

TRABAJO EN RED. CLAVES PARA AVANZAR EN EL BUEN TRATO A LA INFANCIA

REFLEXIONES Y ALTERNATIVAS



rea

**María Antonia González Jiménez
María Ángeles Díez Zamorano
Juan Carlos Roca Álvarez
COORDINADORES**

Primera Edición

REA

www.asociacionrea.org

Gerencia de Servicios Sociales

Imagen de cubierta: Rosario Maroto Peña

ISBN: 978-84-693-4557-3

Depósito Legal: VA-290/2010

Imprime: Mata Digital, S.L.

Valladolid, 2010

CONTRA EL MALTRATO COOPERACIÓN ENTRE CONTEXTOS. PROGRAMA DE COMUNICACIÓN COOPERATIVA ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA

Francisco Juan García Bacete¹

DERECHOS Y NECESIDADES DE LOS NIÑOS

El 20 de Noviembre de 1959 la Asamblea General de la ONU proclamó la Declaración de los Derechos del Niño. Otro 20 de Noviembre, ahora de 1989, el Estado Español firmó la Convención sobre los Derechos del Niño, que ratificó en 1990.

Los derechos de los niños no son invenciones propias de las sociedades opulentas, sino que se derivan de la necesaria salvaguarda de la prolongada inmadurez infantil. Los niños no son adultos bajitos. Son personas en formación y por este proceso de construcción personal tienen una serie de necesidades que justifican la acción protectora de los estados. Este estado de inmadurez, o proceso de formación de los niños, es lo que justifica los derechos de los niños (Clemente, Villanueva y Adrián, 2002).

Los *derechos de provisión* se refieren a aquellos elementos (acciones, objetos, sentimientos, servicios,...) que son necesarios para conseguir transformarse en adulto. Tratan de cubrir las necesidades físicas (salud, higiene, integridad física), afectivas y emocionales, cognitivas y lingüísticas. Su ausencia da lugar a maltrato físico o abuso físico, abandono físico,maltrato emocional –crianza apática, crianza caprichosa, malos tratos psicológicos, ...-.

Los *derechos de protección* tienen como objetivo que las personas y las instituciones respeten su tiempo de crecimiento, respeto a su propia inmadurez, y a no realizar actividades propias de los adultos. Su incumplimiento genera maltratos como abuso sexual, explotación laboral, niños soldados, ...

Los *derechos de participación* reconocen a los niños como sujetos de derecho. En la medida de lo posible, los niños necesitan ser partícipes de las decisiones que les afecten, conocer sus derechos y estar informados de los asuntos que competen a su propia intimidad. No se les reconoce este derecho cuando se les oculta su propio origen, no son escuchados, ...

¹ Universidad Jaume I. Castelló de la Plana.

¿QUÉ ES EL MALTRATO INFANTIL?

La Convención de los Derechos de los Niños de Naciones Unidas en su Artículo 19, se refiere al maltrato infantil, como:

Toda violencia, perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente malos tratos o explotación, mientras que el niño se encuentre bajo la custodia de sus padres, de un tutor o de cualquiera otra persona que le tenga a su cargo.

La legislación española define el *desamparo legal*, Código Civil art. 172, como:

Situación que se produce de hecho a causa del incumplimiento, o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de menores, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material.

Martínez y De Paul (1993; citado en Villanueva, 2002) definen el Maltrato infantil:

Lesiones físicas o psicológicas no accidentales ocasionadas por los responsables del desarrollo, que son consecuencias de acciones físicas, emocionales o sexuales, de comisión u omisión y que amenazan el desarrollo físico, psicológico y emocional considerado como normal para el niño.

Observatorio de la Infancia del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2006):

Acción, omisión o trato negligente, no accidental, que prive al niño de sus derechos y su bienestar, que amenacen y/o interfieran su ordenado desarrollo físico, psíquico y/o social, cuyos autores pueden ser personas, instituciones o la propia sociedad.

En general, cuando se piensa en maltrato se está haciendo referencia a situaciones extremas, repetidas, intensas: maltrato físico, abuso sexual, abandono, Así, por ejemplo, se dice que un bofetón es un recurso incorrecto de la acción disciplinar de los padres y sólo se consideraría maltrato si origina lesión importante como consecuencia de su frecuencia o intensidad. También las prácticas educativas sobreprotectoras son vistas como un trato incorrecto, pero no como un maltrato. Pero, tanto las prácticas autoritarias como las prácticas permisivas pueden derivar fácilmente en maltrato y en negligencia. En muchas ocasiones, es suficiente un pequeño incremento de los niveles de estrés que se soportan cotidianamente. De esta forma, nosotros pensamos que en un sentido restrictivo, legal, se puede reservar el término maltrato para toda acción u omisión que es constitutiva de delito y/o que produce lesiones, en particular las físicas, graves o permanentes.

Desde una perspectiva preventiva y educativa, se consideraría que existe maltrato cuando no se respetan los derechos de los niños o no se cubren sus necesidades en cuanto personas en formación, en crecimiento y desarrollo. Y esta acepción más amplia, más cotidiana, extiende rápidamente las situaciones de maltrato y de potenciales maltratadores, también a los apoyos y/o recursos potenciales que puede recibir el niño.

EL MODELO ECOLÓGICO DEL DESARROLLO.

¿QUIÉNES PUEDEN MALTRATAR A LOS NIÑOS?

El modelo ecológico centra su interés en los contextos de desarrollo, y nos llama la atención sobre cuestiones que con anterioridad no se habían considerado: 1) que no se puede hablar de contexto, sino de contextos; 2) que para que un contexto tenga una influencia en

el desarrollo no necesariamente tiene que estar próximo al niño o que el niño participe directamente en dicho contexto. Aunque es cierto que se admite que los contextos más próximos (la familia, la escuela, los amigos,...) en los que los niños participan con interacciones cara a cara tienen un mayor impacto. Así habla de microsistema, exosistema, macrosistema; 3) que tan importante como la influencia de cada contexto, es la interacción entre contextos, por ejemplo, las relaciones entre la familia y la escuela.

En este sentido, para responder a la pregunta de quién maltrata o apoya a los niños se deberá prestar atención al *mundo social* en el que viven los niños y a *quiénes les enseñan* o intervienen en su desarrollo y les compete, dado que todos los responsables del desarrollo y que participan o pueden influir son potenciales recursos y potenciales maltratadores.

Hay dos ejercicios sencillos desarrollados en el Programa Family Matters que ayudan a visualizar el origen de los apoyos y de las tensiones que reciben los niños (Forest y García-Bacete, 2006; Vanderslice y García-Bacete, 2006).

EL MUNDO SOCIAL DEL NIÑO

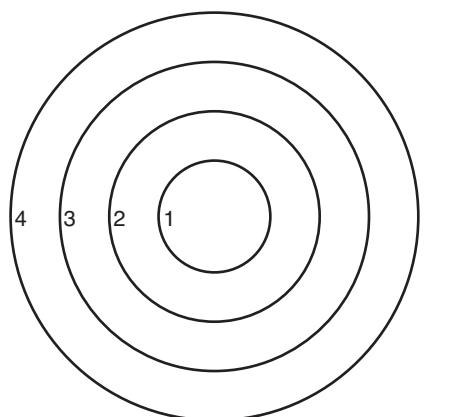
El modelo de *Mundo Social* fue desarrollado por Urie Bronfenbrenner, Moncrieff Cochran y William Cross Jr. en la Cornell Universidad para aplicarlo en diversos marcos potenciadores. Este modelo está diseñado para ayudar a las personas a comprender cómo las estructuras sociales, sobre las que tienen poco control, influyen en sus propias actitudes, en su conducta y en las de los otros, y para ayudarles a dejar de culparse por circunstancias desafortunadas. Se trata de una herramienta potenciadora para analizar y tratar situaciones de la vida real, ya que el modelo anima a las personas a describir sus experiencias y percepciones, más que a juzgarlas como buenas o malas.

El modelo de *Mundo Social* también incrementa la conciencia que los participantes tienen de los sistemas de apoyo y les anima a discutir modos de ampliar estos sistemas o de utilizarlos de forma más efectiva. Al identificar potenciales relaciones de ayuda, las personas desarrollan sentimientos de control sobre sus ambientes y, por norma general, se sienten menos aisladas.

El ejercicio sobre el mundo social del niño está diseñado para ampliar el conocimiento que tienen los profesores (también se aplica a los padres) sobre los diversos factores de estrés y de apoyo que actúan sobre los niños.

Instrucciones para los facilitadores

1. Ponga el póster *El Mundo Social del niño* delante del grupo.



2. Presente el ejercicio diciendo:

Hemos hablado sobre algunos de los factores que influyen en los niños. Para estudiar las diversas fuentes de tensión y de apoyo presentes en la vida de cada niño, vamos a usar el ejercicio “Mundo social del niño”, adaptado del modelo desarrollado por los profesores Bronfenbrenner, Cochran y Cross de la Universidad Cornell.

3. Entregue a cada profesor una ficha de “Mundo social del niño” y diga:

Por favor, busquen un compañero. Cada pareja debe incluir un profesor que, además, sea padre de un niño menor de 18 años. Para llevar a cabo este ejercicio, uno de ustedes debe pensar en su propio hijo, mientras que el otro pensará en un niño de su clase al que le gustaría conocer mejor.

4. Dibuje en la pizarra cuatro círculos concéntricos como en la hoja de “Mundo social del niño”. Escriba “niño” en el círculo central. Pida a los profesores que escriban el nombre del niño en dicho círculo de su ficha.

5. Pida a los profesores que escriban los nombres de los familiares más cercanos del niño en el círculo central. Este círculo tiene que incluir palabras como hermano, hermana, madre, padre, pareja del padre o de la madre y hermanastros. A continuación, diga:

Este círculo central representa los familiares más cercanos del niño. Normalmente, estas personas viven en la misma casa que el niño, aunque el niño puede vivir a caballo entre dos casas. Es importante que consideren que existen diversos modelos de familia que pueden educar a un niño. ¿Algún voluntario para comentar las palabras que ha incluido en el círculo central? (Espere un momento para las respuestas) ¿Qué otras han incluido?

6. Pida a los profesores que pasen al segundo círculo y escriban en él los nombres de las personas o relaciones a las que el niño se sienta cercano, los que “influyen” en él. En el segundo círculo, escriba palabras como vecino adulto, vecino niño, abuelos, tía, primo. Mientras escribe, diga:

Este círculo representa la red informal del niño. Incluye a personas que influyen directamente en el niño, tanto positiva como negativamente, de muchas maneras.

Algunas familias pueden incluir profesores, médicos, trabajadores sociales o líderes religiosos en la red informal del niño, porque tienen una relación personal con la familia. Otras familias, en cambio, pueden incluir estas personas en el tercer círculo, que se trata de la red formal del niño.

7. Ahora pida a los profesores que completen el tercer círculo escribiendo los nombres o cargos de personas que pertenecen a instituciones, organismos y organizaciones que influyen en el niño. Esta influencia no tiene por qué ser directa en el niño; puede transmitirse a través de los padres del niño.

Quando los profesores completen la hoja, escriba cargos como jefe, médico, tendero, casera y trabajador social en el tercer círculo de su dibujo. Puede decir, si lo desea, que cada persona puede completar el modelo de forma diferente.

8. Pida a los profesores que se fijen en el cuarto círculo, que representa los valores sociales que afectan a los niños. Pídales que hagan una lista de los valores

que crean que afectan al niño. Ejemplos de tales valores son independencia, sinceridad, importancia del trabajo, cooperación y alfabetización. Haga hincapié en que no tiene por qué haber consenso entre dichos valores, sino que éstos deben de afectar al niño directamente.

Pregunte a los profesores que han pensado en sus propios hijos si realizar este ejercicio les ha resultado difícil y si lo consideran útil. Haga la misma pregunta al resto de profesores.

9. Guíe un debate sobre las presiones y los apoyos que experimentan los niños.

Preguntas clave para el debate

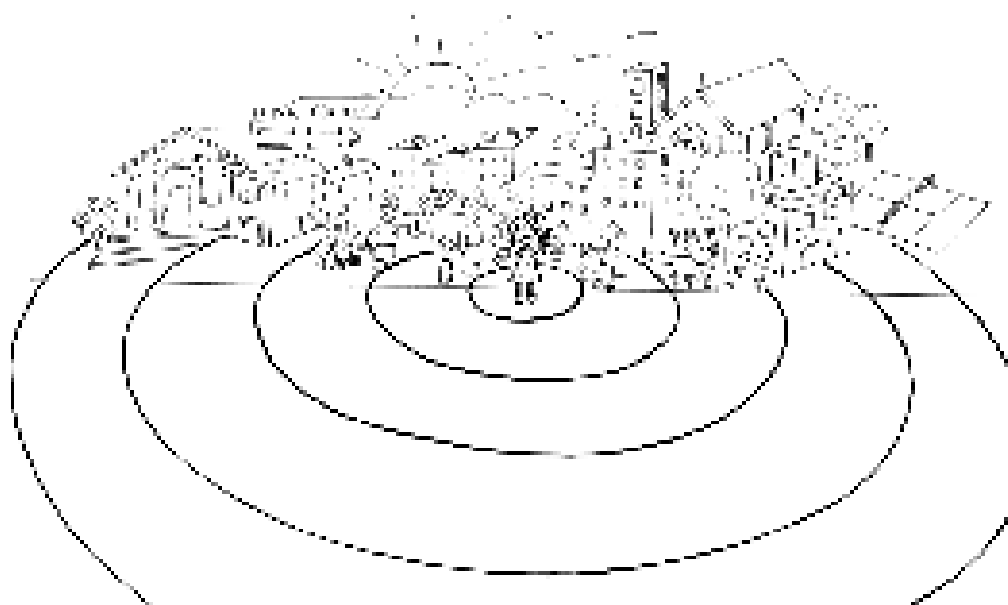
- ¿Qué información le hubiera gustado tener sobre este niño? ¿Cómo hubiera cambiado la forma de enseñarle si hubiera tenido dicha información?
- ¿Cómo afectan los valores de la sociedad a este niño?

10. Finalice diciendo:

- No se espera que los profesores sean trabajadores sociales
- El objetivo de este ejercicio ha sido proporcionar una herramienta para analizar la vida familiar en los casos en los que los profesores sienten que necesitan comprender la vida del niño algo mejor
- Qué es lo que han aprendido *sobre cómo la red del niño afecta a su aprendizaje*. Resúmalo diciendo:

Como material de apoyo se puede utilizar el análisis elaborado por Palacios y Rodrigo (1998) sobre los factores de protección y los factores de riesgo en vida del niño y de la familia siguiendo el modelo ecológico de Bronfrenbrenner.

Problema del Mundo Social del Niño



Este diagrama ilustra el Modelo Ecológico de Bronfrenbrenner, que muestra al niño en el centro, rodeado por círculos concéntricos que representan diferentes niveles de contexto: familia, escuela, comunidad y sociedad. Una ciudad se muestra en el fondo, representando el entorno físico y social.

QUIÉN ENSEÑA A LOS NIÑOS A APRENDER (20 MINUTOS)

1) El objetivo de esta actividad es:

- Ayudar a los profesores/as a *identificar* TODAS las personas que pueden *ayuda* a los niños a aprender.

2) Diga: (10 min)

- Formen *grupos* de 4 a 6 personas y distribúyanse por el aula.
- Una persona del grupo se encargará de coger los dos juegos de tarjetas (el facilitador ayuda a distribuirlos).
- Los grupos tendrán un mazo de "*tarjetas verdes de personas*", cada profesor cogerá una y la pondrá delante de él y la *mostrará*.
- Teniendo en mente a un niño, una persona del grupo seleccionará una tarjeta naranja del mazo de "*tarjetas naranja o de habilidad*", y revisará todas las tarjetas verdes de sus compañeros y les dirá, si en su opinión, la persona que aparece en la tarjeta ayudaría al niño a aprender la habilidad que tiene en la tarjeta naranja.
- A continuación, otra persona del grupo coge otra tarjeta naranja y hace lo mismo (se repite hasta que se acaben las tarjetas naranjas).

3) Para finalizar, diga

- Vuelvan al gran grupo e inicien un *debate* sobre las personas que ayudan a los niños a aprender (preguntas). (10min)
- Marcaremos en la *lista* las personas que ayudan a los niños a aprender. Transparencia: "*Personas que pueden ayudar al niño a aprender*"

MATERIAL:

- Tarjetas verdes con el nombre de personas
- Tarjetas naranjas con el nombre de habilidades
- Transparencia: "*Personas que pueden ayudar al niño a aprender*"
- Rotuladores permanentes

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

Desde la perspectiva de la educación y de la prevención del maltrato que se está defendiendo, se piensa que si quienes tienen la obligación de respetar, proveer o proteger a los niños participan en procesos formativos se estarán evitando situaciones de maltrato. Es más, hoy en día se sabe que las acciones penales, de restitución, por sí solas resultan insuficientes si no van acompañadas de acciones de formación de padres y madres, de educadores, de profesionales y de concienciación y educación ciudadana.

A continuación se presentan brevemente una serie de programas de intervención en el microsistema, para extenderlos luego más ampliamente en programas de mesosistema.

PROGRAMAS EN EL ÁMBITO DE MICROSISTEMA

1. *Familia, educación y prevención del maltrato infantil (Balsells, del Arco y Miñambres, 2007)* está dirigido a padres negligentes con la finalidad de prevenir las situaciones de riesgo o maltrato social. La premisa básica: los padres son los primeros responsables de sus hijos, son las personas más significativas en su educación y desarrollo.

Esta premisa plantea la necesidad de sistematizar las acciones socioeducativas que se dirigen a los padres que tienen dificultades para desarrollar correctamente esas funciones y que, por tanto, no pueden garantizar el correcto desarrollo físico, social, cognitivo y afectivo de sus hijos e hijas.

2. *El Programa de Apoyo Personal y Familiar para Madres y Padres en situación de riesgo psicosocial elaborado por Radio ECCA y Universidad de La Laguna (Martín, Maíquez, Rodrigo, Correa y Rodríguez, 2004)* surge al amparo de la Ley del Menor de la Comunidad Canaria y va destinado a las familias usuarias de los servicios sociales municipales que están en situación de riesgo psicosocial. Sigue una metodología experiencial y está formado por 5 módulos, que contienen 21 unidades:
 - Organización de la vida cotidiana (5 sesiones: el juego; viendo la televisión; las tareas escolares; comer, ¿sólo para alimentarse?; organización de las actividades cotidianas)
 - Los padres ante los problemas de desarrollo (4 sesiones: las dificultades en el sueño; los comportamientos agresivos; la inhibición y la timidez; el niño inquieto).
 - Comunicación y resolución de conflictos en la familia (4 sesiones: las relaciones de pareja; las relaciones padres-hijos; las relaciones entre hermanos; las relaciones entre amigos)
 - Situaciones que cambian la vida familiar (4 sesiones: los padres y las madres ante la separación o divorcio; repercusiones del desempleo en la familia; la familia ante la drogadicción; os hijos e hijas con necesidades educativas especiales)
 - Respuestas de los padres ante situaciones difíciles (4 sesiones: los padres y las madres ocupados; los padres y las madres con problemas personales; los padres y las madres ante los fracasos de los hijos; los derechos del niño y la niña)
3. También hay programas para proteger a los adultos, padres, madres y tutores, que son maltratados por los menores que tienen a su cargo. Ejemplo *Programa de intervención para padres y menores con conductas de maltrato* de la Consellería de Bienestar Social de la Comunidad Valenciana (2006). Incluso en este caso, en el que son los menores los maltratadores, los autores afirman que las dos características fundamentales son, por una parte, la simultaneidad de la intervención con padres y con hijos y, por otra, devolver a los padres su capacidad y protagonismo, puesto que van a ser ellos quienes sean los encargados de modificar la dinámica familiar que mantiene o genera el problema conductual de los hijos. Incluye 5 tipos de sesiones de intervención: a) sesiones teóricas grupales con los padres “Escuela de padres” (11 sesiones de 2 horas); b) sesiones grupales con hijos con conductas de maltrato (20 sesiones de 1-2 horas); c) sesiones individuales con los padres (según necesidades); d) sesiones individuales con el hijo con conductas de maltrato (según necesidades); e) sesiones conjuntas entre padres e hijo con conductas de maltrato (según necesidades).

PROGRAMAS EN EL MESOSISTEMA

¿EXISTEN RAZONES PARA QUE ESCUELAS Y FAMILIAS COLABOREN?

Existen numerosos y contundentes argumentos (García-Bacete, 2003). La simple observación de que los niños pasan mucho tiempo en la escuela y de que la mayoría de las experiencias educativas suceden fuera de la escuela debería ser suficiente. En primer lugar, nos encontramos con un importante número de cambios en la socie-

dad (urbanización, extensión de la escolarización, nuevas formas de ocio, cambios de la escuela y de la familia) que conllevan como principal consecuencia la pérdida de recursos tanto de las escuelas como de las familias para hacer frente a las nuevas situaciones. La escuela, por ejemplo, todavía no ha asimilado la heterogeneidad creciente del alumnado que llena sus aulas. La idea cada vez más diversa de “familia” o la incorporación creciente de la mujer al mundo laboral también nos alertan en la misma dirección.

En segundo lugar, los resultados de la investigación avalan ampliamente la importancia del hogar en los procesos educativos de los hijos. Christenson, Round y Gorney (1992) revisaron los estudios de los últimos veinte años e identificaron cinco grandes procesos del ambiente familiar que afectan el logro escolar del estudiante: las expectativas y atribuciones sobre los resultados académicos de los niños, la orientación del ambiente de aprendizaje del hogar, las relaciones padres-hijos, los métodos disciplinares y la implicación de los padres (IP, a partir de ahora) en el proceso educativo tanto en el centro escolar como en el hogar. Además, es importante considerar las variables de estructura familiar (profesión, estudios, tipo de familia,...) y sus interacciones con los procesos familiares, y de ambas con el rendimiento académico (García y Rosel, 2001).

En tercer lugar, porque los límites entre las experiencias de los niños en el hogar y las que experimentan en la escuela no están claros, tal y como han puesto de manifiesto los modelos ecológicos (idea de mesosistema) y las corrientes constructivistas (valor de los conocimientos y experiencias previas en los aprendizajes escolares, que unas veces tienen su origen en las aulas y otras, las más, en las calles y en los hogares).

Finalmente, en la literatura sobre escuelas eficaces se destaca el hecho de que las mejores escuelas siempre cuentan con padres que las apoyan y se encuentran integradas en sus barrios, lo que revalida el concepto de comunidad educativa. Las reformas educativas que se han centrado en un microsistema -escuela o aula- no han tenido el éxito esperado. Los esfuerzos para mejorar los resultados de los niños son mucho más efectivos si abarcan a sus familias, lo que es posible sólo si existe un esfuerzo deliberado por parte de la escuela

Además, como se observa en la tabla I, la investigación ha demostrado claramente que cuando los padres participan en la vida escolar no sólo se alcanzan múltiples efectos positivos, sino que los beneficiarios son diversos: el niño, los profesores, los padres, el centro escolar.

TABLA I: *Beneficios que se derivan de la participación de los padres en la instrucción*

A) Efectos en los Estudiantes

- Mejores notas, mejores puntuaciones en tests de rendimiento, mayor acceso a estudios de postsecundaria
- Actitudes más favorables hacia las tareas escolares
- Conducta más adaptativa, autoestima más elevada
- Realización de los deberes, tenacidad y perseverancia académica
- Participación en las actividades del aula
- Menor escolarización en programas de educación especial
- Menor tasa de abandonos, de absentismo y de suspensión de derechos escolares.

B) Efectos en los Profesores

- Los padres les reconocen mejores habilidades interpersonales y de enseñanza
- Los directores valoran más su desempeño docente
- Mayor satisfacción con su profesión
- Mayor compromiso con la instrucción (más tiempo, más experiencial y centrada en el niño)

C) Efectos en los Padres

- Incrementan su sentido de autoeficacia
 - Incrementan la comprensión de los programas escolares
 - Valoran más su papel en la educación de sus hijos
 - Mayor motivación para continuar su propia educación
 - Mejora la comunicación con sus hijos en general y sobre las tareas escolares en particular
 - Desarrollan habilidades positivas de paternidad
-

La colaboración entre la familia y la escuela ha demostrado tener efectos positivos en los hijos, los padres, los profesores y las escuelas. Pero pocas investigaciones se han centrado en los efectos mutuos del hogar y la escuela en las realizaciones del estudiante en la escuela; una excepción son los estudios de Hansen (1986; citado en García-Bacete, 2003) y Hess y Holloway (1984; citado en García-Bacete, 2003).

Para Hansen (1986) no existe un tipo de aula o de hogar ideal, sino que el factor crítico es la interacción entre el hogar y la escuela. Los niños progresan más en las aulas en las que se emplean reglas de interacción parecidas a las de uso más frecuente en su hogar, y su rendimiento se ve afectado negativamente en las aulas con diferencias notorias respecto a las normas de interacción predominantes en el seno de su familia.

Hess y Holloway (1984) afirmaron que el consenso entre la escuela y el hogar en las metas que se pretende lograr resulta esencial para contrarrestar la información procedente de fuentes competidoras, como la TV y los iguales.

PROGRAMA “COMUNICACIÓN COOPERATIVA ENTRE LA FAMILIA
Y LA ESCUELA” (FOREST Y GARCÍA-BACETE, 2006)

Proyecto Asuntos de Familia

El programa “Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela” se desarrolla a partir de la investigación Asuntos de Familia (Family Matters) que llevaron a cabo a finales de la década de los 70 los profesores Urie Bronfenbrenner, Moncrieff Cochran y William Cross Jr. de la Cornell University.

Estos autores parten de una serie de premisas sobre la familia, entre ellas, encontramos la creencia de que todas ellas tienen puntos fuertes con los que poder trabajar; el gran valor otorgado a los conocimientos sobre la crianza de los hijos provenientes de las redes sociales, tradiciones culturales y generaciones más viejas; el énfasis que se da a la legitimidad de una gran variedad de formas familiares, la importancia de los padres y de las madres como participantes activos en el proceso de

paternidad y el valor de las diferencias culturales. Del mismo modo, rechazaban el modelo del déficit, aquel en el que las familias tienen que mostrar su inadecuación, desatención e inhabilidad para poder recibir apoyos y recursos externos.

Trabajar con cada una de las familias, las relaciones con los otros y la realización de acciones sociales planificadas y sistemáticas en nombre de los niños, fueron algunos de los objetivos que se plantearon en el proyecto, pero el fin último era mejorar la comunicación entre ambas partes.

En el estudio *Asuntos de Familia* los investigadores se entrevistaron con doscientas setenta y seis familias de diversa procedencia socioeconómica y étnica y con los profesores de sus hijos. La gran sorpresa de los investigadores fue las grandes discrepancias entre la opinión de los padres sobre la importancia de la educación y la opinión que tenían los profesores de sus hijos sobre muchos de esos padres. Los resultados evidenciaron cómo, por una parte, los padres pensaban que la escuela era un factor clave para que sus hijos tuvieran éxito en la vida y el deseo expreso de que a sus hijos les fuera bien en el colegio y cómo los profesores mantenían una opinión muy firme sobre qué padres se preocupaban por la educación de sus hijos y qué padres no.

Esta situación evidenció un problema de comunicación. Los padres lo atribuyeron a los horarios de las actividades o reuniones, la falta de un servicio de guardería para sus otros hijos más pequeños, las experiencias previas escolares negativas... pero sin embargo, deseaban enormemente que a sus hijos les fuera bien en el colegio.

A partir del proyecto *Asuntos de Familia* se desarrollaron una serie de materiales: "Potenciación de las familias: visitas al hogar y creación de grupos". "Comunicación Cooperativa entre la familia y la escuela y Padres que trabajan". En este artículo nos centramos en el segundo de los materiales citados.

El programa se basa en dos conceptos interrelacionados: la potenciación mutua (empowerment) y la toma de decisiones conjunta. La potenciación enfatiza las características positivas ya existentes en cada familia y en cada escuela, en lugar de prescribir propuestas universales. El equipo de la Universidad Cornell dedicado al estudio de la potenciación (The Cornell Empowerment Group) la define como "*un proceso intencionado y progresivo que, centrado en la comunidad local, fundamentado sobre el respeto mutuo, la reflexión crítica, la ayuda natural y la participación en estructuras sociales de la comunidad, permite a aquellos que no comparten por igual los recursos tener un mayor acceso y control sobre los mismos*".

En el campo de la educación, y concretamente, en Estados Unidos, hay una tendencia general hacia la toma de decisiones conjunta: un proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa, tanto de la escuela como de la zona escolar, colaboran para identificar los asuntos educativos, definir objetivos, elaborar políticas y poner en práctica y evaluar las actividades, para ayudar a los estudiantes a obtener unos resultados óptimos. La toma de decisiones conjunta no consiste en favorecer los intereses de un grupo determinado a expensas de otros, sino en la estrecha cooperación de todas las partes implicadas.

Equipo de facilitadores

El programa se dota de una estrategia básica: los profesionales de la universidad proponen una serie de acciones a los centros, para que sean estos quienes activen sus propios recursos para dar respuesta a sus propias necesidades con la participación de

todos los interesados. La labor de la universidad es más de ayuda que de formación, y está fundamentalmente centrada en los equipos de facilitadores, desde la constitución de los equipos hasta la puesta en marcha del programa en cada uno de los centros escolares y su seguimiento, pasando por el establecimiento de sus funciones y de un programa de actuación, la realización de algunas actividades incluidas en el programa y la experimentación con técnicas facilitadoras. En cada una de las escuelas que ofrecen el programa *“Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela”*, existe este equipo de facilitadores que incluye a un miembro del equipo directivo, uno o dos profesores, el psicopedagogo del centro, varios padres, un representante de la comunidad y la persona responsable de hacer de enlace entre la familia y la escuela (home-school liaison), su composición y número puede cambiar de un centro a otro. Entre las funciones otorgadas al equipo de facilitadores, encontramos las siguientes: guiar el proceso, hacer que las personas tomen mayor conciencia de los conocimientos y las habilidades que ya poseen, ayudar a adquirir nuevos conocimientos y habilidades, organizar y guiar el proceso del grupo y las conductas de los participantes, adaptarse a las necesidades de la población con la que se trabaja y poner las bases para la continuidad del programa y la revisión de los proyectos acordados.

Propuesta de las fases del programa

Desde la universidad se proponen una serie de actividades de asistencia técnica a las escuelas previa a la formación. En estas sesiones, destinadas a los cinco o siete miembros del equipo de cada escuela, se realiza la presentación del programa, se lleva a cabo la formación del equipo (los miembros del equipo de la escuela realizarán las actividades de los talleres y desarrollarán estrategias para la implementación del programa) y la formación de los facilitadores (adquirirán técnicas y desarrollarán habilidades que les permitirán dinamizar e implementar los talleres en sus respectivas escuelas). Se pone en marcha el programa propiamente dicho y finalmente, se brinda asistencia técnica posterior a la formación, donde se enmarcan todas las reuniones de coordinación.

Componentes del programa

El programa está compuesto por un taller de padres, un seminario de profesores y una sesión conjunta de padres, profesores y equipo directivo. Los padres participan en un taller de ocho semanas de duración donde aprenden, entre otros, a ponerse en el lugar de los profesores, a poner en práctica técnicas avanzadas para saber escuchar a los demás y para resolver conflictos, a realizar entrevistas provechosas con los profesores y a convertirse en hábiles voluntarios. A su vez, los profesores participan en un seminario de tres sesiones donde se trabajan aspectos similares a los de los padres; el programa finaliza con una sesión conjunta donde padres, profesores y equipo directivo se ponen manos a la obra para materializar diversas actuaciones consensuadas previamente. Esta sesión debería tener lugar tras finalizar el taller de padres y el correspondiente seminario de profesores.

AGENDAS

PROGRAMA DEL TALLER DE PADRES

Sesión 1

- Presentación del programa *“Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela”* y del taller de padres (45 minutos)

- Intercambio de prácticas eficaces de comunicación entre la familia y la escuela (60 minutos)
- Puesta en práctica de lo aprendido (15 minutos)

Sesión 2

- ¿Qué hemos hecho durante la semana? Intercambio de experiencias (20 minutos)
- Técnicas avanzadas para aprender a escuchar. Ponte en el lugar del profesor (90 min.)
- Puesta en práctica de lo aprendido (10 minutos)

Sesión 3

- ¿Qué hemos hecho durante la semana? Intercambio de experiencias (20 minutos)
- La vida en familia: cuestión de equilibrio. Línea de valores (60 minutos)
- Puesta en práctica de lo aprendido (10 minutos)

Sesión 4

- ¿Qué hemos hecho durante la semana? Intercambio de experiencias (20 minutos)
- Expresar lo que se quiere decir con claridad y respeto. Mensajes en primera persona (60 minutos)
- Puesta en práctica de lo aprendido (10 minutos)

Sesión 5

- ¿Qué hemos hecho durante la semana? Intercambio de experiencias (20 minutos)
- Aprovechar al máximo las entrevistas con los profesores (50 minutos)
- Padres voluntarios (40 minutos)
- Puesta en práctica de lo aprendido (10 minutos)

Sesión 6

- ¿Qué hemos hecho durante la semana? Intercambio de experiencias (20 minutos)
- Diversidad cultural (60 minutos)
- Puesta en práctica de lo aprendido (10 minutos)

Sesión 7

- ¿Qué hemos hecho durante la semana? Intercambio de experiencias (20 minutos)
- Afrontar las acusaciones, las críticas y los conflictos (90 minutos)
- Puesta en práctica de lo aprendido (10 minutos)

Sesión 8

- ¿Qué hemos hecho durante la semana? Intercambio de experiencias (20 minutos)
- Ampliar las vías para implicar a los padres en la escuela (40 minutos)
- Preparación de la sesión conjunta con los profesores y el equipo directivo del centro (40 minutos)
- Valoración del taller de padres (20 minutos)

PROGRAMA DEL SEMINARIO DE PROFESORES

Sesión 1 (17:30 h.-21:30 h.)

- Presentación del programa “Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela” y presentación del seminario de profesores (45 minutos)

CONTRA EL MALTRATO COOPERACIÓN ENTRE CONTEXTOS.
PROGRAMA DE COMUNICACIÓN COOPERATIVA ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA

- Intercambio de prácticas eficaces de comunicación entre la familia y la escuela (60 minutos)
- Descanso (15 minutos)
- Técnicas avanzadas para aprender a escuchar. Ponte en el lugar de los padres (90 minutos)
- Puesta en práctica de lo aprendido (15 minutos)

Sesión 2 (17:30 h.-21:30 h.)

- ¿Qué hemos hecho durante la semana? Intercambio de experiencias (20 minutos)
- La vida en familia: cuestión de equilibrio. Línea de valores (50 minutos)
- Diversidad cultural (50 minutos)
- Descanso (15 minutos)
- Expresar lo que quiere decir con claridad y respeto (50 minutos)
- Aprovechar al máximo las entrevistas con padres (50 minutos)
- Puesta en práctica de lo aprendido (15 minutos)

Sesión 3 (17:30 h.-21:30 h.)

- ¿Qué hemos hecho durante la semana? Intercambio de experiencias (20 minutos)
- Padres voluntarios (50 minutos)
- Afrontar las acusaciones, las críticas y los conflictos (80 minutos)
- Descanso (15 minutos)
- Preparación de la sesión conjunta con los padres y el equipo directivo del centro (40 minutos)
- ¿Qué entiende por implicación de los padres? (20 minutos)
- Valoración del seminario de profesores (15 minutos)

*Sesión conjunta con los profesores y el equipo directivo del centro.
(2 horas y 30 minutos)*

- Breves resúmenes del taller de padres y del seminario de profesores (30 minutos)
- Lluvia de ideas: fomentar la colaboración mutua entre la familia y la escuela (60 minutos)
- Manos a la obra (45 minutos)
- Refrigerio (15 minutos)

*MODELO DE RELACIONES ENTRE FAMILIAS Y PROFESIONALES
QUE INTERVIENEN EN LA INFANCIA (COMELLAS, 2006)*

Como objetivo general se plantea buscar la cohesión en el discurso educativo profesional y social del municipio, de forma que no sea excluyente en la diversidad cultural y social de las familias y que tenga como eje central del debate las necesidades de los menores del municipio, ya sea en relación a la salud física, psicológica y de socialización.

Para lograr este objetivo deberá plantearse el proyecto a las personas que deben intervenir en el marco de la mejora de la educación y se debería garantizar el logro de los aspectos siguientes:

- La información y formación pedagógica o como "saber que todos estamos en la misma situación"
- El debate entre los adultos como dinámica de relación.
- La construcción del conocimiento y la estructuración de acciones

El proyecto se plantea en dos fases: La primera con una convocatoria de todos los centros educativos, AMPAs, profesionales relacionados con la infancia y tejido asociativo para explicar los objetivos (Figura 1) y la dinámica posible (figura 2) y la segunda de participación y debate (figura 3).

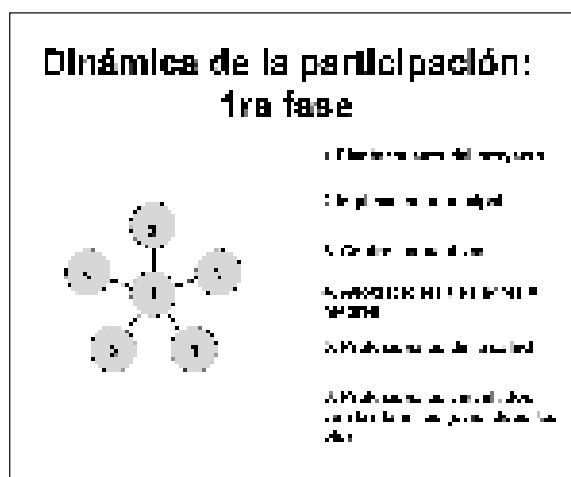


Figura 1. Colectivos a los que va dirigido el proyecto.



Figura 2. Dinámica de participación en el proyecto.

A partir de la clarificación de los objetivos y la dinámica con todos los grupos de la comunidad, especialmente profesorado y familias, se concreta la constitución de cada grupo (figura 2).

Inicialmente se concreta el grupo pequeño (círculo central de nivel 1) responsable de las cuestiones formales de convocatoria, contacto, publicidad y de referencia, formado básicamente por un responsable municipal, una o dos personas de las Asociaciones de Madres y Padres (AMPA) y una persona administrativa. Este grupo es estable.

A partir de esta base organizativa se genera el grupo de debate (círculo central de nivel 2), con representación de todos los sectores: familias, pediatría, profesorado, trabajo social, educación no

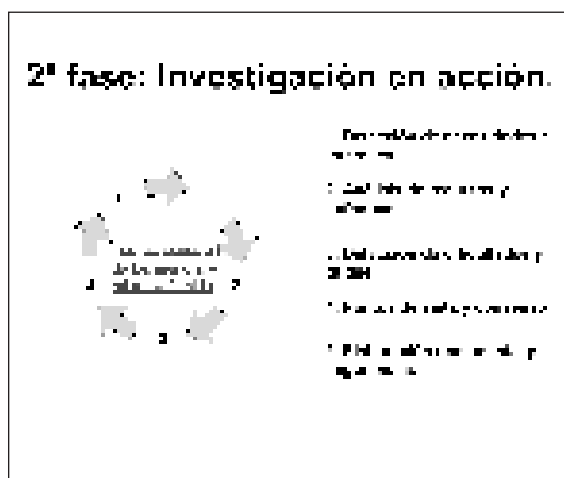


Figura 3. Modelo de participación de las familias y profesionales.

formal, etc. (aproximadamente 20 personas). El encuentro es mensual. Los objetivos de este grupo son, inicialmente, proponer temas que pueden ser más relevante para las personas del grupo y proponer diferentes formas de afrontar el análisis.

Cada persona, después de la sesión, transmite los acuerdos o puntos de vista debatidos a su colectivo: padres y madres; claustro de los centros...(*círculo de nivel 3*) y, en sesiones posteriores, se continúa el debate hasta llegar al consenso para hacer propuestas educativas en relación a los temas tratados.

Finalmente se hace llegar a la totalidad de las familias del municipio (círculo externo de nivel 4) las conclusiones elaboradas. La forma de divulgar las informaciones son múltiples: Teatro, TV, periódico, materiales para cada familia, web de los centros y del municipio, póster, etc., siempre con algún logo indicativo de la "Red de debate educativo con y para las familias".

CLAVES PARA AVANZAR

Desde una perspectiva educativa se entiende que el maltrato es toda actuación que no respeta los derechos de los niños o que no contribuye a cubrir sus necesidades. En este sentido se defiende la idea de potenciar la coordinación entre los contextos principales del niño, como estrategia para ofrecerles una educación mejor y para prevenir el maltrato.

BIBLIOGRAFÍA

- Balsells, M. A., Del Arco, I. y Miñambres, A. (2007). Familias, educación y prevención del maltrato infantil. *Bordón*, 59 (1), 31-46.
- Clemente, R. A., Villanueva, L. y Adrián, J. E. (2002). Los derechos y las necesidades de niños y niñas. En L. Villanueva y R. A. Clemente (Coord.), *El menor ante la violencia. Procesos de victimización* (pp 19-39). Castellón: Universitat Jaume I.
- Comellas, M. J. (2006). Nuevas alternativas y modelos en la relación familia-escuela y profesionales de la comunidad. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 295-309.
- Conselleria de Benestar Social (2006). Programa de intervención para padres y menores con conductas de maltrato. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Forest, C. y García-Bacete, F. J. (2006). Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela. Nau Llibres: Valencia.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437.
- García-Bacete, F. J. y Martínez-González, R. A. (2006). La relación en los centros escolares, las familias y los entornos comunitarios como factor de calidad de la educación de menores y adultos: Presentación del Monográfico Familias, escuela y comunidad, factores de calidad educativa. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 213-218.
- García-Bacete, F. J. y Rosel, J. (2001). Family and personal correlates of academic achievement. *Psychological Reports*, 88, 533-547.

- Palacios, J. y Rodrigo, M. J. (1998). La Familia como contexto de desarrollo humano. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (coords.), Familia y desarrollo humano (pp., 19-44). Madrid: Alianza Editorial.
- Vanderslice, V. J. y García-Bacete (2006). Comunicación para la potenciación. Un manual de técnicas potenciadoras para facilitadores. Valencia: Nau LLibres.
- Villanueva, L. (2002). El menor maltratado: Indicadores y consecuencias psicológicas. En L. Villanueva y R. A. Clemente (Coord.), El menor ante la violencia. Procesos de victimización (pp 41-67). Castellón: Universitat Jaume I.