

***EL MODELO SISTÉMICO APLICADO A LA FUNCIÓN TUTORIAL
EN LA ESCUELA***

Relación familia – escuela.

TRABAJO DE EVALUACIÓN DE 3º CURSO DE TERAPIA FAMILIAR Y DE PAREJA

Mirari Otxandorena Noble

Junio de 2010



**“Si siempre haces lo mismo, conseguirás siempre lo mismo.
Si quieres lograr algo nuevo o diferente,
tendrás que hacer algo nuevo o diferente”**

-Milton Erickson-

MODELO SISTÉMICO APLICADO A LA FUNCIÓN TUTORIAL EN LA ESCUELA

ÍNDICE

1. MODELO SISTÉMICO

Introducción

1.1.-Principios y paradigmas.....	5
1.1.1 Concepto de sistema.....	5
1.1.2. Tipos de sistema.....	6
1.1.3. Propiedades de los sistemas abiertos.....	7
- Totalidad	
- Objetivo	
- Equifinalidad	
- Protección y crecimiento (homeóstasis/ morfogénesis)	
- Equipotencialidad	
- Circularidad	
- Retroalimentación	
1.1.4. Función del síntoma.....	10

2. CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA

2.1. Como sistema abierto.....	11
2.2. Como contexto no terapéutico.....	13
2.3. Función del síntoma.....	15

3. ESCUELA, CONTEXTO DE COLABORACIÓN: RELACIÓN FAMILIA - ESCUELA

3.1. Elementos comunes a los sistemas familiares y escolares.....	17
3.2. Elementos que separan a los sistemas familiares y escolares.....	19
3.3. Enfoque sistémico de colaboración.....	20

4. APLICACIÓN DEL MODELO SISTÉMICO EN LA FUNCIÓN TUTORIAL.

4.1. Propiedades de los sistemas abiertos que están presentes en la escuela.....	21
4.2. Principios-axiomas de la comunicación.....	22
4.3. Características de las familias como sistema colaborador del sistema escolar.....	26
* Ciclos de vida en el sistema familiar.	
* Distintos modelos de familia.	
* Estructura familiar.	
* El rol de la familia en la educación de los hijos.	
4.4. Características del tutor como agente sistémico.....	34
* Descripción de tareas asignadas desde la institución educativa. Marco legal.	
* Actitudes que favorecen la función tutorial.	
* Necesidad de formación.	
* Necesidad de supervisión.	
4.5. Relaciones en los distintos subsistemas.....	38
* Tutor/a-alumnos.	
* Tutor/a-familias.	
* Tutor/a-profesores.	

5. INTERVENCIÓN DEL TUTOR COMO AGENTE SISTÉMICO

5.1. Demandas e intervenciones propuestas.....	43
5.2. Intervención para el cambio.....	45
5.3. Fases de la intervención.....	47
5.4. Entrevista padres y tutor.....	49
* Sentimientos previos.	
* Fases.	

6. EXPOSICIÓN DE UN CASO PRÁCTICO.....52

BIBLIOGRAFIA.....59

INTRODUCCIÓN

La escuela, el sistema educativo en general, tiende a analizar las dificultades y situaciones problemáticas que se presentan desde una base de pensamiento lineal-lógico, basado en relaciones causa y efecto, lo que se traduce en colocar la mirada en el problema, reducirlo a una parte y aplicar a ésta la solución, siendo la parte enfocada el propio alumno o su familia, buscando, a menudo, buenos-malos o culpables, sin contemplar todos los factores que intervienen en un fenómeno.

El enfoque sistémico, por el contrario, pone su mirada en las interacciones, en la conectividad relacional, tratando de contextualizar y enseñar desde una mirada más amplia, que nos permite comprender los mecanismos que mantienen las conductas (teniendo en cuenta la función que éstas cumplen dentro del sistema en el que se encuadran) e intervenir sobre los múltiples aspectos que conforman dicho sistema.

El objeto de este trabajo es plantear una función e intervención tutorial basada en los principios y estrategias propuestos por el modelo sistémico. Para ello, se intenta plasmar los principales paradigmas y factores que conforman dicho modelo y analizar la forma en que pueden ser útiles para ejercer como tutor/a en el contexto educativo.

También se tratará de definir las características de dicho contexto, con el objeto de adaptar adecuadamente el modelo sistémico, sin caer en desviaciones ni utopías.

Por último, se expondrá un caso práctico en el que se han intentado aplicar algunas de las características del modelo y factores influyentes en el contexto descrito.

1. MODELO SISTÉMICO

1.1-Principios y paradigmas

1.1.1 Concepto de SISTEMA

Históricamente, el concepto de **sistema** parte del problema de las partes y el todo. El estudio de los sistemas como tales preocupa, sobre todo, a partir de la Segunda Guerra Mundial, cuando se pone de relieve el interés del trabajo interdisciplinar y la existencia de analogías (isomorfismos) en el funcionamiento de sistemas biológicos y automáticos. Este estudio tomaría carta de naturaleza cuando, en los años cincuenta, L. von Bertalanffy (1901-1972). propone su *Teoría General de Sistemas*.

Algunas definiciones de **Sistema**, propuestas por diversos autores.

L. von Bertalanffy (1968):

"Un **sistema** es un conjunto de unidades en interrelación."

Ferdinand de Saussure (1931):

"**Sistema** es una totalidad organizada, hecha de elementos solidarios que no pueden ser definidos más que los unos con relación a los otros en función de su lugar en esa totalidad."

IEEE Standard Dictionary of Electrical and Electronic Terms:

"**Sistema** es un todo integrado, aunque compuesto de estructuras diversas, interactuantes y especializadas. Cualquier sistema tiene un número de objetivos, y los pesos asignados a cada uno de ellos puede variar ampliamente de un sistema a otro. Un sistema ejecuta una función imposible de realizar por una cualquiera de las partes individuales. La complejidad de la combinación está implícita."

Estándar X3.12-1970 (ANSI), Estándar 2382/V, VI (ISO) Vocabulary for Information Processing:

"**Sistema** es una colección organizada de hombres, máquinas y métodos necesaria para cumplir un objetivo específico."

Teniendo en cuenta estas definiciones, podríamos señalar los aspectos fundamentales del concepto **Sistema**:

- La existencia de elementos diversos e interconectados.
- El carácter de unidad global del conjunto.
- La existencia de objetivos asociados al mismo.
- La integración del conjunto en un entorno.

1.1.2. Tipos de sistema

Los sistemas pueden ser:

SISTEMA CERRADO: Hay muy poco intercambio de energía, de materia, de información, etc., con el medio ambiente. Utiliza su reserva de energía potencial interna.

SISTEMA ABIERTO: Está en relación permanente con su medio ambiente. Intercambia energía, materia, información. Interacción constante entre el sistema y el medio ambiente.

Los sistemas abiertos tienden hacia una evolución constante y un orden estructural, en contraposición a los cerrados en los que se da una tendencia a la indiferenciación de sus elementos y al desorden, hasta alcanzar una distribución uniforme de la energía.

1.1.3 Propiedades de los sistemas abiertos

Totalidad

La T.G.S. establece que un sistema es una totalidad y que sus objetos (o componentes) y sus atributos (o propiedades) sólo pueden comprenderse como funciones del sistema total. Un sistema no es una colección aleatoria de componentes, sino una organización interdependiente en la que la conducta y expresión de cada uno influye y es influida por todos los otros.

El concepto de totalidad implica la no aditividad, en otras palabras: " EL "TODO" CONSTITUYE MAS QUE LA SIMPLE SUMA DE SUS PARTES"

El interés de la T.G.S. reside en los procesos transaccionales (interacciones) que ocurren entre los componentes de un sistema y entre sus propiedades. Dicho de otro modo, es imposible comprender un sistema mediante el solo estudio de sus partes componentes y "sumando" la impresión que uno recibe de éstas. El carácter del sistema trasciende la suma de sus componentes y sus atributos, y pertenece a un nivel de abstracción más alto. No sería posible entender demasiado el ajedrez, por ejemplo, simplemente mirando las piezas; es necesario examinar el juego como totalidad y prestar atención al modo en que el movimiento de una pieza afecta la posición y el significado de cada una de las piezas del tablero.

Objetivo

Los sistemas orgánicos y sociales siempre están orientados hacia un objetivo. La T.G.S. reconoce la tendencia de un sistema a luchar por mantenerse vivo, aún cuando se haya desarrollado disfuncionalmente, antes de desintegrarse y dejar de existir como sistema.

Equifinalidad

En un sistema, los "resultados" (en el sentido de alteración del estado al cabo de un período de tiempo) no están determinados tanto por las condiciones iniciales como por la naturaleza del proceso o los parámetros del sistema.

La conducta final de los sistemas abiertos está basada en su independencia con respecto a las condiciones iniciales. Este principio de equifinalidad significa que idénticos resultados pueden

tener orígenes distintos, porque lo decisivo es la naturaleza de la organización. Así mismo, diferentes resultados pueden ser producidos por las mismas "causas".

Por tanto, cuando observamos un sistema no se puede concluir necesariamente con respecto a su estado pasado o futuro a partir de su estado actual, porque las mismas condiciones iniciales no producen los mismos efectos.

Protección y crecimiento / Homeóstasis y morfogénesis

En los sistemas existirían dos fuerzas que partirían de la aplicación de las ideas de W.B. Cannon:

- a) la fuerza homeostática, que haría que el sistema continuase como estaba anteriormente.
- b) la fuerza morfogenética, contraria a la anterior, que sería la causante de los cambios del sistema.

Estas dos fuerzas permitirían que el sistema se mantuviese estable y se adaptase a situaciones nuevas gracias a los mecanismos de feed-back.

Equipotencialidad

Este principio lleva implícita la idea que pueden obtenerse distintos estados partiendo de una misma situación inicial. Esto implica la imposibilidad de hacer predicciones deterministas en el desarrollo de las familias o de los sistemas en general, porque un mismo inicio podrá llevar a fines distintos.

El pasado no sirve y el futuro es impredecible.

Causalidad lineal y circular

- **INTERACCIÓN LINEAL**: Relación matemática; las variables aumentan o disminuyen en una cantidad constante. Toda situación tiene su causa y su efecto.

- **CAUSALIDAD CIRCULAR**: en las relaciones todo es principio y es fin. Este concepto supone un cambio epistemológico por el cual, todos los elementos influyen sobre los demás y a su vez son influidos por estos.

Una cadena en la que el hecho "a" afecta al hecho "b", y "b" afecta luego a "c" y "c" a su vez trae consigo a "d", etc., tendría las propiedades de un sistema lineal determinista.

Sin embargo, si "d" lleva nuevamente a "a", el sistema es circular y funciona de modo totalmente distinto. Se denomina, pues, **retroalimentación** a este intercambio circular de información.

- **CIRCULARIDAD Y RETROACCIÓN:** Cada miembro adopta un comportamiento que influye a los otros. **Todo comportamiento es causa y efecto.**

Retroalimentación

La retroalimentación se produce cuando las salidas del sistema o la influencia de las salidas de sistemas en el contexto, vuelven a ingresar al sistema como recursos o información.

La retroalimentación permite el control de un sistema y que el mismo tome medidas de corrección en base a la información retroalimentada.

Existe una corriente de transferencia por medio de la cual la energía recibida se convierte en resultado, el que a su vez, se reintroduce en el sistema como información acerca del resultado.

En el caso de **retroalimentación negativa**, el sistema utiliza esta información para activar sus mecanismos homeostáticos y para disminuir la desviación de la producción del sistema y mantener de este modo su "estado estable".

En el caso de **retroalimentación positiva**, la información se utiliza para activar los mecanismos de crecimiento (morfogénicos) que conducen a un desajuste de la homeóstasis y a un movimiento hacia el cambio. Es decir, la retroalimentación positiva sirve para aumentar la desviación de la producción.

Por tanto, cuando un sistema utiliza la retroalimentación negativa, el sistema se autocorrigue y vuelve al estado inicial (no cambia). Cuando un sistema utiliza la retroalimentación positiva, el sistema pasa a otro estado (cambia)

Los sistemas interpersonales (familias, grupo de alumnos, equipos de trabajo, comunidad escolar...) pueden entenderse como circuitos de retroalimentación, ya que la conducta de cada persona afecta la de cada una de las otras y es, a su vez, afectada por éstas.

La entrada a tal sistema puede amplificarse y transformarse así en un cambio o bien verse contrarrestada para mantener la estabilidad, según que los mecanismos de retroalimentación sean positivos o negativos.

1.1.4. Función del síntoma

El modelo sistémico plantea que la mayoría de síntomas cumplen una función reequilibrante y de supervivencia, y que mientras subsista la necesidad del sistema que le dio origen el síntoma se mantendrá. Esto es válido igualmente para trastornos aparentemente individuales y que surgen en familias o sistemas supuestamente "normales". De ahí la necesidad de cambiar nuestra visión moralista del síntoma; que dejemos de verlo como algo intrínsecamente malo y que lo asumamos desde una perspectiva funcional y pragmática. El síntoma aparece porque es "útil", y puede serlo de distintas maneras. Mencionaremos a continuación algunas cuantas:

- **El síntoma define la situación** en familias u otros sistemas donde el panorama es confuso o difuso. Cuando hay pugnas por el poder, roles poco claros, comunicación inadecuada, falta de espacio para cada miembro, etc., que alguien se enferme define la situación como problemática e insostenible, y eso es ya un avance entre tanta ambigüedad.

- **El síntoma protege y encubre**, y a la vez libera de responsabilidad a quien lo porta. Al enfermo no se le pueden exigir conductas normales ni imponer obligaciones. Sólo cabe protegerlo y aguantarlo. Es como otorgarle patente de corso a alguien que no encuentra otra manera de escapar de una situación insostenible.

- **El síntoma distrae la atención de problemas mayores** que pueden tornarse muy peligrosos si se les afronta directamente. Cuando hay problemas conyugales, por ejemplo, la repentina aparición de síntomas en un hijo puede prevenir que los padres se separen, pues se ven obligados a hacer causa común o a plantearse una tregua temporal. De igual modo, si ambos padres están demasiado cerca y ello empieza a incomodar a uno de los dos (por ejemplo, un cónyuge puede interpretar como amenazante o intrusivo las demandas sexuales o afectivas del otro), la enfermedad del hijo puede separarlos, y darle un respiro al que se siente acosado, so pretexto de cuidar al enfermo. En síntesis, el síntoma modula la distancia marital.

- En otras ocasiones el **síntoma sirve de mensaje** para dar a entender que la situación en el sistema es insostenible; que se requieren cambios cualitativos o de segundo orden, o, por el contrario, que un cambio en los momentos actuales puede ser peligroso para la supervivencia de dicho sistema. Los síntomas y sus consecuencias pueden ser un freno o un catalizador de su evolución.

- Muchas veces la presencia de determinada sintomatología **termina arrastrando a toda el**

sistema a terapia, o a plantearse un proceso de análisis, y es allí que empiezan a tratarse los verdaderos problemas que el síntoma encubría.

- El síntoma **cambia la correlación de fuerzas** al interior del sistema. Un miembro que se ubica en un estatus inferior puede subir de nivel enfermándose y aferrándose a su patología.

2. CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA

2.1. Como sistema abierto.

“Los sistemas vivos, ya sean organismos biológicos u organizaciones sociales, dependen en gran medida del entorno externo y deben ser concebidos, por lo tanto, como sistemas abiertos...sistemas abiertos [que] se mantienen en un comercio constante con su entorno, estos es, una continua entrada y salida a través de límites permeables.” (Katz y Kahn, 1969)

Si un sistema abierto se caracteriza por estar en relación permanente con su medio ambiente, intercambiando energía, materia, información, es decir, por la interacción constante, “comercio” según Katz y Kahn, entre el sistema y el medio ambiente, por lo que son eminentemente adaptativos, esto es, que para sobrevivir deben reajustarse constantemente a las condiciones del medio, está claro que la escuela lo es.

En el momento socio-histórico actual, coexisten algunos fenómenos que dejan constancia de dicha interacción con especial incidencia en la comunidad educativa, en la escuela, y que condicionan, sin duda, las situaciones y relaciones que se dan en ella. De entre dichos fenómenos, queremos destacar algunos:

* La aceleración imparable de los procesos vinculados a la acumulación de la información y el conocimiento, así como los grandes avances de las Nuevas Tecnologías.

Ahora manejamos tanta información que la sociedad se ha transformado y también la escuela. Ya no se trata de transmitir información y conocimientos sino de enseñar a buscar información, valorarla y manejarla.

Esta inquietud general presiona a la escuela por la incertidumbre y el bombardeo informativo. Eso debe dirigir el trabajo con familias, no bombardearlas con más información, sino trabajar con ellas a otro nivel.

* La confusión generada por el sueño de una malentendida libertad absoluta. El ansia por el placer constante y la búsqueda de una felicidad egocéntrica y permanente. Esto confunde a los niños.

* La gran incertidumbre en la que vivimos generada por los grandes desastres naturales, las guerras, el terrorismo, la violencia y la inmigración masiva.

* Fragilidad de nuestra salud mental y física: cada vez que vemos o escuchamos que alguien de nuestro entorno próximo está afectado por una enfermedad grave, o está padeciendo una depresión, tocamos madera para no ser nosotros los siguientes.

Una tercera parte de la población sufrirá algo de esto, estadísticamente es así. En nuestras manos está que esto tenga o no una incidencia menor. No puede resolverse con más información sino con otras perspectivas más cercanas a las personas, más globales.

Como sistema abierto, no podemos aislar lo que sucede en el contexto escolar de aquello que sucede en el resto de contextos sociales, es decir, también tenemos que plantearnos la relación sociedad – escuela, familia – sociedad..., abarcando la complejidad que ese conjunto de interacciones conlleva.

* 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 que conforman la COMUNICACIÓN, es decir, aquello que configura, da sentido, desde su centro mismo, a esos contextos relacionales.

* En nuestra sociedad prima mucho todo lo que proviene de la racionalidad, sin embargo **los retos frente a los que estamos situados en estos momentos difícilmente podremos abordarlos si no los contemplamos desde la perspectiva emocional.**

* Tenemos buena intención en nuestras relaciones con los padres y a veces surgen situaciones donde los padres se ponen a la defensiva. En la comunicación no sólo se manejan contenidos y conocimientos, sino que se manejan emociones. La educación es competencia socio-emocional. Lo emocional tiene siempre que estar presente porque si no, pueden producirse inseguridades. Las personas sólo podemos entendernos conectando lo cognitivo y lo emocional

2.2 Como contexto no terapéutico.

Por contexto entendemos el marco en el cual el terapeuta o agente sistémico recibe y trata a la familia. Este marco o contexto determina condiciones que tienen importantes consecuencias para todo la relación posterior.

Cuando se habla de “óptica sistémica” suele ser habitual relacionar e, incluso, identificar este término con “terapia familiar”. Ello tiene su razón de ser en que, en lo que se refiere a las ciencias psicosociales, la contribución principal de la óptica sistémica ha sido, precisamente, la psicoterapia familiar.

Sin embargo algunos trabajos publicados sobre los microsistemas y sobre la situación paradójica del psicólogo en el sistema escolar (Selvini Palazzoli y otros, 1976); y sobre las diferentes organizaciones en las que el psicólogo puede tener que actuar (Selvini Palazzoli y otros, 1981), han supuesto un importante impulso para la consideración de la óptica sistémica como instrumento de interpretación en intervención en contextos no terapéuticos como es el que nos ocupa, el CONTEXTO EDUCATIVO.

A fines de la década de 1970 estaba muy en boga entre los primeros terapeutas formados en la óptica relacional la expresión “terapia de contrabando” (Viaro, 1980), entendida como el intento de hacer terapia familiar de cualquier modo incluso en condiciones institucionales desfavorables, es decir, sin un contexto definido claramente como terapéutico y, por tanto, sin una solicitud de ayuda específica, sin un contrato preciso, sin reglas claras del marco terapéutico.

Se ha demostrado ampliamente la confusión y las graves consecuencias que puede conllevar esta práctica, por lo que no ofrece una alternativa realista para la intervención en el ámbito escolar. Sin embargo, creemos que la óptica sistémica es un modelo interpretativo de la realidad y una clave de lectura, por lo cual debe entonces proporcionarnos herramientas de comprensión y de intervención, incluso en las áreas no terapéuticas de nuestro trabajo. Como ocurre con las reglas de los juegos, también las reglas de los contextos pueden cambiar, y se trata de utilizar las herramientas que nos proporciona el modelo sistémico, para poder producir los cambios necesarios en el contexto educativo, sin “terapia de contrabando”, desde la colaboración entre los miembros del propio sistema educativo; es decir, se trata de experimentar a fondo los recursos que se pueden descubrir en el propio contexto educativo, recursos que, si son utilizados correctamente, resultan eficaces para producir el cambio deseado.

Para definir lo que entendemos por “contexto”, hemos extraído algunas ideas del trabajo de Mara Selvini (1970), “Contexto y Metacontexto en la Terapia Familiar” :

*“Toda comunicación toma su significado en el contexto en el que tiene lugar”.

*“Toda comunicación define el contexto en el que tiene lugar.”

* Un contexto se constituye dentro de una situación precisa a partir de una definición explícita o implícita de:

- un propósito o finalidad.
- una cierta distribución de roles con determinadas expectativas de comportamiento.
- unas reglas de relación entre los miembros del contexto con sus roles.

* Entendemos por “deslizamiento de contexto” cuando algún miembro del contexto descentra el tema llevando la conversación a otro propósito distinto, produciéndose confusión de significados y perturbación de la atención.

* Permanecer en la confusión de los contextos equivale a permanecer en la confusión de los significados

* Metacomunicar y hablar acerca del contexto en que nos encontramos, Mara Selvini lo llama Metacontexto.

Mateo Selvini, (1990) Contempla los deslizamientos en el contexto terapéutico, ligados a la articulación de tres juegos como mínimo:

- el de la familia.
- el que los terapeutas o agentes sistémicos tienen intención de jugar con la familia.
- el que la familia y/o cada uno de sus miembros quieren jugar con los terapeutas.

Se denomina “contexto profesional de cambio” al marco que se establece entre cliente y profesional que permite dar significado a una serie de intercambios comunicacionales orientados a introducir el cambio en el cliente.

Ajustándonos a esta definición, es claro que el contexto educativo puede y debe ser un CONTEXTO PROFESIONAL DE CAMBIO, con unas características particulares que no se ajustan concretamente a ninguno de los contextos de cambio “estándar” (asistencial, consulta, terapéutico, evaluación, control, informativo y de capacitación/formación).

Hay diversos autores que proponen alternativas a dichos contextos de cambio:

- Whitaker (1989) enfatiza la existencia de contextos naturales de cambio en la vida de los individuos, en donde el agente de cambio es una tía, un amigo o un vecino.
- Sluzki (1996), utilizando el mismo argumento, propone una intervención que aproveche los recursos de la red social además de la familiar.
- En el ámbito literario se encuentran numerosos ejemplos, y uno especialmente bello es el cuento Malheur County, de U.K. Leguin, en donde se describe un contexto de cambio natural, en el que una suegra ayuda a un yerno a superar la muerte de su joven esposa.

Es ésta una cuestión CLAVE que se nos plantea en el momento de intervenir sistémicamente en la escuela. ¿Qué tipo de intervención corresponde al contexto escolar? ¿Corresponde a la de un “contexto de consulta”? ¿Un “contexto informativo”? ¿O un “contexto terapéutico”? ¿O una combinación de ellas?

La clasificación y descripción de los diversos contextos y metacontextos de cambio, definidos por Carlos Lamas en el capítulo 3 (“Los primeros contactos”), del libro "La intervención sistémica en los servicios sociales ante la Familia Multiproblemática." COLETTI, M. y LINARES, J.L. (1997) nos aporta gran número de características propias de los mismos.

Basándonos en ellos, podemos considerar **la escuela como un METACONTEXTO DE COOPERACIÓN** donde diversos profesionales trabajan en distintos subsistemas y sistemas y, principalmente, FAMILIA Y ESCUELA componen un **CONTEXTO DE COLABORACIÓN** en el cual el objetivo es la evolución positiva del hi@-alumn@, suponiendo ello, en ocasiones, participar en un proceso de aprendizaje (contexto informativo), en otras, intercambio de puntos de vista y toma de decisiones (contexto de consulta), y, en muchos casos, lograr unos cambios acordados acompañando en un proceso de creación de alternativas (contexto terapéutico).

2.3.Función del síntoma

Decíamos en el apartado 1.1.4. que “el modelo sistémico plantea que la mayoría de síntomas cumplen una función reequilibrante y de supervivencia, y que mientras subsista la necesidad del sistema que le dio origen el síntoma se mantendrá”.

Observada la realidad escolar desde este punto de vista, si asumimos los síntomas que se manifiestan en ella desde una perspectiva funcional y pragmática, podemos interpretarlos como llamadas de atención de los alumnos y pueden ser el camino para que analicemos tanto el sistema

escolar al que pertenece el alumno, como el familiar, buscando las interacciones que provocan y mantienen la situación que provoca la necesidad del síntoma.

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

- **El síntoma puede definir la situación** en sistemas donde el panorama es confuso o difuso.

Por ejemplo: niños que han tenido un nuevo hermano, o cuyos padres se han separado.

- **El síntoma protege y encubre**, y a la vez libera de responsabilidad a quien lo porta.

Por ejemplo, niños que, a través de sus dificultades, van “acumulando” profesores particulares o de apoyo.

- **El síntoma distrae la atención de problemas mayores** que pueden tornarse muy peligrosos si se les afronta directamente

Por ejemplo, niños cuyos padres tienen conflictos conyugales.

- En otras ocasiones el **síntoma sirve de mensaje** para dar a entender que la situación en el sistema es insostenible.

Por ejemplo, en niños con dificultades de socialización o problemas de “acoso” entre compañeros.

- Muchas veces la presencia de determinada sintomatología **termina arrastrando a toda el sistema a terapia**, o a plantearse un proceso de análisis, y es allí que empiezan a tratarse los verdaderos problemas que el síntoma encubría.

Por ejemplo, situaciones de faltas repetidas de disciplina que provocan el análisis de las relaciones entre determinados grupos; también pueden ser señales de alarma para que los padres sean requeridos con la esperanza de que algo cambie, cuando el niño siente algún malestar en su familia.

- El síntoma **cambia la correlación de fuerzas** al interior del sistema. Un miembro que se ubica en un estatus inferior puede subir de nivel enfermándose y aferrándose a su patología..

Por ejemplo, niños con dificultades académicas que “consiguen” popularidad a través de conductas conflictivas

3. ESCUELA, CONTEXTO DE COLABORACIÓN: RELACIÓN FAMILIA - ESCUELA

A menudo, vemos escuela y familia como dos grandes instituciones que se creen omnipotentes y no quieren aprender la una de la otra. Sin embargo, infinidad de profesionales en el ámbito de la pedagogía, psicología y la salud mental **reconocen a la familia y la escuela como los dos sistemas más influyentes en el desarrollo del niño**, y, por lo tanto, del individuo.

Recorramos esta idea más detalladamente.

* El conocimiento del apego padres-hijos se ha extendido a la comprensión de cómo la familia en su conjunto puede proporcionar una base segura desde la que el niño puede dedicarse a explorar y a desarrollarse (John Byng-Hall, 1991). Lo que ocurre en otras relaciones familiares puede influir en el modo en el que los padres proporcionen seguridad a los hijos. El que los padres y otros parientes se apoyen entre sí ayuda sobremedida. Si se desautorizan unos a otros, sin embargo, los niños quedan inevitablemente afectados, especialmente si uno de los padres implica al niño, a veces de un modo sutil y encubierto en una batalla contra el otro.

Podemos aplicar algunos de los principios de cómo el apego influye en la seguridad a cómo las relaciones entre los sistemas sociales, por ejemplo entre la escuela y la familia, afectan a la seguridad del niño. Los niños se sienten más seguros si se dan cuenta de que cada grupo apoya al otro. Sin embargo si los niños, especialmente los que tienen problemas, sienten que existe desconfianza entre las distintas organizaciones, su capacidad para sentirse seguro en cada una de ellas puede disminuir y el aprendizaje puede quedar alterado. Resulta demasiado fácil que cada uno de los sistemas tire por direcciones opuestas, generalmente sin darse cuenta de ello. La colaboración entre los adultos, máxime entre dos sistemas tan importantes para los niños es fundamental para éstos.

3.1. Elementos comunes a los sistemas familiares y escolares

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

- **Organización jerárquica:** la estructura de estos dos sistemas presupone una organización jerárquica con diferentes tipos de límites: límites generacionales, límites jerárquicos y límites entre sistemas. Es importante descubrir, en ambos sistemas, quiénes constituyen el subsistema ejecutivo.

Para que las familias funcionen bien tiene que existir una estructura jerárquica en la que los padres (u otros adultos responsables) estén al mando, y puedan elaborar reglas consistentes y

comunicárselas claramente a los niños. Los límites y reglas apropiadas, si son aplicados de una manera consistente, ayudan a los niños a sentirse seguros de que hay alguien al mando que les permitirá aprender los límites y empezar a entender que el no cumplir las normas tiene ciertas consecuencias.

Para que la escuela funcione bien también debe estar clara la estructura jerárquica, siendo los profesores y educadores, en general, los encargados de elaborar y mantener los límites y normas adecuados.

Reglas: Tanto en el sistema familiar como en la escuela hay reglas que gobiernan el modo en que las personas han de comportarse unas con otras, lo que se debe hacer y lo que no, pero también hay reglas sobre cómo se deben hacer las reglas, quién las hace y cómo se han de negociar.

Los niños en edad escolar absorben las reglas familiares, las contrastan con las reglas existentes fuera del sistema familiar, principalmente en la escuela, y reproducen en la familia su nueva versión integrada de normas intra y extrafamiliares. Los niños se encuentran en una posición imposible, sintiendo sus lealtades divididas, si ambos sistemas, familia y escuela, plantean y funcionan con reglas contradictorias.

Cultura: Si hablamos de cultura como “un proceso de construcción de la realidad que permite a las personas ver y entender sucesos particulares de modo característico”, aceptamos que comprender la cultura nos permite entender la familia y la escuela en relación con su entorno.

La esencia de la cultura se encuentra en el nivel profundo de los supuestos y creencias compartidas que operan inconscientemente y definen de una manera básica, que damos por supuesta, una perspectiva de la organización y de su entorno.

Sistemas de creencias: Nos comportamos voluntariamente como lo hacemos, porque tenemos ciertas creencias acerca del contexto en el que nos encontramos, y nuestras creencias se ven apoyadas o amenazadas por el feedback que nos reporta nuestra propia conducta.

Las creencias mantenidas por las familias y las escuelas han sido, generalmente, apoyadas a lo largo de mucho tiempo por sucesos, y han llegado a constituir la cultura de la familia o la organización, es decir, el modo en que se percibe o se entiende el mundo.

3.2. Elementos que separan a los sistemas familiares y escolares

Los mayores desacuerdos entre ambos sistemas suelen hacerse patentes cuando afloran problemas en el proceso educativo del niño, ya que ambos sistemas suelen percibir los problemas de manera diferente:

* Los padres y madres suelen ver el problema como algo que tiene su origen en la escuela e, implícita o explícitamente, hacen responsable a la escuela de su existencia, su origen y su resolución; en la mayoría de casos, las familias, al menos en un comienzo, niegan cualquier tipo de problemas en casa.

* El personal escolar puede atribuir su origen y causa a la situación familiar de la casa en la que vive, haciendo responsable a la familia de no haber estructurado o resuelto dicha situación de manera satisfactoria. Cualesquiera que sean los motivos, normalmente se asume que la escuela puede hacer muy poco a menos que las circunstancias familiares cambien. Incluso cuando ocurren mejorías temporales, el personal de la escuela las sigue observando con escepticismo y prediciendo futuras reincidencias.

* Cualquiera que sea la causa, en situaciones en que el niño manifieste dificultades, es frecuente que surja un abismo entre la familia y la escuela; sus puntos de vista se polarizan y en muchos casos la dificultad en la comunicación hace casi imposible acordar una solución. Respecto a este aspecto, afirma E. Osborne que “a veces, la naturaleza de la rivalidad entre padres y profesores, que surge del deseo de ambos de conseguir las actitudes positivas del niño, puede ser tan fuerte que produzca que ambas partes se eviten mutuamente. Los sentimientos no resueltos de los padres con respecto a su propia época en la escuela, por ejemplo, sentimientos de miedo o rebeldía que provienen de su infancia, pueden distanciar o distorsionar su contacto con el personal de la escuela. Los padres también pueden sufrir ansiedad por la posibilidad de ser criticados por los errores que hubieran podido cometer al criar a sus hijos, mientras que por otra parte los profesores pueden anticipar que les van a echar la culpa por los fracasos de aprendizaje y disciplina. Todo lo cual lleva a intercambios airados y a una inhibición total de la comunicación. en tales circunstancias de desconfianza el profesor pudiera entrar inconscientemente en una alianza con el deseo del niño de demostrar un mayor conocimiento y habilidades en contraste con lo que percibe como ideas anticuadas de los padres”.

* En ocasiones, coincidan o no en determinar las causas, la escuela y la familia están de acuerdo en ver el niño como “foco” del problema, elaborando una hipótesis y diagnóstico para su comportamiento (problema de personalidad, de temperamento, de falta de habilidad, de déficit de atención...). En la mayoría de estos casos encuentran a un “experto” que esté de acuerdo y confirme su punto de vista del problema con una identificación diagnóstica y con la decisión de que el niño necesita ayuda individual. Se ignora el contexto del problema y se pone énfasis en el

diagnóstico y en encontrar un remedio para el “niño problemático”. Las diferencias entre escuela y familia se ignoran y se presta atención a lo que el niño ES y no a lo que HACE, evitando la exploración del contexto.

3.3. Enfoque sistémico de colaboración

Creemos que un aspecto fundamental, sobre el que se basa, en gran medida, la integración y evolución adecuada de los alumnos, es la relación familia-escuela y, dada la importancia que tiene la figura del tutor como principal conexión entre ambas, es éste el agente sistémico por excelencia.

En los siguientes apartados, intentaremos detallar aspectos que contribuyen a una adecuada coordinación y cooperación entre ambos sistemas, familia y escuela, y que contemplan al tutor como agente sistémico de cambio.

4. APLICACIÓN DEL MODELO SISTÉMICO EN LA ESCUELA. FUNCIÓN TUTORIAL.

En la orientación educativa, el aula es una unidad de observación e intervención imprescindible y privilegiada, y el observador no lo es sólo del alumno sino de todo el sistema educativo. Por ello, la perspectiva sistémica es una valiosa herramienta porque en ella confluyen alumno, profesor, equipo docente, comunidad familiar y contexto social que rodea a la escuela. Nadie es ajeno a cuanto se hace en el aula porque, para bien o para mal, a ella llega cuanto vive cada uno de esos elementos de la cadena sistémica. Cualquiera que sea el aspecto que quiera observarse, lo sistémico dará una luz especial.

Veamos, por lo tanto, cuáles son los factores características de los distintos elementos que componen el sistema escolar.

4.1. Propiedades de los sistemas abiertos que están presentes en la escuela.

Al comienzo de este trabajo, hemos expuesto las **características de un sistema abierto**. En la escuela, como tal sistema abierto, se dan dichas características y, a continuación, vamos a tratar de presentar el “aspecto” o matiz de las mismas, que deberemos tener en cuenta desde la función de tutor.

1.- **Totalidad:** ya en el conjunto más pequeño de elementos, la relación diádica, podemos decir que $1+1=3$. El contenido del tercer elemento vendría definido por el contenido de la relación que se genera, de la influencia de dicha relación sobre ambos, de esa relación con el contexto, del contexto sobre dichos elementos.

Esta cadena de influencias recíprocas, que partiría de la relación profesor-alumno, se iría extendiendo a profesor-alumnos, alumnos-profesor, profesores-profesores, alumnos-alumnos, alumnos-familia, profesores-familia, familias-familias, centro-suprasistema...y así hasta formar un tejido cuyo resultado sería imposible de apreciar sin contemplarlo en su conjunto y en su entramado.

2.- **Protección-crecimiento:** los conceptos de homeostasis y morfogénesis (estabilidad-cambio) son como las riendas que maneja un sistema para mantener su equilibrio y evolucionar en el transcurso del tiempo. El acierto con el que un sistema maneje ambas fuerzas garantizará la vida saludable del mismo y disminuirá el riesgo de que aparezcan disfunciones (sistema funcional).

En ocasiones, los centros educativos se obstinan en repetir acciones que, en el pasado dieron resultado, pero que ya no lo dan en el presente, por lo que, cuanto más repiten la acción, más disfunción se produce. Como si el jinete que guía un caballo sólo tensara una brida para enderezarlo (dinámica de la disfunción).

3.- **Causalidad circular:** el pasado sólo se analiza para detectar interacciones repetitivas (círculo vicioso, recurrencia). A partir de la información obtenida, interesa diseñar interacciones nuevas que modifiquen el presente para cambiar el futuro.

4.- **Equifinalidad:** cada contexto, cada sistema y cada miembro de cada sistema parte de situaciones distintas, con peculiaridades propias y, sin embargo, es probable que lleguemos a consensuar conclusiones similares.

Teniendo en cuenta estas características en el contexto que nos ocupa, la perspectiva sistémica plantea un cambio de visión respecto de los modelos al uso:

- * De la observación del alumno---a la observación del alumno+su contexto.**
- * De la causalidad lineal-----a la causalidad circular.**
- * De los miembros de una escuela-----al sistema escolar.**
- * De la mirada al pasado-----a la mirada en el AQUÍ Y AHORA.**
- * De una única lectura-----a una lectura más ampliada y diversificada.**

4.2. Principios-axiomas de la comunicación.

Desde un enfoque sistémico, toda conducta es concebida de manera relacional y representa una forma de comunicación.

La comunicación posee algunas propiedades de naturaleza axiomática (propuestas por Beavin, Jackson y Watzlawick) que presentamos a continuación y que llevan implícitas consecuencias fundamentales para el estudio de las relaciones dentro del sistema escolar (“Teoría de la comunicación humana” Paul Watzlawick, Buenos Aires 1971).

A) Es imposible NO COMUNICARSE.

No hay nada que sea lo contrario de conducta. La no-conducta no existe; es imposible no comportarse. En una situación de interacción, toda conducta tiene valor de mensaje, es decir, es comunicación; por eso, por más que uno lo intente, no puede dejar de comunicar. Actividad o inactividad, palabras o silencio, tienen siempre valor de mensaje: influyen sobre los demás, quienes a su vez, no pueden dejar de responder a tales comunicaciones y, por tanto, también comunican.

Por ejemplo, si un alumno manifiesta un silencio continuado con las personas que le rodean, no podemos interpretar dicho comportamiento como falta de comunicación, sino, precisamente, como una llamada para comunicar algo diferente a lo habitual.

B) Toda comunicación tiene un nivel de CONTENIDO y un nivel RELACIONAL.

Toda comunicación poseerá un contenido (lo que decimos) y una relación (a quién y cómo se lo decimos). A través de la comunicación, todos podemos expresar nuestra forma de ser y la visión de la relación la otra persona.

Una comunicación no sólo transmite información sino que, al mismo tiempo, impone una conducta o un comportamiento.

El "nivel de contenido" de un mensaje transmite "INFORMACIÓN". El "nivel de relación" se refiere a cómo la comunicación sirve para "DEFINIR" el tipo de relación que quiero establecer con mi interlocutor.

Toda comunicación implicará un compromiso para el que la recibe, pudiendo **rechazar, aceptar o descalificar** la comunicación.

Es por ello, que un alumno que muestra actitudes marcadamente diferentes con un compañero y otro, y la respuesta de cada uno de ellos nos darán datos para analizar su relación o deseo de relación, aspecto muy importante en las interacciones dentro del sistema escolar.

C) La naturaleza de una relación depende de la forma de PUNTUAR O PAUTAR LAS SECUENCIAS de comunicación que cada participante establece.

Para un observador una serie de comunicaciones puede entenderse como una secuencia ininterrumpida de intercambios de mensajes. Sin embargo, quienes participan en la interacción siempre introducen lo que se llama "puntuación de la secuencia de hechos".

En una secuencia prolongada de intercambios, las personas puntúan la secuencia de modo que uno de ellos o el otro tiene iniciativa, predominio, dependencia, etc. es decir, cada uno interpreta lo que comunica él mismo y su interlocutor, creando una "situación" determinada, dándose, frecuentemente, diferencias de "interpretación" entre los interlocutores y produciéndose discrepancias y problemas *Los repetidos conflictos entre alumnos de un grupo ponen de manifiesto estas diferencias de puntuación en algo tan simple como la disputa de quién comenzó el conflicto, siendo la "interpretación" de cada uno fuente de mayores discrepancias en dicho conflicto. Se observa en estos casos de puntuación discrepante un conflicto acerca de cuál es la causa y cuál el efecto, cuando en realidad ninguno de estos conceptos resulta aplicable debido a la circularidad de la interacción.*

D. Las personas utilizan tanto la comunicación DIGITAL como la ANALÓGICA.

En la comunicación humana es posible referirse a los objetos de dos maneras totalmente distintas. Se los puede representar por un símil, tal como un dibujo, o bien mediante un nombre. Estos dos tipos de comunicación, uno mediante una semejanza autoexplicativa y, el otro, mediante una palabra, son equivalentes a los conceptos analógicos y digitales.

En la comunicación digital, la palabra es una convención semántica del lenguaje; no existe correlación entre la palabra y la cosa que representa, con la posible excepción de las palabras onomatopéyicas. Como señalan BATESON y JACKSON: "No hay nada" parecido a cinco en el número cinco; no hay nada particularmente "similar a mesa" en la palabra mesa. Por otro lado, en la comunicación analógica hay algo particularmente "similar a la cosa" en lo que se utiliza para expresarla.

La comunicación analógica coincidiría con la comunicación no verbal, entendiendo por comunicación no verbal: los movimientos corporales, la postura, los gestos, la expresión facial, el ritmo, la cadencia de las palabras, el silencio y los indicadores comunicacionales que aparecen en el contexto.

En la escuela, es fundamental ser conscientes de estos dos tipos de comunicación, ya que, interpretando la comunicación analógica se pueden hacer conscientes muchas situaciones y vivencias que influyen poderosamente en las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar. Si un alumno se siente acosado por otros, es la comunicación analógica la que nos puede permitir captarlo e intervenir en dicha situación, ya que la comunicación digital-verbal va a ser, seguramente, reprimida por las propias "reglas" establecidas en esa relación.

E) Todos los intercambios comunicacionales son SIMÉTRICOS o COMPLEMENTARIOS, según estén basados en la igualdad o en la diferencia.

Todas las relaciones podríamos agruparlas en dos categorías: o son COMPLEMENTARIAS O SIMÉTRICAS.

En el primer caso, la conducta de uno de los participantes complementa la del otro; en el segundo caso, los participantes tienden a igualar especialmente su conducta recíproca. Son relaciones basadas en la diferencia (complementarias), o en la igualdad (simétricas).

En una relación complementaria hay dos posiciones distintas. Un participante ocupa lo que se ha descrito de diversas maneras como la posición superior o primaria mientras el otro ocupa la posición correspondiente inferior o secundaria.

Una relación complementaria puede estar establecida por el contexto social o cultural (como en los casos de madre e hijo, médico y paciente, maestro y alumno), o ser el estilo idiosincrásico de relación de una díada particular. En cualquiera de los dos casos, es importante destacar el carácter de mutuo encaje de la relación en la que ambas conductas, disímiles pero interrelacionadas, tienden cada una a favorecer a la otra. Ninguno de los participantes impone al otro una relación complementaria, sino que cada uno de ellos se comporta de una manera que presupone la conducta del otro, al mismo tiempo que ofrece motivos para ella: sus definiciones de la relación encajan.

En una relación simétrica no existen dos posiciones ya que está basada en la igualdad. La relación simétrica puede estar definida por el contexto social, como por ejemplo, la relación entre hermanos, entre amigos, entre marido y mujer, etc. También puede ser el estilo propio de una díada particular.

En la relación simétrica existe el peligro de la competencia o rivalidad. Cuando se pierde la estabilidad en una relación simétrica, se produce una "escapada" de uno de los miembros; el otro intentará equilibrar la relación, produciéndose, a partir de aquí, el fenómeno conocido como "escalada simétrica".

Estos estilos comunicacionales pueden observarse entre profesores-compañeros de trabajo, alumnos, padres-madres...y pueden ser importantes indicadores a la hora de plantear una intervención para el cambio. Por ejemplo, la competitividad (descrita en un apartado anterior) que puede establecerse entre padres y tutor al describir e interpretar las dificultades de un alumno, corresponde frecuentemente a una relación simétrica, con el riesgo de caer en "escalada" y no poder salir del juego relacional.

4.3. Características de las familias como sistema colaborador del sistema escolar

Hemos firmado repetidamente la convicción de que los sistemas familia y escuela forman un CONTEXTO COLABORADOR en la escuela, cuya interacción determinará, en gran medida, el tipo de intervención que se llevará a cabo con los alumnos y el desarrollo del proceso de aprendizaje y formación de éstos. LA FAMILIA, como sistema básico, debe ser conocida y entendida en sus características más influyentes en la relación que establece con la escuela.

***Ciclos de vida en el sistema familiar.** Se conoce como "ciclo vital" al desarrollo de la familia tomada en su conjunto, a los diferentes "momentos" por los cuales van atravesando todos los miembros de la familia, quienes van a ir compartiendo una historia común.

El desarrollo y evolución de la unidad familiar a lo largo del ciclo vital familiar están íntimamente ligados a las fases de evolución y desarrollo de sus miembros. A medida que crecen los miembros de la familia, crece también ésta en su conjunto.

Hay familias que no se acomodan a las diferentes exigencias del desarrollo de sus miembros, y ello puede causar dificultades. Precisamente, uno de los aspectos importantes en el tema de la educación es cómo se resuelven las adaptaciones a nuevos "momentos" del ciclo vital.

Las etapas que clásicamente han sido consideradas como las básicas para describir el ciclo vital familiar han sido seis, siendo Haley el autor que más ha trabajado este concepto desde la terapia familiar. Pasamos a presentarlas a continuación:

1. Formación de una nueva pareja. Incluye el noviazgo y la primera etapa del matrimonio.

Es, por ello, la etapa de búsqueda y formación de pareja.

2. Nacimiento del primer hijo. Corresponde al periodo en que la pareja debe dar cabida y lugar a un nuevo miembro en la familia a la vez que inicia su parentalidad.

3. Familia con hijos en edad escolar. Es la etapa de crianza, en la que además del primer hijo tiene lugar el nacimiento de los hermanos.

4. Familia con hijos adolescentes. En esta nueva etapa, los hijos inician el proceso de desvinculación familiar.

5. Familia con hijos adultos jóvenes. Es la etapa en que los hijos logran su autonomía personal y profesional y abandonan el núcleo familiar.

6. Retiro de la vida activa o vejez. En esta etapa los hijos ya tienen su propia familia nuclear y los padres pasan a ser abuelos.

En la etapa en la que se produce la relación entre FAMILIA Y ESCUELA, en las familias han nacido (y/o siguen naciendo) los hijos. Es una etapa básicamente de crianza y de dedicación a las tareas parentales. Suele coincidir además con la etapa de crecimiento profesional y personal de los padres. Esta coincidencia de tareas individuales y familiares puede ser un factor a tener en cuenta en los momentos de dificultad.

En las familias de origen suelen aparecer nuevos roles –padre, madre, abuelos, tíos, primos, etc.-. Una adecuada formación y mantenimiento de estos roles va a ser una nueva tarea evolutiva. En muchas ocasiones, a lo largo de esta etapa del ciclo vital las familias de origen ejercen de soporte a los nuevos padres. Es posible que se pongan en cuestión los límites entre ambos sistemas.

A la hora de intervenir con las familias, va a ser importante valorar y tener en cuenta los periodos de transición de etapa. Las dificultades de adaptación a las diferentes etapas dependerán de los desafíos que se planteen a lo largo de ellas, de los aspectos no resueltos en etapas anteriores y de los aspectos no resueltos en anteriores generaciones. Habrá que analizar todos ellos a la hora de evaluar posibles situaciones de dificultad en las familias.

***Distintos modelos de familia.** La familia se encuentra en un tiempo de profundas y aceleradas transformaciones cuyo reflejo más claro puede apreciarse en la diversificación de modelos familiares que podemos encontrar en la actualidad en nuestra sociedad y, por lo tanto, en la escuela. Cada modelo familiar tiene unas características y es fundamental conocer y entenderlas para poder conocer y entender las relaciones establecidas entre el niño/alumno y su sistema familiar. Algunos de los modelos familiares presentes en nuestras escuelas son:

Familias monoparentales: Las familias monoparentales pueden tener varios orígenes: el divorcio o separación, la viudedad y la madre soltera. Actualmente, en el contexto escolar, la casi totalidad de familias monoparentales suelen ser femeninas.

Algunas dificultades que pueden observarse son: problemas económicos, el excesivo apego de las madres con sus hijos debido a que se convierten en su soporte emocional, la falta de disciplina al ejercer más fácilmente el rol expresivo que el instrumental, la idea, influenciada por el pensamiento psicoanalítico, de que los hijos tendrán una falta de modelo de identificación masculino, la depresión de la madre al sentirse excesivamente cargada de responsabilidades, algunas de las cuales no había ejercido antes, la dificultad de emancipación de los hijos, la falta de límites entre subsistemas etc., todo ello puede manifestarse a veces en problemas de conducta en los hijos.

Familias Reconstituidas: es la formada por una pareja adulta en la que al menos uno de los cónyuges tiene un hijo de una relación anterior. Algunas características de este tipo de familias suelen ser:

- Tienen una estructura más compleja y un mayor nivel de stress que las familias convencionales.
- Una satisfactoria integración familiar en ellas cuesta generalmente un mínimo de 2 años.
- A menudo se pierde el contacto con el otro progenitor, o incluso a veces entre hermanos.
- La cohesión familiar es menor en las F.R. que en las familias convencionales.
- Hay una gran variedad en los patrones de F.R.
- No tienen una historia familiar común.
- Suelen aparecer muchos conflictos de lealtades.
- Los roles suelen ser ambiguos.

Familias homoparentales: De unos años a esta parte se ha ido asumiendo la existencia de las familias en las que los dos miembros de la pareja son homosexuales, pero aún no gozan del reconocimiento social y en ocasiones despiertan recelos, cuando no se encuentran con fobias y marginación.

Desde organismos privados, plataformas e instituciones como el Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid y el departamento de Psicología de la Universidad de Sevilla se ha llevado a cabo un estudio a través del cual se ha podido comprobar que el desarrollo psicológico infantil y adolescente dentro de familias homoparentales no sólo no presenta estadísticamente problemas a nivel intelectual, emocional o de relación, sino que se mantiene en parámetros similares a los hijos e hijas de familias convencionales, y que incluso presenta una mayor tolerancia y flexibilidad en lo que respecta a la aceptación de la diversidad social.

A pesar de estas conclusiones, toda la información encontrada sobre las familias homoparentales, aborda una preocupación común: la situación de los menores en ellas y el miedo social a que los padres o madres puedan realmente ofrecer a sus hijos una vida “normal” ya que la familia creada no es considerada como tal por ciertos sectores de la sociedad, miedo que, sin duda, interfiere en las relaciones con dichas familias y alumnos pertenecientes a estos sistemas.

Familias de Acogida y Familias Adoptivas: Cuando se habla de **familias acogedoras** se hace referencia a aquellas que deciden ofrecerse como “familia cuidadora” de un menor que, por circunstancias diversas, no puede ser atendido adecuadamente por su familia natural, pero continúa manteniendo la relación con ésta.

En estas situaciones suelen darse múltiples “juegos relacionales”, tanto en las familias naturales como en las acogedoras y las relaciones entre ambas. Los niños pertenecientes a estos sistemas coparticipan de dichos “juegos”, por lo que desde la escuela deben entenderse para poder intervenir coherentemente en el sistema integral del alumno.

La adopción, facilitada por las instituciones y administraciones de los diversos países, ha supuesto para numerosas personas la opción de crear una familia, de ampliarla y, sobre todo, de ser “padres”; también a los menores les ha permitido la posibilidad de crecer en un entorno donde podrá ser reconocido como “hijo”. La situación de infertilidad de algunas parejas relacionada con la fisiología (disfunciones, enfermedades, edad avanzada,...), así como los nuevos modelos familiares que se han ido definiendo (familias reconstituidas, monoparentales, homoparentales...), son algunas de las variables relacionadas con la paternidad adoptiva.

La idea un tanto extendida en nuestra cultura de que “**podemos conseguir casi todo**” también ha contribuido a buscar nuevas opciones cuando la paternidad biológica no es posible, perdiendo cada vez más fuerza aquellas posturas más frecuentes, en épocas anteriores, que reflejaban cierta resignación y/o conformismo. Por otro lado, el mayor conocimiento y aceptación social del fenómeno, el efecto mimético que produce la presencia de familias adoptivas y la influencia de los medios de comunicación, son otros de los factores que han contribuido a que la adopción, hoy en día, se haya convertido en un hecho frecuente en nuestra sociedad y el número de familias adoptivas se haya incrementado considerablemente; especialmente las que recurren a la adopción internacional.

Ser hijo adoptado implica un grado de complejidad importante, ya que en su historia están incluidas una serie de experiencias, vivencias y emociones relacionadas con su familia y/o país y cultura de origen (pérdidas, carencias afectivas, abandono, abusos,...), que habrán de ser integradas, incorporadas y elaboradas.

A su vez, la familia adoptiva tendrá que incorporar dicha parte de la historia de su hijo a su propia historia familiar (infertilidad, frustraciones, reparaciones,...), generando una coherencia que facilite el crecimiento y equilibrio emocional del niño.

No debería de haber grandes diferencias sobre las funciones de la escuela, independientemente del tipo de familia a la que se pertenezca: un niño necesita de una nutrición emocional y sociabilizadora, y la garantía de que va a crecer en un ambiente familiar y escolar que se lo pueda proporcionar. Las dificultades pueden surgir por muchos motivos.

En las familias “tradicionales” estas competencias podrán fallar por infinidad de acontecimientos: individuales, relacionales, ambientales, de ciclo vital..., en los “nuevos modelos de familia”, además de los anteriores, se enfrentarán a dificultades que tendrán que ver con: cuántos miembros de la familia desarrollan un determinado rol, o quiénes tienen potestad para establecer normas..., y, muy frecuentemente, a los “pre-juicios” que socialmente existen. La base es que el niño se sienta querido, reconocido y valorado en una familia y en una escuela donde la relación de sus cuidadores sea sana y de igual manera le proporcionen amor, reconocimiento y valoración.

* **Estructura familiar:** Es el conjunto de códigos reguladores tal como se manifiestan en sus actuaciones, gracias a las cuales las personas se relacionan entre sí con el fin de llevar a cabo sus funciones.

Para determinar una estructura familiar concreta, debemos fijarnos en tres dimensiones, que suelen aparecer significativamente asociadas a la funcionalidad o disfuncionalidad en el sistema familiar y que, a su vez, repercuten en las relaciones en y con la escuela.

Los tres elementos más importantes en la estructura de la familia son:

1. LOS LÍMITES: son importantes porque definen el rol de cada miembro en cada subsistema del sistema familiar.

Es importante que los límites entre subsistemas sean firmes y claros a la vez que flexibles, de forma que permitan que la familia se adapte a tensiones y transformaciones, de manera que puedan mantener su continuidad, y faciliten su reestructuración.

Tipos de problemas por disfunciones en los límites:

-aglutinamiento: los miembros de la familia sacrifican su autonomía e independencia para proteger sus sentimientos de lealtad y pertenencia al sistema familiar.

-desligamiento: los miembros que las componen defienden su autonomía e independencia a costa de sus sentimientos de lealtad y pertenencia al sistema familiar, manteniendo lazos afectivos mínimos.

- violación de límites funcionales: se confunden los roles de los miembros en los distintos subsistemas.

2. ALINEACIÓN: consiste en la unión de dos o más miembros del sistema. Este elemento es importante porque crea dinámicas interpersonales que condicionan en gran medida la funcionalidad o no del sistema.

Problemas por disfunciones en esta dimensión:

-coalición estable: se unen algunos miembros en contra de otro.

- coalición en rodeo: consiste en designar a un miembro como origen del problema entre dos miembros coaligados para difuminar la tensión entre éstos.

- triangulación: dos miembros en rivalidad buscan cada uno la complicidad de otra tercera persona, la misma los dos, por lo que esta tercera persona se encuentra en una lucha de lealtades.

3. EL PODER: consiste en la capacidad de influencia que tiene un individuo; es importante porque si no hay una correcta distribución y asunción del mismo el sistema se mueve en el caos.

Tipos de problemas por disfunciones en este elemento:

-falta de poder funcional: nadie lleva a cabo las funciones necesarias

-débil funcionamiento de ejecución: no se rinde suficientemente en alguna de las funciones

-inhibición del potencial de desarrollo: los individuos no pueden realizar las funciones propias de su edad dentro de la familia por falta de organización dentro de ésta.

***El rol de la familia en la educación de los hijos**

Como hemos afirmado repetidamente, la familia, considerada como un sistema, no ya como la sumatoria de personas que la componen, es un sistema abierto que tiene múltiples intercambios con otros sistemas y con el contexto amplio en que se inserta; es decir que recibe y acusa impactos sociales, políticos, económicos, culturales y religiosos.

En la familia se reproducen las estructuras sociales fundamentales. En su interior se definen distintas relaciones simétricas o complementarias, jerárquicas o igualitarias teñidas siempre por valores afectivos.

Por lo tanto, dentro y fuera de la familia, y concretamente en la escuela, nos enfrentamos con la exigencia de reflexionar desde ella, sobre ella, acerca de ella y en relación con ella. Nada de lo que nos ocurre en la vida y en la escuela parece dejar de tener relación con la familia.

Dentro del conjunto de las investigaciones familiares más recientes, tres conceptos son centrales: la cohesión familiar, la adaptabilidad y la comunicación familiar. Estos tres aspectos son indispensables para atribuir a la familia una influencia mediadora positiva.

1. La cohesión familiar se refiere a la ligazón emocional que los miembros de una familia tienen entre sí. Existen cuatro niveles de cohesión familiar: **desvinculada** (o sea una ligazón muy baja), **separada, conectada y enmarañada**. Cuando la cohesión es excesiva, se trata de un sistema enmarañado y existe un exceso de identificación con la familia, de manera tal que la lealtad hacia ella y el consenso interno impiden la individuación de sus miembros. En el extremo opuesto, los sistemas desvinculados estimulan un alto grado de autonomía: los miembros de la familia "hacen cada uno lo suyo" y tienen un apego o compromiso limitado hacia ella. En el área central que se corresponde con los modelos separados y conectados los miembros pueden experimentar la independencia de la familia y la conexión con ella, de maneras equilibradas.

2. La adaptabilidad familiar es la capacidad de un sistema familiar de cambiar su estructura de poder, relaciones de roles y reglas de relación, en respuesta al estrés situacional o evolutivo. La adaptabilidad puede ser muy baja, es decir **rígida, estructurada, flexible o caótica**. La

adaptabilidad marca el potencial de desarrollo o crecimiento, es la capacidad de cambio cuando éste es necesario.

3. La comunicación familiar se refiere básicamente a la comunicación positiva, facilitadora, por ejemplo de la empatía, la escucha reflexiva, los comentarios de apoyo que permiten a los miembros compartir sus necesidades y preferencias cambiantes, o bien en el otro extremo la comunicación negativa como son los dobles mensajes y las críticas.

A partir de estas tres dimensiones podemos mirar, entender y colaborar con una familia, aunque todavía son necesarias otras lentes y varias frecuencias simultáneas. Estas herramientas de análisis de un sistema familiar proporcionan al tutor como agente sistémico pautas para entender y provocar cambios que afecten directamente al alumno/hijo al que se trata de ayudar.

a) Atender a la forma en que los miembros de cada familia se nombran, se definen y adjudican entre sí variados grados de inteligencia, capacidad, pereza diligencia o creatividad en áreas particulares, muestra como se establecen en el seno del grupo familiar etiquetas o rótulos, igual a lo que sucederá más tarde en la escuela o en el trabajo, por ejemplo "brillante", "estúpido", "torpe", "lento", "exagerada", "una niña difícil", "sensible". Estas etiquetas traducen el modo en que los padres responden a sus hijos y a su vez los hijos tienen un tremendo poder para controlar la conducta parental.

b) Analizar la estructura, (cómo se configura u organiza ese grupo familiar, cuáles son los subsistemas, las jerarquías, las alianzas entre miembros, las fronteras, el poder de cada miembro) y el estilo de comunicación familiar permite entender la concepción que la familia tiene sobre sí misma.

c) Otro aspecto imprescindible en el trabajo con familias es considerar los propios valores (del profesional correspondiente) que siempre actúan como filtros, tanto desde lo profesional como desde el género al que pertenecemos.

d) Tomar en consideración la clase social a la que pertenece esa familia, los aspectos de etnicidad (tradicción y conflictos con la aculturación), el ciclo vital por el que atraviesa, las etapas evolutivas de cada uno de sus miembros y que es lo esperable que pase en ese determinado contexto social

4.4. Características del tutor como agente sistémico

El sistema escolar, la escuela, engloba a gran cantidad de profesionales que coparticipan del proceso educativo. Entre todos ellos, la figura del TUTOR nos parece la más cercana y apropiada para ser identificado, formado y considerado como AGENTE SISTÉMICO DE CAMBIO en la relación FAMILIA-ESCUELA.

- Marco legal

El marco legal vigente establece algunos contenidos concretos para el tutor y la función tutorial:

Los objetivos que la acción tutorial persigue son (MEC, 1992-a: 25):

a) Contribuir a la *personalización de la educación*, es decir, a su carácter integral, favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona, y contribuyendo también a una educación individualizada, referida a personas concretas, con sus aptitudes e intereses diferenciados.

- Ayudar a los alumnos en la construcción de su identidad personal.
- Desarrollar en los alumnos capacidades sociales básicas para una buena convivencia.
- Mejorar la capacidad de aprender y pensar de sus alumnos.

b) *ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares de los alumnos*, mediante las oportunas adaptaciones curriculares y metodológicas, adecuando la escuela a los alumnos y no los alumnos a la escuela.

c) *resaltar los aspectos orientadores de la educación* —orientación en la vida y para la vida— atendiendo al contexto real en que viven los alumnos, al futuro que les espera y que pueden contribuir a proyectar para sí mismos y, para ello, favoreciendo la adquisición de aprendizajes más funcionales, mejor conectados con el entorno, de modo que la escuela aporte realmente «educación para la vida».

d) *favorecer los procesos de madurez vocacional*, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores, y de la progresiva toma de decisiones a medida que los alumnos han de ir adoptando opciones en su vida.

e) *prevenir las dificultades de aprendizaje* y no sólo asistir las cuando han llegado a producirse, anticipándose a ellas y evitando, en lo posible, fenómenos indeseables como los del abandono, del fracaso y de la inadaptación escolar.

f) *contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa*: profesores, alumnos y padres, así como entre la comunidad educativa y el entorno social, asumiendo papel de mediación y, si hace falta, de negociación ante los conflictos o problemas que puedan plantearse entre esos distintos integrantes.

La inclusión de la función tutorial como parte esencial del *Proyecto Curricular* que la LOGSE preconiza contribuye a facilitar la implicación y coordinación del trabajo de tutores dentro de un centro.

En él se perfilan las líneas principales de la acción tutorial. Se pretende con ello integrar la tutoría y la orientación en la programación general del centro para que sean asumidas por toda la comunidad educativa.

*** R.D. 819/1993, de 28 de Mayo, por el que se aprueba el reglamento orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria.**

Título III. Capítulo IV. Artículo 74, punto 1.

Los maestros tutores ejercerán las siguientes funciones:

- a.- Llevar a cabo el plan de acción tutorial.
- b.- Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo y adoptar la decisión que proceda acerca de la promoción de los alumnos de un ciclo a otro, previa audiencia de sus padres o tutores legales.
- c.- Atender a las dificultades de aprendizaje de los alumnos, para proceder a la adecuación personal del currículo.
- d.- Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.
- e.- Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades educativas.
- f.- Colaborar con el equipo de orientación educativa y psicopedagógica en los términos que establezca la jefatura de estudios.
- g.- Encauzar los problemas e inquietudes de los alumnos.
- h.- Informar a los padres, maestros y alumnos del grupo de todo aquello que les concierna en relación con las actividades docentes y el rendimiento académico.
- i.- Facilitar la cooperación educativa entre los maestros y los padres de los alumnos.
- j.- Atender y cuidar a los alumnos en los periodos de recreo y en otras actividades no lectivas.

Podemos observar que el marco legal contempla entre las funciones del tutor el informar a los padres de los alumnos y cooperar con ellos, siendo esta cooperación, sin embargo, nombrada brevemente sin especificar ni desarrollar las distintas actuaciones que conlleva. Veamos cómo podemos ampliar la mirada del tutor desde el modelo sistémico.

- Actitudes que favorecen la función tutorial

Para poder educar bien y poder ejercer una labor tutorial desde el enfoque aquí propuesto, son necesarias una actitud y predisposición que lo hagan posible; es preciso que el tutor esté presente para poder mirar lo que está sucediendo en el aula, en el centro educativo y en las familias. Esta presencia implica escucha, empatía y capacidad de ponerse en resonancia con los pensamientos y sentimientos del interlocutor. Para lograrlo, es preciso:

- Ponerse en consonancia con los respectivos sistemas familiares.

- Darse tiempo para conocer a los alumnos, mirarlos, moderar el ritmo, dar valor a los elementos relacionales, no verbales y observar.

- Hacer las cosas más lentamente, dándose la posibilidad de disfrutar de ellas. Si el profesor transmite que disfruta con lo que hace, los alumnos también disfrutan y se crea un espacio para la ocurrencia, para el sentido del humor y para la relación.

- Tener en cuenta los principios de la comunicación que se dan en toda relación (punto 4.2), siendo conscientes de que un tanto por ciento muy elevado de la comunicación está constituido por los elementos analógicos y relacionales, que es por donde circula la información inconsciente, lo que se siente, lo que se cree, lo que se piensa. La falta de coherencia entre las palabras y las actitudes es la principal causa de conflictos, paradojas y contradicciones en las relaciones humanas. Es necesario, por lo tanto poner mucha atención en los elementos relacionales de la comunicación ya que es en ellos donde se producirán los cambios que harán posible la sintonía entre sistemas (alumnos- tutor, familia-tutor...). Los maestros-tutores deben aprender a escuchar y mirar más y a hablar menos.

- Conocer la importancia de la motivación en el aprendizaje de los alumnos y los factores que la favorecen:

- * lealtad al sistema de origen: Es necesario que los alumnos sientan que tienen “permiso” para aprender

- * consideración y reconocimiento: Cuando el niño-alumno se siente mirado de forma positiva, puede construir una identidad positiva y una autoestima elevada, y tendrá energía para sacar adelante sus proyectos

- * refuerzo y apoyo: Los niños necesitan ver la alegría por los esfuerzos que han realizado y sentir valorados sus resultados. El niño aprende para alguien.

- * estimulación: Es necesario estimular en el niño su curiosidad por todo lo que sucede a su alrededor, motivarlo a explorar el mundo y conocerlo mejor. Pero hay que tener cuidado con el exceso de estímulos que ofrece actualmente la sociedad de consumo y que con frecuencia desvincula de lo que realmente somos, de nuestra historia y de las verdaderas necesidades, creando otras artificiales.

* experimentación: Es indispensable favorecer la necesidad intensa de descubrir el mundo para que el niño aprenda a entrar en relación con el medio y pueda modificarlo de una manera constructiva.

* gratificación y evaluación: Los niños necesitan ver las consecuencias de sus esfuerzos; por tanto, gratificar una conducta adecuadamente es fomentar su motivación. La evaluación es un proceso continuo y permanente. Los niños han de saber que nosotros evaluamos sus procesos educativos porque es nuestra función y forma parte de nuestras obligaciones, así como decir no y frustrar ciertas demandas. De esta manera el niño aprende el valor de su esfuerzo y, a medida que crece, la gratificación se va haciendo más interna, desarrollando un buen autoconcepto y aumentando su capacidad de autoevaluación.

* desarrollo de un currículo significativo: Es necesario desarrollar un currículo que tenga en cuenta la etapa evolutiva de los alumnos, sus intereses y necesidades y que respete su historia, para favorecer al máximo su proceso de aprendizaje.

El miedo a la emoción, el dolor, el malestar, estar atrapado en algo anterior de la familia de origen que no permite ni mirar a la escuela ni a los alumnos, constituyen obstáculos a esta actitud, a la disponibilidad. Por el contrario, la disponibilidad es mirar todo lo que hay, correr el riesgo de ser movido por la emoción, es ponerse en riesgo de ser conmovido por el mundo. La actitud de disponibilidad abre el canal de una vibración emocional mediante la cual el mundo exterior tiene eco en ellos y provoca un cambio personal.

Con frecuencia, los alumnos muestran el dolor de su familia; no obstante, si los tutores no han sido capaces de mirar su propio dolor y el de sus familias, les costará estar al lado de sus alumnos y no hacerse cargo de lo que no les corresponde. De lo que se trata es de asentir a lo que tienen delante y poder mirarlo con respeto.

El temor de encontrarse en esa situación de vulnerabilidad explica la tendencia a refugiarse en actitudes de poder, que constituyen pantallas protectoras contra lo que llega del exterior

-Necesidad de formación

El tutor que plantea su labor educativa y su función tutorial desde una óptica sistémica, precisará una formación específica en dicho modelo, que debería abarcar diversos aspectos:

- conocimientos sobre los conceptos y principios fundamentales
- conocimientos sobre diversos modelos y técnicas
- adquisición de capacidades estratégicas y de intervención

- autoconocimiento del tutor como parte del sistema. Un aspecto imprescindible en el trabajo con familias es considerar los propios valores del tutor, que siempre actúan como filtros, tanto desde lo profesional como desde el género al que pertenecen, así como sus relaciones y vivencias para con ellas.
- también necesitan aprender competencias emocionales y relacionales para saber cómo digerir los impactos emocionales que viven constantemente en la relación con las familias, con los compañeros y con sus alumnos, y para tener recursos de cómo actuar ante dichos impactos.

Necesidad de supervisión

El tutor, como parte del sistema en el que interviene puede, en muchas ocasiones, tener dificultades para mantener una mirada multiparcial sobre el sistema con el que colabora, y también dificultades para poder intervenir con claridad en determinadas situaciones. En cualquiera de estos casos, es necesaria la presencia de supervisión, bien **por medio de un experto** al que pueda consultar o bien a través de un “**grupo supervisor**” en el que se den cita varios agentes sistémicos y puedan colaborar en el análisis y propuestas de intervención de cada caso, siendo una ayuda para interpretar las narrativas de cada miembro e interacciones entre ellos, incluido el tutor-agente sistémico.

4.5. Relaciones en los distintos subsistemas

- Tutor/a – alumnos

Hemos hablado anteriormente de las actitudes que favorecen la función tutorial (dentro del apartado 4.4). Pensamos que esas actitudes son la base para poder trabajar con los alumnos desde la colaboración (a partir del vínculo establecido entre ellos) y la co-construcción de un clima de aprendizaje y formación adecuados.

La relación entre tutor y alumnos es una relación desigual, hay una distancia jerárquica que no debe perderse, pero no debe confundirse con frialdad o distancia emocional; pueden estar muy cerca del alumno pero desde su lugar como profesores-tutores.

Tampoco debemos entender que el maestro-tutor no recibe nada del alumno. Toda relación de dar comporta un recibir, igual que la relación entre padres e hijos. Los alumnos únicamente podrán tomar o dejar entrar lo que les den si respetan lo que son, y eso pasa por ver todo su sistema.

El alumno lleva siempre su familia a su espalda. Debemos acostumbrarnos a verlo así. El tutor también lleva su familia a la espalda. Esta posición le da fuerza y autoridad para poder desempeñar su labor.

La relación educativa es una relación de ayuda, pero hay que tener en cuenta que no toda ayuda lo es realmente. Tengamos en cuenta la asfixia de la sobreprotección, por ejemplo, o los efectos de la pena hacia alguien, cómo lo debilitan para hacerse cargo de su vida. Una de las metas de la educación es educar personas que hagan un buen uso de su vida y se hagan responsables de ella. Por tanto, la ayuda también tiene sus leyes, unas leyes que debemos respetar. Entre ellas podemos considerar:

- Para poder acompañar al niño adecuadamente, la empatía y el interés del tutor se debe dirigir a toda la red de relaciones que rodean al niño. Así se convierte en una empatía sistémica. Eso facilita la enseñanza y la intervención al maestro-tutor y el aprendizaje y la accesibilidad al alumno. A menudo, nos fijamos mucho en un individuo; queremos entenderle, y para poder hacerlo debemos verle en su contexto, con todos sus vínculos vitales y teniendo en cuenta las necesidades del sistema en su globalidad. Muchos problemas de conducta y de aprendizaje son la expresión de un desorden del sistema de la persona. El tutor abre su observación y comprensión a todos los miembros de la familia del niño, de esta manera en el niño se puede dar también la reconciliación.
- Un tutor, como adulto que tiene la responsabilidad de los alumnos, se encuentra en un nivel jerárquico superior, con todas las consecuencias que eso implica en cuanto a derechos y deberes. La relación pedagógica se consigue si el tutor tiene en cuenta en todo momento a los padres del alumno, renunciando a querer ser mejor que la madre o el padre, y limitándose a su labor de educador.
- Un tutor ha de tener en cuenta las circunstancias especiales de cada alumno, externas e internas, respetando sus limitaciones. La actitud correcta es encarar la realidad del niño desde una postura de respeto.
- El tutor sólo puede dar lo que tiene, por tanto el alumno y la familia únicamente pueden esperar aquello que corresponde al ámbito de la escuela. Pero también significa respetar el ritmo de cada niño y no adelantarnos a darle aquello que aún no nos ha pedido y que realmente no necesita. Ante cada actuación, hay que preguntarse si le fortalece o le debilita.

Nos parece fundamental como herramienta de comunicación e intervención con el/los alumnos la utilización de la tutoría individual y de grupo. Son espacios que posibilitan la acogida a las personas y facilitan la comunicación, claridad y solución de conflictos a niveles que pueden promover cambios en las interacciones para lograr los avances deseados.

-Tutor/a-familias.

En el apartado 3 hemos expuesto algunas actitudes que favorecen o dificultan las relaciones entre las familias y la escuela. Esas mismas actitudes suelen darse frecuentemente en las relaciones entre las familias y el tutor de su hijo, que representa a la institución escolar, ya que suele ser el referente más próximo con el que se relacionan.

En primer lugar, el tutor habrá de establecer, por tanto, con las familias una relación basada en las actitudes que la favorezcan. Algunas de las más importantes son:

- Conocer, en lo posible, los miembros que componen la familia y su momento del ciclo vital familiar.
- Observar a la familia desde el respeto y valoración como sistema básico del alumno, asumiendo el lugar correspondiente al tutor, con sus funciones y límites.
- Aceptar, desde el conocimiento de sus propios valores y principios, los de las familias, reconociéndolas en lo que son.
- Tener clara la lealtad del niño para con su familia, y no intentar competir con ellas. Colocarse en un plano de ofrecimiento y demanda de ayuda, para colaborar en un objetivo común.
- Reconocer la competencia de la familia como sistema básico y colaborar en la tarea (activación) del reconocimiento de la propia familia de sus competencias.
- Reconocer las dificultades de los padres en la tarea educativa y sus propias limitaciones como profesional, ejerciendo la habilidad de subrayar las competencias en lugar de los errores en ambos sistemas.
- Saber “hacer circular” la información de manera que permita la innovación, sin instalarse en las preguntas y respuestas que nos anclan en los estereotipos.

-Tutor/a-profesores

La dinámica y las relaciones entre los profesores es un aspecto fundamental para la marcha de una escuela, máxime entre el tutor y los profesores del equipo/sistema en el que trabaja, ya que la coordinación entre ellos es básica para poder llevar a cabo su labor educativa con coherencia en los criterios e intervenciones. Si cada uno les dice cosas distintas, da valor a cosas muy diversas o reacciona de modos muy diferentes, el alumno se confunde y es fácil caer en la dicotomía de buenos / malos.

Hay algunas actitudes que los profesores deben mantener con el resto del equipo:

- El respeto entre los miembros del equipo es un valor incuestionable, nunca un profesor debe hablar mal de otro delante de los alumnos.
- Compartir un proyecto educativo, tener una visión clara de lo que se quiere conseguir.
- Acordar criterios básicos en VALORES, NORMAS Y ACTITUDES.
- Conocer a los alumnos y compartir la información.
- Definir la metodología básica.
- Mantener una comunicación fluida.
- Ser capaces de realizar una autocrítica y valoración conjuntamente.

Gracias a un buen trabajo en equipo:

*Los profesores se sienten más motivados, al realizar las tareas en compañía de los demás.

*Los alumnos se ven enriquecidos, al recibir la influencia de varios profesores.

*El centro se beneficia, al ser el clima escolar más propicio para la cooperación y el esfuerzo común.

Además de ser un profesor perteneciente al equipo de profesores, el tutor tiene unas funciones específicas (ya expuestas) y todo ello supone también que tiene un rol específico dentro de dicho grupo.

Para poder desempeñar una labor educativa conjunta es necesario que se diseñe un PLAN TUTORIAL, que debería contemplar los siguientes apartados:

1. Objetivos generales del Plan.
2. Concreción de los objetivos según los niveles de actuación.
3. Contenidos generales que pretende cubrir.

a) Con el alumnado:

- Individualmente.
- Grupalmente.
- Por ciclos.

- b) Con las familias.
 - c) Con el profesorado.
4. Recursos para llevar a cabo la planificación.
- a) Organizativos.
 - b) Materiales.
 - c) De tiempo.
5. Criterios de evaluación del Plan.

Al plantear la función tutorial desde un ÓPTICA SISTÉMICA, debemos tener en cuenta que el equipo de profesores y el tutor forman un sistema (abierto, interrelacionado con otros), y éste se desarrolla y evoluciona según los principios y características de todo sistema abierto (puntos 1.1.3 y 2.1 del presente trabajo).

Además de los aspectos ya nombrados, fundamentales para trabajar en equipo, hay que tener en cuenta algunos aspectos encaminados a lograr la funcionalidad de dicho sistema profesional:

- Dar importancia al vínculo entre los miembros del sistema tutor + profesores organizando actividades que lo favorezcan.

- Clarificar las funciones de cada uno, de forma que cada uno se sienta perteneciente al sistema y, al mismo tiempo, único en él (pertenencia al grupo + identidad propia). Sería recomendable que cada miembro pudiera realizar las funciones para las que se encuentra más preparado y motivado.

- Acoger a los nuevos profesores-miembros del sistema con apertura y reconocimiento, siendo conscientes de que se crea un “nuevo sistema” en el que los roles y “reglas” pueden variar.

- El tutor, en su rol específico de “puente” entre el equipo de profesores y la familia debe tener especial delicadeza en la utilización de información confidencial en ambos sistemas. También es el indicado para poder contribuir a que los demás profesores “amplíen” la mirada sobre cada alumno, conociendo mejor el contexto al que pertenece y las situaciones que pueden hacer comprender las conductas que manifiesta.

- El tutor debe potenciar la coordinación y coherencia de todo el equipo en relación a los criterios de interpretación e intervención en los distintos casos y situaciones que presentan los alumnos con los que trabajan conjuntamente.

5. INTERVENCIÓN DEL TUTOR COMO AGENTE SISTÉMICO

5.1.Demandas e intervenciones propuestas.

En la vida cotidiana escolar, son muchas las demandas que se plantean al tutor. Desde el enfoque sistémico intentaremos proponer las intervenciones más acertadas teniendo en cuenta los principios básicos desde los que interpretamos y analizamos cada situación dentro que cada sistema.

Algunas formas de demanda que conllevan un riesgo pueden ser:

* La demanda directa: -Tú tienes que resolver esto, ¡YA.

Ante este tipo de demanda es conveniente una respuesta indirecta, incorporando el mayor número de agentes educativos como “mediadores directos” y con una planificación compartida de sus intervenciones.

Ejemplo: Padres que acuden al tutor demandando una solución para los malos resultados de su hijo.

* La demanda externa: -Resuélvelo desde fuera, yo, desde dentro, no puedo.

En ocasiones la dificultad sentida ante una determinada situación puede provocar esta postura desde las familias o desde el propio centro escolar, delegando la responsabilidad para con el hijo/alumno en agentes o profesionales externos. Nosotros proponemos una intervención interna, implicando a los servicios de asesoría interna que existan y creando, una vez más, un sistema de colaboración entre familia y escuela.

Ejemplo: Padres y profesores que envían a un niño, sin haber trabajado en otras intervenciones, a una consulta psicológica.

* La demanda de tipo correctivo: -Arréglalo.

Ante situaciones de carencia o riesgo es más adecuado intervenir de forma PREVENTIVA, aunque puede plantearse la intervención de tipo preventivo enriquecida con la de tipo correctivo.

Ejemplo: Sistema de castigos ante faltas de disciplina, sin otro tipo de intervención, como, por ejemplo, trabajo en tutorías de las diferentes normas.

* La demanda puramente psicológica: -Tiene un diagnóstico, ¡imposible tenerlo en clase!

La psicología nos ayuda a comprender e intervenir en los procesos que tienen lugar en el marco escolar, pero no podemos delegar en ella sin haber intervenido desde la pedagogía y el conjunto de agentes educativos.

Ejemplo: Interpretar todas las actuaciones de un niño con TDAH desde ese diagnóstico, remitiéndolo al trabajo especializado en ese campo sin intervenir de forma pedagógica desde la tutoría y el equipo de profesores.

*La demanda con foco restringido: -¡Tal tiene la culpa!

Si intervenimos desde esta demanda, podemos dar una respuesta a esa única relación o situación observada. Si ampliamos el foco, podemos conocer mejor los sistemas en los que intervienen esas personas y las interacciones que tienen lugar, pudiendo intervenir de forma más global, llegando a más individuos y más profundamente.

Por ejemplo: Conflicto entre dos niños y análisis de esa situación puntual. Como alternativa desde el foco ampliado, conocimiento (del tutor) de cada uno de los niños e intervención en el sistema al que pertenecen (grupo de clase, grupo de amigos).

* Demanda con origen poco saludable: -¡No puedo más! ¡Estoy angustiado!

Desde este tipo de demanda se corre el riesgo de actuar con precipitación y desequilibrio. Proponemos intervenciones de tipo MÁS SALUDABLE desde el trabajo en equipo o la formación de la competencia personal.

Por ejemplo: Padres o profesores que se sienten no capaces y “tiran la toalla”. Es importante, planteándose una intervención más saludable, recuperar el propio prestigio ante el niño y la convicción de ser sus mejores ayudas.

5.2. Intervención para el cambio.

Cuando nos planteamos una intervención en la escuela (como en otros sistemas) significa que algo no va bien, que hay un problema. ¿Cómo podemos conocer el problema?

* En primer lugar debemos tener en cuenta que los instrumentos que utilizamos para la observación y la persona que observa influyen en lo observado, es decir, que el observador está influenciado por su modo de percibir la realidad, por los instrumentos que usa, por sus teorías de referencia y por su modo de comunicar, y tendrá que tener presentes estas interacciones desde su primera observación y valoración del problema.

Siendo esto así y de forma clara en el caso de una intervención desde el tutor (ya que el tutor es parte importante del sistema escolar e interactúa estrechamente con los subsistemas en los que se propone la intervención), podemos indagar en el problema a partir de lo que se ha hecho hasta ese momento para solucionarlo.

En el contexto escolar puede ser muy difícil tener un conocimiento exhaustivo y “objetivo” del problema que se trata, pero sí se puede describir lo que se ha intentado hacer para resolverlo.

Cuando las personas intentan resolver un problema y ponen en acción toda una serie de actos que tienden a la solución, si estas soluciones no funcionan, las personas tienden a insistir, aumentando sus esfuerzos. *Es por todos conocida la situación de estudiantes que no estudian, a los que el método para que lo hagan es insistir en ello, cada vez con más fuerza, cada vez con más enfado, cada vez con menos eficacia.* Entramos así en la dinámica de que lo que se hace para resolver el problema se convierte en lo que lo complica.

La INTERVENCIÓN ESTRATÉGICA que proponemos estaría encaminada a romper el mecanismo que mantiene dicha dinámica, adaptando la solución al problema y no al revés. Cuando la intervención propuesta no logra resultados, ha de modificarse o sustituirse por intervenciones que serán fruto de las informaciones que se derivan del fracaso de la primera intervención, es decir, que el error puede ser útil para encontrar el objetivo.

Algunas de las características del modelo ESTRATÉGICO, adoptado como idóneo para su aplicación en la intervención tutorial, serían

* Se parte de que la solución aplicada a la dificultad es la que no permite su resolución por más lógica que parezca... (“la solución es el problema”).

- * Da menos importancia a la causa original del problema que a la secuencia interaccional en la que se inscribe el problema en la actualidad, especialmente la solución que se aplica.
- * Aplica soluciones que no sean “más de lo mismo”, se puede superar más fácil la dificultad si no hay una “solución que la alimente”.
- * Diferencia entre dos tipos de cambio:
 - cambio 1: modificar algo en el interior del sistema (*por ejemplo, más tiempo de estudio en el caso de un “mal estudiante”*).
 - cambio 2: transformar el mismo sistema (*por ejemplo, implicación de un padre “periférico” en el trabajo escolar del estudiante*).
- * Trata de resolver problemas humanos complicados mediante soluciones aparentemente simples
- * Elabora de una estrategia para cada problema clínico

Algunas de las técnicas que pueden ser prácticas en la escuela son:

- * Redefinición: se trata de interpretar la situación o problema desde otro punto de vista.

POR EJEMPLO, cuando los padres se quejan de que el hijo no pega cuando otros le agreden se puede interpretar que tiene otras herramientas más convenientes.

-A través de la redefinición positiva se interpretan positivamente conductas o actitudes que la familia interpreta como negativas.

POR EJEMPLO, que un niño dibuje cuando debería realizar otras actividades, puede interpretarse como su necesidad de expresarse y su capacidad artística.

- * Objetos metafóricos: se utilizan objetos a través de los cuales se trabajan aspectos que interesan.

POR EJEMPLO, una lámpara mágica de donde sale el genio al que el niño pide sus deseos.

- * Anécdotas o historia cortas.

POR EJEMPLO, los cuentos permiten “jugar” a identificarse con algún/os personajes y, desde esa posición, interpretar un papel que puede ayudar a expresar lo que de otro modo es difícil (“Cenicienta” en el caso de una alumna que se siente ignorada).

5.3. Fases de la intervención

Como hemos expuesto en apartados anteriores, las intervenciones que se llevan a cabo en el contexto escolar no son “sesiones de terapia” sino actuaciones conjuntas en las que los objetivos generales son:

- * que el alumno-hijo esté bien y pueda realizar adecuadamente su proceso de aprendizaje
- * prevenir en los alumnos situaciones de riesgo y sufrimiento.

Todo ello, en la medida de lo posible, en colaboración entre familia-escuela (a través, principalmente del tutor) y en el marco escolar, lo que supone limitaciones en el tiempo de que se dispone y en las funciones del “agente sistémico-tutor”.

El enfoque estratégico se puede definir como “el arte de resolver problemas humanos complicados mediante soluciones aparentemente simples, generalmente a través de intervenciones indirectas en lugar de utilizar tareas directivas o de acuerdo mutuo”. Este modelo responde, por ello, a las características del contexto escolar.

Las fases indicadas pueden servir de guía para las intervenciones propuestas:

1. Definición del problema. Es importante hacerlo de forma clara y específica, basándose en una descripción lo más concreta posible. Lo que interesa es el funcionamiento concreto del problema en su proceso, en sus manifestaciones observadas y en sus reglas. De este modo podremos entender cómo se mantiene el problema y que soluciones pueden ser funcionales para su desenredo.

En esta fase debemos tener en cuenta que cada persona transmite la realidad tal y como él la vive y la percibe (construye su “mapa mental”), por lo que es conveniente utilizar una serie de cuestiones que nos ayudarán a obtener información concerniente al problema concreto:

- * ¿Qué se identifica como problema? Se intenta obtener una definición genérica del problema.
- * ¿Con qué modalidad de comportamiento observable se manifiesta el problema? Se intenta conocer el proceso que está detrás de la definición genérica y se busca especificar las secuencias observables del comportamiento.
- * ¿Cuándo suele manifestarse, con quién se manifiesta y con quién no se manifiesta? Se intenta entender las dinámicas relacionales del problema, a los “actores involucrados, su importancia, y los efectos de sus acciones y reacciones.

* ¿Dónde y en qué situaciones aparece? Se intenta dar las dimensiones concretas de espacio y tiempo para completar el “cuadro” del problema.

*¿Con qué frecuencia o intensidad se manifiesta? Se intenta delimitar si puede tratarse de una dificultad momentánea en lugar de un verdadero problema.

2. Definición de los objetivos. Es conveniente trabajar sobre objetivos de cambio mínimo, el objetivo principal no es el de intentar resolver todas las dificultades o todos los problemas de forma definitiva, sino poner en movimiento un proceso de cambio.

3. Definición de las soluciones intentadas. Muchas veces los problemas son el resultado del tratamiento fallido de una dificultad, por lo que es necesario variar la solución propuesta a una dificultad cuando, en un periodo previsto, observamos que no funciona. La clarificación y análisis de los procesos llevados a cabo al aplicar dichos intentos, nos darán la clave para proponer uno diferente, hasta dar con la propuesta funcional, que provoca el cambio buscado.

Un error habitual que debemos evitar es insistir en una solución propuesta, esperando que el aumento de intensidad de la misma produzca el resultado deseado. No es buen método aplicar “más de lo mismo” cuando vemos que no funciona.

Si comprendemos cómo se ha formado el problema y sobre qué interacciones se mantiene, podremos actuar sobre ellas.

4. Definición de las estrategias. En líneas generales lo que se pretende a través de ellas es:

- suspender las soluciones intentadas que en vez de solucionar el problema lo mantienen
- introducir cambios de comportamiento que puedan desbloquear la situación, dentro de las interacciones en las que el problema se manifiesta

Para ello, las estrategias deben adaptarse al problema presentado y a la persona que manifiesta la dificultad. y, en el caso de que se perciban escasos resultados, se debe cambiar de estrategia. También debemos tener en cuenta al elegir el tipo de estrategia que ésta debe estar encaminada a lograr cambios pequeños., sólo de ese modo se podrán superar las resistencias naturales que hay en las confrontaciones de cambio.

5.4. Entrevista padres y tutor.

La entrevista entre tutor y padres es la forma más habitual y accesible de relación entre ellos, por lo que expondremos algunos aspectos importantes en torno a ella.

* Es fundamental que la entrevista (y cualquier otro modo de comunicación entre padre-madre y tutor) sea una práctica habitual entre ellos, no un hecho excepcional que se emplea únicamente cuando existen dificultades. Si se establece una relación de colaboración entre tutor y familia, será mucho más positiva cualquier intervención, ya que se encuadrará dentro de la comunicación y el interés mutuo ya establecidos.

* Es importante que en la entrevista tomen parte padre y madre del alumno (o tutores legales en otras circunstancias familiares). Ha sido una práctica habitual en el contexto educativo que las madres acudan solas a las entrevistas con los tutores, siendo ignorada la narrativa del padre así como su responsabilidad en la tarea educativa. Ambos, padre y madre, son imprescindibles en la relación con el hijo y su interacción con el tutor dará frutos muy diferentes a los obtenidos en la relación en la que un progenitor está ausente.

* Es básico que el tutor no se alíe con ninguno de ellos, que mantenga la “multiparcialidad” necesaria para valorar lo aportado por cada uno de ellos y pueda ser percibido como apoyo para ambos.

* Hay que tener en cuenta los principios de la comunicación (expuestos en un apartado anterior), que contribuyen a establecer el vínculo necesario para poder plantear un objetivo común, en un clima de confianza y colaboración. Saber escuchar y saber expresar.

* Para crear dicho clima es imprescindible sentir que los padres son competentes y estar dispuestos a contribuir en la activación de dicha competencia.

Sentimientos previos.

Cuando existen dificultades, ante la entrevista se pueden vivenciar multitud de sentimientos. Los sentimientos de apoyo, colaboración y superación hacen el proceso más fácil y fluido, pero son los sentimientos más negativos los que pueden suponer mayor dificultad para que se establezca el sistema de colaboración padres-tutor. Por ello, es importante conocerlos y tenerlos en cuenta:

- Por parte de los padres:

>MIEDO:

- miedo a ser “acusados” de no haber educado a su hijo como deberían hacerlo
- miedo a tener que cambiar su forma de actuar y no ser capaces de ello
- miedo a que su hijo sea diferente a otros
- miedo a que su forma de vida se llene de problemas
- miedo a que su hijo sufra

>ENFADO:

- con el centro, por no haber educado a su hijo de forma que no tenga problemas
- con el centro, por llamarles a ellos para que solucionen un problema que ellos no tienen (en casa “no hay ningún problema”)
- con el profesor por no ser capaz de solucionarlo (y quizá ser el la causa)
- con el hijo (menos que hace unos años) por crearles problemas
- con el hijo, por dejarles “en evidencia”
- entre ellos porque el otro (padre o madre) no lo ha educado como el/ella decía

>TRISTEZA, generalmente porque su hijo no cumple sus expectativas

>DEFENSA: el colegio tiene que ser competente en resolver ciertos problemas que ocurren en el colegio sin necesitar a los padres.

> RECHAZO: negación de la dificultad. (“Ojos que no ven...”).

- Por parte del tutor:

> MIEDO:

- a que nuestra capacidad profesional sea cuestionada
- a no saber “encontrar” la solución
- a “asustar” a los padres

>PREPOTENCIA:

- pensando que “sabe” más que los padres y debe enseñarles
- atribuyendo la “culpa” del problema a la familia

Desde la primera entrevista todos los esfuerzos deben ir encaminados a establecer un sistema de colaboración padres-tutor (que más adelante debería ser padres-tutor-hijo/alumno), que posibilite el sentimiento común de estar trabajando en la misma dirección, que no es otra que ayudar al niño.

- **Fases de la entrevista.**

* **Preparación previa:** El tutor recaba y ordena la información sobre el alumno por parte de todos los profesores y demás personal educativo (personal de comedor, transporte, secretaría, etc.) que se relacionan con el alumno. Es importante ir obteniendo la información de forma continuada, no únicamente cuando hay una dificultad.

También es importante recordar los datos a los que se tiene acceso sobre el sistema familiar del alumno.

Cuando el tutor convoca la reunión, es fundamental preparar un guión con los puntos fundamentales que queremos trabajar con los padres; ello no debe ser obstáculo para la flexibilidad, la escucha y la adaptación a lo que aportan estos, pero ayuda a no olvidar lo importante ni “enredarnos” si a lo largo de la entrevista surgen situaciones de confusión.

Se convoca la reunión por los canales habituales (teléfono, carta, correo electrónico) o se responde a la petición por parte de los padres.

* **Fase social.** Se establece contacto con cada uno de ellos a través de una conversación “social” inicial (el tiempo, el tráfico, aficiones...). Es importante que se establezca con ambos.

* **Desarrollo.**

-Se expone el motivo de la convocatoria.

-Se aportan datos concretos y también impresiones.

Es importante que, en principio, se abarque los distintos espacios y actividades en los que participa el alumno, transmitiendo lo que funciona y lo que no, para poder, desde ahí, centrarnos en lo que queremos modificar.

- Se intercambia la información entre padres y tutor y éste, a través de técnicas concretas (preguntas circulares, redefinición, connotación positiva...) intenta que la información se “mueva”, indagando sobre las soluciones intentadas y analizándolas para extraer nuevas propuestas de solución.

***Cierre y planificación.** Se hace un resumen de la entrevista, cuidando siempre de subrayar algunos aspectos positivos, y se llega a un acuerdo sobre las conclusiones. Se establecen las tareas que deben realizarse, tanto por parte de los padres como por parte del tutor y la escuela y se concreta fecha para la siguiente entrevista.

* **Seguimiento.** En entrevistas posteriores se analizan las tareas propuestas y sus resultados. Cuando no hayan funcionado se proponen nuevas tareas. Es importante que se realice lo acordado.

Tras la entrevista es importante que quede un sentimiento de esperanza en todos, que ésta haya servido para avanzar y sentir que es posible el cambio.

6. EXPOSICIÓN DE UN CASO PRÁCTICO.

PRESENTACION DE UN CASO: MARIO

Presento el caso de un alumno del que soy tutora.

INFORMACIÓN SOBRE EL PROBLEMA (HISTORIA)

DERIVACIÓN

Ha comenzado en 5º de Primaria con todos sus compañeros, con los que está desde que entró en la ikastola, con tres años (ha habido cambios de grupo dentro del mismo curso).

DEMANDA

DEMANDA EXPLÍCITA

La madre pide que Mario vaya bien en los estudios y que estemos atentas a sus estados de ánimo (culpa de todo ello al padre).

El padre pide que Mario aprenda qué es el esfuerzo y lo haga; que estudie más y se responsabilice de su trabajo.

DEMANDA IMPLÍCITA.

Tanto padre como madre se acusan mutuamente de muchas cosas y, entre ellas, de las dificultades de Mario y su hermano. Pueden buscar confirmación o datos para sus acusaciones.

Por parte de la madre (el padre acude cuando se le cita y la madre viene al centro cuando hay cualquier incidencia-enfermedad, cambios organizativos...) hay una petición de ayuda. Su situación con la familia de origen ha variado durante los últimos dos años; de sentirse apoyada y protegida ha pasado a sentirse sola (se dan situaciones de enfermedad y problemas económicos-administrativos, con riesgo de expropiación de la casa familiar, etc.).

Ella y su marido se separaron hace un año y la situación por un lado se ha tranquilizado (el “ambiente doméstico” es menos tenso) y, por otra, se ha recrudecido (amenazas de “quitarse” el coche o la casa, acusaciones de mala conducta hacia el otro, etc.). La madre se muestra muy ansiosa; a veces parece angustiada y otras muy enfadada con su marido.

EL TRABAJO REALIZADO SOBRE EL PROBLEMA

La psicóloga del centro (María) ha estado en repetidas ocasiones con los padres; hasta hace dos meses las entrevistas eran con ambos. Solían ser sesiones muy tensas, con fuertes discusiones, descalificaciones y acusaciones entre padre y madre. Decidió entrevistarse con cada uno por separado, pero ha vuelto a entrevistas con los dos por haberse dado cuenta de que cada uno funcionaba de forma totalmente diferente y las acusaciones entre ellos, implicando a los hijos, estaban agravando la situación.

También trabaja con Mario. Hace tres cursos María derivó a Mario a la consulta de una psiquiatra, quién identificó en Mario un Trastorno Obsesivo- Compulsivo. Está medicado con “Risperdal”.

El curso pasado derivó a Mario a consulta con un psicólogo para trabajar su vivencia emocional. María mantiene contacto telefónico con él y coordinan las intervenciones de cada uno. En este momento María trabaja con los padres como mediadora, para poder aunar, sobre todo, criterios de actuación como padre y madre con Mario y Josu (7 años). Han elaborado un “convenio” (el psicólogo que atiende a Mario y María, la psicóloga del centro) de actuación, que van a proponer que firmen padre y madre. En él se acuerda, entre otras cosas, el NO implicar a los hijos en sus dificultades (por ejemplo, Mario llamó a su padre pidiéndole que no les “quitara” el coche, información que su madre le había dado...).

En el aspecto académico, hasta este curso Mario ha acudido a clases de apoyo dentro del horario escolar (saliendo del aula). Al comienzo de este curso decidimos que, siendo buena la capacidad intelectual de Mario, íbamos a tratar de que se sintiera capaz de trabajar como los demás, sin ayuda complementaria, para reforzar su autoestima y debilitar algunas actitudes manipulativas que se

veían en él (por ejemplo, utilizaba las clases de apoyo para no participar en el trabajo de clase; también había “captado” lo que “sacaba de sus casillas” a cada andereño y lo utilizaba a voluntad). En este momento tiene serias dificultades académicas, principalmente para concentrarse y trabajar en lo que no le gusta. Las materias del área de Lenguaje le cuestan más, pero, principalmente, su dificultad es de método (ritmo de trabajo-hacer cada tarea en su momento, para poder seguir con otras-, planificación-no dejar que las tareas se acumulen- y pautas-ser capaz de hacer lo que se dice en cada momento, aunque no le apetezca).

La madre informó a la psiquiatra de estas dificultades y nos han solicitado informes sobre el Déficit de Atención (cuestionarios para diagnóstico de TDAH); desde la ikastola, María se ha puesto en contacto con la psiquiatra para explicar la situación y solicitar la NO medicación por TDAH, considerando que la situación global de Mario tiene muchos aspectos y variantes que influyen en su dificultad académica.

Con los compañeros, Mario se lleva bien. tiene mucha relación con cuatro o cinco con los que comparte aficiones. hay varios (sobre todo, compañeras) con las que no le gusta relacionarse.

El trabajo desde la tutoría ha consistido en:

- * recoger información de la tutora anterior y trabajar conjuntamente con María, la psicóloga, participando conjuntamente a varias reuniones con los padres e intercambiando datos e impresiones sobre nuestras percepciones de Mario. María trabaja con los padres, principalmente para lograr acuerdos en los que no impliquen a los hijos en sus desavenencias

- * trabajar el vínculo personal con Mario, a través de la observación, la escucha y de entrevistas individuales. En estas últimas hemos tratado de muchos temas (actividades de fin de semana, aficiones, amigos, expectativas en la ikastola, relación con su hermano, sus padres, su familia extensa). Mario se siente muy cómodo hablando, sobre todo, de sus aficiones. Le gusta mucho dibujar, construir con LEGO, juegos de ordenador y NINTENDO. Tiene mucha fantasía, le gusta crear personajes de ficción y mundos fantásticos; dedica mucho tiempo a ello. Los personajes suelen ser poderosos y hace descripciones detalladas de ellos y de los lugares que crea. Tiene varios amigos con los que comparte esta gran afición.

- * entrevistas con los padres. En ellas ha intentado conectar con cada uno de ellos y potenciar el aspecto que Mario puede necesitar más.

Con el padre, ha trabajado principalmente la valoración y reconocimiento de las capacidades de Mario (que manifiesta, principalmente, en sus creaciones fantásticas), impulsando la relación personal y afectiva entre padre-hijo. El padre demanda exigencia y esfuerzo por parte de Mario.

Se analizó lo que había sucedido hasta el momento y se vió que era capaz de un trabajo de concentración y de realizar un esfuerzo en aquello en lo que estaba motivado. Se acordó conseguir esa motivación.

Con la madre, se analizó la organización diaria y se vió qué es lo que puede producir la disfunción respecto a su trabajo académico. Se comprobó que los hábitos diarios no favorecían el orden y la atención (desayunar delante del ordenador, no tener un espacio y tiempo concretos para las tareas escolares) y se está trabajando para, poco a poco, establecer “rutinas” que le ayuden en ese aspecto.

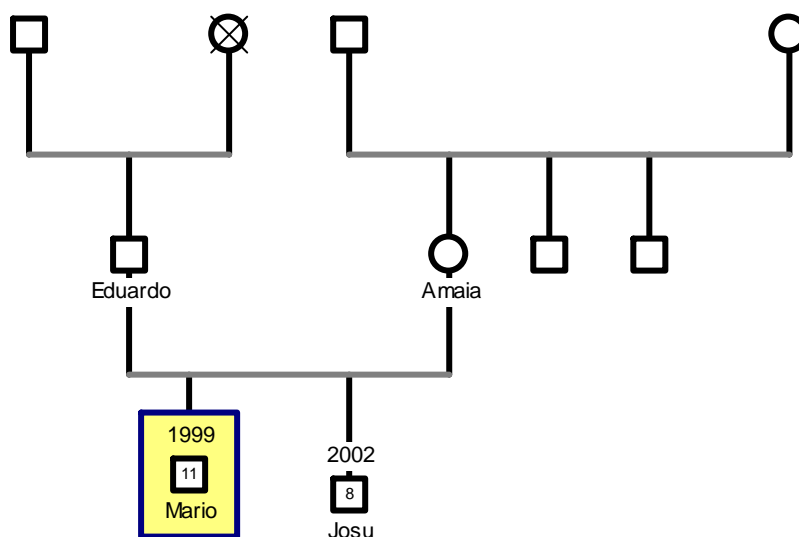
*Con Mario, en el aula, se intenta llegar a un compromiso con él, potenciando su atención hacia actividades que no le agradan con el “premio” de poder resumir luego lo aprendido a través de esas actividades por medio de dibujo, actividad que le agrada mucho.

Se le han dado pequeñas responsabilidades (limpieza de pizarra), que le cuesta cumplir pero desea hacerlo.

OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

- * Que Mario evolucione en la confianza hacia los adultos, sintiéndose más seguro.
- * Que Mario pueda aprovechar y desarrollar su capacidad, no sintiéndose “fracasado” en la escuela.
- * Analizar y clarificar las posibilidades de intervención futura desde la función tutorial.

GENOGRAMA



*Tenemos poca información sobre las familias de origen.

- Parece que el abuelo paterno es algo “misógino”. Hace poco entregó un artículo a su ex nuera sobre las “obligaciones de una esposa”.

- Un tío materno vive en Andalucía y otro tiene “problemas psiquiátricos”.

- La abuela materna, persona fuerte y muy importante dentro de la familia, sufrió una embolia hace dos años de la que le han quedado secuelas.

ASPECTOS A TENER EN CUENTA

* Su vivencia de los adultos no ha sido de protección y seguridad; su padre parece muy exigente y su madre algo caótica y ansiosa.

*Observamos clara mejoría respecto a la seguridad en sí mismo, su confianza con los adultos y su relación con los compañeros, respecto a los que él, en este momento, muestra gran aprecio y complicidad.

* Sus dibujos son minuciosos y laberínticos.

* Es muy bueno (y valorado por sus compañeros) en construcción de LEGO.

* De mayor quiere ser investigador (no biólogo, sino informático o tecnológico). Su fantasía le lleva a idear máquinas de guerra sofisticadas, espadas milagrosas y máquinas de juegos de “monstruos” fantásticos.

* En castellano, se expresa muy bien.

* Físicamente es bastante menudo, tiene grandes ojeras y presenta, en general, un aspecto enfermizo, aunque no suele estarlo.

*Sus dibujos son muy detallados y laberínticos.

ESTILO DE LA FAMILIA

* Grandes conflictos de pareja, en estos momentos separados. Se acusan mutuamente y delante de los hijos, utilizando a estos como vehículos de descalificación.

* Actualmente hay una denuncia de la madre al padre por haber sido “espiada” en sus salidas y relaciones. El padre la acusa de haberse relacionado con otros hombres estando casados. También de no cuidar a los hijos como debe (alimentación).

La madre acusa al padre de despreocupación, de no ayudar a sus hijos y no ocuparse de sus tareas escolares y otros aspectos.

*Cuando entró en la ikastola, con tres años, no participaba en los juegos y actividades, mordía con enorme fuerza, pegaba...

CARACTERÍSTICAS DEL CICLO VITAL 10-12 AÑOS

- * Transición entre la infancia y adolescencia.
- *Curiosidad intelectual. Todavía razonamiento a nivel concreto.
- * Cuestionamiento de normas (inicio).
- * Mayor importancia a sus iguales.

CICLO VITAL FAMILIAR: Hijos en edad escolar

- Apoyar la apertura al mundo extra - familiar.
- Apoyar el trabajo escolar.
- La familia suele sentirse probada por la escuela al evaluar su eficiencia en términos de crianza y socialización.
- Tolerar la importancia de otros en el niño.
- La pareja dispone de más tiempo.
- Consolidación y estabilización laboral.

ENFOQUE SISTÉMICO DE LA FUNCIÓN TUTORIAL

- * Se ha ampliado el foco, conociendo y analizando la situación familiar.
- * Se ha trabajado en equipo, por un lado con los profesores que tienen relación con él, planteando objetivos adaptados a su ritmo actual; por otro, con María, la psicóloga, trabajando cada una diversos aspectos con Mario y sus padres, intercambiando información y preparando estrategias conjuntamente.
- * Se ha observado lo que no ha funcionado hasta ahora (insistencia, castigos, repetición de tareas, refuerzos con clases particulares), dejando de lado esas estrategias y se han puesto en marcha otras diferentes (entrevistas con él para tratar de temas no académicos, motivación de tareas escolares con actividades que sí le agradan).

* Principalmente, se ha establecido una visión por parte del equipo de educadores que “mira” no sólo lo que Mario actúa, comparándolo con el modelo ideal de alumno, sino con respecto a su propia evolución, intentando destacar lo que FUNCIONA mejor y teniendo en cuenta lo que NO FUNCIONA para no insistir en ello.

Queda por delante un curso de trabajo en común con Mario y sus padres. También con los otros 27 alumnos de mi grupo de tutoría.

Queda la esperanza de poder contribuir a mirar a los alumnos, a sus familias y al equipo de trabajo con amplitud, con esperanza e ilusión por mejorar.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- **GUY AUSLOOS:** LAS CAPACIDADES DE LA FAMILIA- Tiempo, caos y proceso- Editorial Herder: Barcelona; 1998
- **M^{DE} DEL PILAR BERZOSA GRANDE:** UN MODELO DE INTERVENCIÓN SISTÉMICA EN LA ESCUELA. El proyecto JUGAE. Editorial CCS. 2008
- **STEFANO CIRILLO:** EL CAMBIO DE LOS CONTEXTOS NO TERAPÉUTICOS. Editorial Paidós. 1994.
- **COLETTI, M. y LINARES, J.L:** LA INTERVENCIÓN SISTÉMICA EN LOS SERVICIOS SOCIALES ANTE LA FAMILIA MULTIPROBLEMÁTICA. Ed. PAIDÓS. 1997.
- **EMILIA DOWLING Y ELSIE OSBORNE:** FAMILIA Y ESCUELA. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles. TEMAS DE EDUCACIÓN. PAIDÓS. 1996
- **ANDREA FIORENZA / GIORGIO NARDONE:** LA INTERVENCIÓN ESTRATÉGICA EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS - Comunicación y “problem-solving” para los problemas escolares-Ed.HERDER (2004)
- RICHARD FISH Y KARIN SCHLANGER:** CAMBIANDO LO INCAMBIABLE. Una terapia breve en casos intimidantes. Ed. HERDER, 2002
- **JORDI LONGÁS Y NURIA MOLLÁ:** LA ESCUELA ORIENTADORA. La acción tutorial desde una perspectiva institucional. Ed. NARCEA, 2007.
- RAMIRO MARQUÉS:** PROFESOR@S MUY MOTIVAD@S-Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente- Ed. NARCEA, 2008
- **JIRINA PREKOP / BERT HELLINGER:**SI SUPIERAN CUÁNTO LOS AMO- Ed. HERDER, 2004.
- MERCÉ TRAVESET VILAGINÉS:** LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA. Fundamentos y práctica. Editorial GRAÓ, 2007
- **WATZLAWICK, PAUL (et.al.):** TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN HUMANA. Interacciones, patologías y paradojas” 1ª Edición, Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1971
- **REBECA WILD:** EDUCAR PARA SER-Vivencias de una escuela activa. Ed. HERDER. 1999

PÁGINAS WEB

<http://www.orientared.com/car/ptutopr.pdf>

http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n25/25040110.pdf

<http://contexto-educativo.com.ar/2000/9/nota-06.htm>

http://www.dip-alicante.es/hipokrates/hipokrates_I/pdf/ESP/412e.pdf

<http://contexto-educativo.com.ar/2002/3/nota-07.htm>

http://www.mercetraveset.com/docs/Traveset_ModeloSistemicoCentroEducativo.pdf

http://jcpintoes.en.eresmas.com/Libro5_contenido_2.pdf

<http://www.migatocalcetes.es/2007/02/16/los-ninos-son-increibles-si-creemos-en-ellos/>

<http://www.monografias.com/cgi-bin/jump.cgi?ID=19541>

<http://www.ucm.es/BUCM/tesis/psi/ucm-t28263.pdf>

<http://www.ucm.es/info/site/docu/23site/a2romero.pdf>

<http://www.redsistemica.com.ar/>

-¿Y si el fracaso escolar fuera una manera disfrazada de éxito?- Roberto Butinof

-Familias reconstituidas: La pérdida como punto de partida- Roberto Pereira

-La intervención familia-escuela- Silvia Baeza

-La erosión psicológica del docente: Un problema oculto- Jacinto Inbar

ARTÍCULOS

- “El proceso educativo según Carl R Rogers : la igualdad y formación de la persona.”
-Elsa M.Casanova”-
- “Relación familia – escuela” -Carlos Parellada-
- “Competencias relacionales para trabajar el conflicto en el ámbito escolar”- Javier Ortega Allué- SEMINARIO IMPARTIDO EN SAN SEBASTIAN EN ABRIL DE 2009.