

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOPEDAGOGÍA
Universitat Oberta de Catalunya

SOCIEDAD, FAMILIA Y EDUCACIÓN

GUÍA DE ESTUDIO
(5 créditos ECTS)

1. EL SENTIDO DE LA ASIGNATURA EN EL CONJUNTO DEL MÁSTER

El Máster de Psicopedagogía incluye la asignatura **Sociedad, Familia y Educación**. Esta asignatura tiene como objetivo que el futuro profesional relacione la educación con el medio y comprenda la función educadora de la familia, de la escuela y de la comunidad en la sociedad actual, tanto en relación con la adquisición de competencias y aprendizajes como en relación con la educación, el respeto a los derechos y las libertades entre hombres y mujeres, y la no discriminación de las personas.

Los estudiantes deberán profundizar en los conocimientos relativos a las relaciones entre medio y educación, las funciones de la familia y su papel en la educación de los hijos, y las relaciones entre familias y la escuela. También deberán ahondar en dos cuestiones directamente vinculadas al ejercicio profesional: la tutoría y la atención a la diversidad.

Cualquiera de los estudiantes de este máster se encontrará en los centros educativos, en un momento u otro, ante la responsabilidad de colaborar en situaciones relacionadas con la tutoría de un grupo de alumnos o ante las dificultades metodológicas y organizativas de tener que enseñar a grupos de alumnos con intereses y capacidades notablemente diferentes y, por lo tanto, ante el reto de atender las diversas necesidades educativas de los alumnos. La tutoría y la atención a la diversidad requieren tanto acciones individuales como acciones de trabajo en equipo.

Actualmente, la diversidad de necesidades que se pueden encontrar en un grupo de alumnos es muy significativa. Esto se debe, en primer lugar, a que la educación acoge todos los chicos y chicas de un mismo segmento de edad (etapas), y es obvio que no todos tienen los mismos ritmos de aprendizaje y de trabajo ni las mismas motivaciones por las actividades escolares. En segundo lugar, en determinados centros se escolariza un número importante de alumnos extranjeros que, al menos en una primera fase, requieren una atención específica, ya sea en el propio grupo o en un aula de acogida. En tercer lugar, las políticas a favor de la inclusión han promovido la escolarización en centros ordinarios de alumnos que tienen necesidades educativas especiales derivadas de discapacidades.

Por lo tanto, además de las finalidades descritas anteriormente (de las que el título de la asignatura da cuenta), para asegurar los conocimientos profesionalizadores necesarios, en esta asignatura se pretende que los estudiantes:

- ✓ Dispongan de la información y los conocimientos básicos para ejercer la acción psicopedagógica en el marco de la acción tutorial y la orientación en el centro y en las aulas (también en los nuevos contextos que puede generar el uso de las TIC), y para promover en los alumnos, colectiva e individualmente, la educación emocional, la educación en valores y la formación ciudadana.

- ✓ Adquieran las competencias necesarias para colaborar en el diseño y el desarrollo de propuestas didácticas y organizativas para facilitar la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales por parte de los alumnos, atendiendo la diversidad de necesidades educativas y los diferentes ritmos de aprendizaje.

Al cumplir los objetivos de esta asignatura, los estudiantes lograrán unos niveles suficientes para reflexionar sobre las prácticas psicopedagógicas relacionadas con actividades de acción tutorial y para disponer de alguna alternativa ante un grupo con necesidades diferentes. El dominio de estas competencias vendrá mucho después, con la experiencia, la reflexión, la formación continua y la motivación para ser cada vez más competente. Sin embargo, lo más importante es trabajar en equipo, reflexionar sobre la propia práctica y cuestionarla, aprender de los compañeros e insistir en conseguir el progreso de los alumnos, la confianza y participación de las familias. No renunciar nunca.

2. BLOQUES DE CONTENIDO

La asignatura alcanza desde la perspectiva de la sociología de la educación hasta la aplicación de medidas didácticas concretas, está estructurada desde una perspectiva profesionalizadora y se divide en cuatro bloques prioritarios de contenido:

- El marco social en el que se desarrollan las prácticas educativas: un escenario complejo e incierto. Importancia del entorno en la educación de los niños y de los jóvenes. Los contextos de desarrollo. El contexto familiar: tipos de familias. Funciones de la familia en relación con los hijos. Las prácticas educativas familiares.
- Relaciones entre familia y escuela: conocimiento compartido y colaboración. Actitudes necesarias.
- La acción tutorial. El plan de acción tutorial. Caracterización del tutor. Actuaciones en relación con el equipo educativo, las familias y el alumnado.
- Comprensión y diversidad de necesidades. Atención a la diversidad: una estrategia de centro. El alumnado con menos recursos para aprender. El proyecto de atención a la diversidad: actuaciones. Educación inclusiva. La atención al alumnado recién llegado. Consideraciones sobre las prácticas de atención a la diversidad.

Los diferentes contenidos no se trabajarán todos con el mismo énfasis. Determinados aspectos de la asignatura serán objeto del trabajo, consulta o estudio personal. Otros contenidos también se trabajarán mediante las actividades de evaluación continua para profundizar en sus aspectos aplicados, y se exigirá rendir cuentas del trabajo realizado.

Durante el estudio de la asignatura los estudiantes trabajarán, sobre todo:

- Las pautas educativas familiares más frecuentes, que les serán útiles para enfocar adecuadamente las relaciones entre el centro y las familias de los alumnos.
- El enfoque y las actividades características de la tutoría que promueven la tutorización individual y la programación de las actividades de tutoría de grupo.
- Diferentes tipos de estrategias para organizar medidas de atención a la diversidad en colaboración con los docentes o con otros profesionales del centro.

3. TIPOS DE ACTIVIDADES

El estudio de los contenidos citados anteriormente se realizará con actividades de los siguientes tipos:

Lectura comprensiva de la Guía de Estudio y de los materiales indicados en el Plan Docente de la asignatura.

Lectura comprensiva de artículos, documentos, etc.

Ejercicios de análisis crítico, de comentario y de valoración de textos.

Elaboración de análisis y síntesis sobre determinados temas.

Presentación y análisis de casos prácticos.

4. DESARROLLO DE LOS DISTINTOS BLOQUES

4.1. El marco social en el que se desarrollan las prácticas educativas: un escenario complejo e incierto. Importancia del entorno en la educación de los niños y de los jóvenes. Los contextos de desarrollo. El contexto familiar: tipos de familias. Funciones de la familia en relación con los hijos. Las prácticas educativas familiares.

Objetivos

- Identificar la importancia de los diversos contextos en el desarrollo de las personas y la incidencia del contexto familiar en la educación de los niños y jóvenes.
- Conocer los diferentes tipos de familias derivados de los cambios sociales y sus funciones.
- Conocer las características más relevantes de las prácticas educativas familiares.

Competencias

Relacionar la educación con el entorno y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, específicamente en relación con la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación de las personas con discapacidades.

Conceptos fundamentales

El marco social en el que se desarrollan las prácticas educativas: un escenario complejo e incierto

En lo que hasta hace poco tiempo era nuestro vínculo social se han incrustado progresivamente una serie de ideas y actuaciones que están modificando nuestras referencias y nuestros sentimientos. A menudo sufrimos estos cambios sin ser conscientes de ello, ya que se han ido instalando de forma silenciosa en nuestra vida cotidiana y también —como no— en nuestra práctica profesional.

Se privilegia el individuo por encima de la colectividad de la cual es miembro. Nos encontramos en una sociedad que, además de ser individualista, deja a los sujetos que se construyen en soledad en nombre de una autonomía que no todos están en condiciones de desarrollar: lo individual se privilegia en detrimento de la confianza en el otro y de la pertenencia a una institución o a un grupo social. La subjetividad de nuestra época y las nuevas formas de malestar que produce la civilización mediante el discurso capitalista y el discurso de la ciencia sobre los sujetos se refleja con claridad en diferentes ámbitos y prácticas institucionales: en la familia, el ocio, el trabajo, la salud y, por supuesto, también en la institución escolar.

Proliferan, pues, los malestares, en una época en la que no compartimos los ideales y las referencias que antes nos orientaban. Los sociólogos hablan de la pérdida de referencia; de un mundo sin referentes.¹

Algunos de los cambios sociales que atraviesan y modulan las prácticas educativas

- En el nuevo escenario de la época, el término y el concepto de familia se aplican a situaciones muy diversas. Divorcios, separaciones, reconstitución de familias, parejas de hecho (homosexuales o no), procreación asistida: estas son algunas de las situaciones que nos llevan a pensar que el concepto tradicional de familia occidental está cambiando. Las nuevas estructuras familiares comportan nuevas situaciones y nuevos retos en cuanto a la problemática de la educación y de las relaciones de los hijos que se encuentran en su núcleo. Debemos evitar atribuir a las nuevas estructuras familiares la causa directa y unilateral de un desarrollo o crecimiento poco apropiado que puede llevar al niño a una situación de escasez de bienestar personal y social o de inestabilidad emocional.

¹ Más bien deberíamos hablar de una gran fragmentación y una proliferación de los referentes.

- El impacto de los procesos migratorios que afectan a la infancia y cuestionan la cultura escolar en cuanto a los valores diferenciados, las pautas de crianza diversas, las lenguas, etc. En la escuela se encuentran tradiciones y pautas culturales e identitarias muy distintas entre sí. Esto comporta retos y dificultades añadidas a la hora de saber y decidir qué aspectos de gran singularidad cultural en la crianza de los niños y los jóvenes se pueden incluir en la atención educativa, qué es común para todos y cómo negociar ambos aspectos. Sobre todo cuando el porcentaje del alumnado recién llegado supera con creces el porcentaje de alumnos autóctonos.
- El efecto del consumo, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías (videojuegos, acceso generalizado a internet) en el proceso educativo de los niños y en la desorientación de los adultos de proximidad emergen como nuevos agentes de socialización junto a la escuela y la familia. A menudo se exige a la escuela que corrija comportamientos o hábitos que son poco apropiados desde el punto de vista educativo, pero que se promueven desde el discurso dominante. Es el caso, por ejemplo, de la poca tolerancia a la frustración, la incapacidad de diferenciar entre la satisfacción y el placer, y el menosprecio por la autoridad, el esfuerzo, el saber, etc. (Monseny, 2006)².
- La constatación, cada vez con más frecuencia, de las situaciones de conflicto que algunas familias generan en la escuela por no poder o no saber poner límites a sus hijos. Los criterios de la familia entran en conflicto con los criterios de la escuela en cuanto al ejercicio de la autoridad con los más pequeños. A menudo se pide a la escuela que supla esta carencia.
- El impacto de las condiciones laborales en las que se encuentran las familias produce, en ocasiones, decisiones de los padres y las madres que hacen que sus hijos estén en espacios educativos institucionales mucho más tiempo del necesario.

Hoy en día, educar requiere unas condiciones y unas facultades personales y profesionales muy diferentes de las que se nos exigían en el pasado (Bassedas, Huguet, Solé, 2008)³. Por esta razón, el conjunto de factores que hemos ido identificando otorga una gran complejidad al proceso educativo y a su organización. La rapidez y la complejidad de los cambios acontecidos y de los que todavía están por llegar (para los que no estamos suficientemente preparados ni en actitud, ni en formación) añaden un plus de dificultad a la tarea educadora en cualquier forma de organización social de la educación: escuela, ocio, familia, etc.

Tanto la atención de los niños como las formas de apoyo y acompañamiento a las familias deben ser redefinidas para entender las nuevas identidades y subjetividades de los niños y las familias, así como la transformación de la posición del adulto educador para afrontar este proceso.

Esta complejidad que hoy en día presenta la educación de los niños genera desconcierto, desorientación y angustia, y exige mucha implicación emocional a

² Monseny, J. (2006). Els límits del que és educable, des de l'estructura, el discurs i les configuracions familiars. Guix: Elements d'acció educativa (núm. 321, págs. 12-16)

³ Bassedas, E.; Huguet, T.; Sole, I. (2009). *Aprender e ensinar a l'educació infantil* (3.ª ed.). Barcelona: Graó

los profesionales. Estos sentimientos se viven a menudo en soledad. Igualmente, se constata cierto sentimiento de desamparo institucional. En esta situación, es tentador para todos (familias, profesionales, gestores, etc.) delegar o dispersar la propia responsabilidad, o bien proyectarla en los otros.

¿Qué podemos inferir de esta reflexión? Una posible interpretación —en consonancia con las transformaciones de la época actual— sería que la práctica educativa ha perdido su referencia fija a un marco estable. En realidad, nos encontraríamos ante un proceso de vaciado progresivo de las referencias que otorgaban estabilidad a nuestras prácticas.

¿Hacia dónde podemos ir para reconstruir referencias que orienten y cohesionen las prácticas educativas? Es imprescindible dar una respuesta orientada por otros principios. Hace falta un discurso diferente que apueste de manera decidida por abordar las incidencias de los malestares de la época. Un discurso que, aunque no pueda eliminar el malestar inherente a la subjetividad, ayude a transformarlo.

En este sentido, a continuación se presentan una serie de reflexiones sobre algunos temas cruciales para repensar las prácticas educativas en una época tan compleja y cambiante:

- **Construir** una idea de la educación que ofrezca al alumnado los recursos necesarios para **saber leer su época y para saber vivir en ella** sin renunciar a su singularidad e iniciativa ni conformarse con el papel de consumidor hacia el que le empuja el discurso dominante. En este sentido, saber leer la época y saber vivir en ella requiere que los adultos generen las condiciones para ayudar a los jóvenes a dirigirse hacia **lo común que tiene el mundo y/o hacia lo que puede llegar a ser un mundo común** (Manent, 2004)⁴.
- Educar y educarse implica un **compromiso con el otro**. Educar en la heteronomía (Melich, J.C., 2000)⁵ es un reto difícil en la cultura del yo y del individualismo, puesto que educar de manera heterónoma es ayudar al sujeto a apropiarse de una responsabilidad y una hospitalidad en relación con el otro. Trabajar este sentimiento de pertenencia a un grupo con los alumnos es prepararlos para poder estar con los otros: prepararlos para establecer un vínculo o lazo social con los otros. Poseer este sentimiento de pertenencia a un grupo es saber convivir y aprender con los demás.
- Buscar estrategias para abordar la tarea educadora **sin sustituir las responsabilidades de la familia**. Saber y poder convivir con los demás es un objetivo que ya debería haberse logrado en el marco de la familia y en los primeros años de escuela. Esto tendría que delimitar la tarea educativa y de enseñanza. El hecho de que, cada vez más, la tarea de la escuela deba consistir en educar a los alumnos para la convivencia es un síntoma del malestar actual. No se puede pedir al profesorado que supla la función de la familia, pero, a la vez, hay que dar una respuesta a las dificultades para convivir que a menudo se manifiestan en la escuela y en las aulas.

Manent, P.; Renaut, A.; Jacquard, A. (2004) ¿Una educación sin autoridad ni sanción? Paidós Ibérica.

⁵Melich, J.C. (2000) Narración y hospitalidad. Análisis: Cuadernos de comunicación y cultura (núm. 25, págs. 129-142).

- La educación posee dos finalidades inseparables y no contradictorias, pero que están en tensión. Por un lado, **la transmisión y el aprendizaje de los saberes teóricos y prácticos relevantes** de la *doxa* de una época (el patrimonio cultural) y, por el otro, **la transmisión y el aprendizaje del hecho de saber vivir y convivir con los demás: la civilidad** (Manent, 2004). Es un síntoma del malestar actual que, cada vez más, la tarea de la escuela deba consistir en la enseñanza de la civilidad que tradicionalmente asumía la familia. Ciertamente, nos encontramos en un límite importante a la hora de gestionar una nueva tensión entre la convivencia y el aprendizaje, pues la educabilidad de un sujeto está fuertemente mediatizada por las experiencias en el seno de la familia. Debemos buscar fórmulas que permitan un tratamiento innovador de las relaciones entre civilidad y verdad en la escuela, pero que, al mismo tiempo, no sustituyan la tarea de los padres. **El reconocimiento de esta situación puede facilitar la reconstrucción de la confianza entre la familia y la escuela.**

- Restablecer las tensiones constitutivas de la educación. Si bien es cierto que el sistema educativo, a lo largo de las diferentes épocas, ha adoptado un papel fundamental en la reproducción de la ideología dominante, legitimando el orden social existente, no es menos cierto que también ha contribuido a la emancipación de las personas. **La dialéctica entre estos dos polos siempre ha sido una tensión constitutiva de la educación.** El educador tiene que poder afrontar ambas vertientes y establecer una dialéctica que lo lleve a inventar soluciones que permitan articularlas según las circunstancias sociales y personales, sin optar arbitrariamente por ninguna de ellas. Pero cada vez es más difícil hacer frente a estas exigencias contradictorias inherentes al acto educativo, puesto que asistimos a una decantación vertiginosa hacia el polo normativo y de control. Restablecer esta tensión es un reto fundamental, pues el desplazamiento exclusivo hacia el polo normativo y de dominio (del otro) transforma la función de la escuela y de la educación, que pasa de ser una práctica orientada a facilitar al sujeto los medios para poder relacionarse singularmente con el mundo, a ser una acción destinada a adaptar las personas al orden social y a las necesidades de producción y de consumo.

- **Conviene repensar los contenidos y las actividades de aprendizaje.** El currículum y la organización escolar deben poder reajustarse al grado de disponibilidad del alumnado para consentir una acción educativa y formativa. Junto a las actividades formativas y a los contenidos que muchos alumnos experimentan como impuestos, es necesario introducir otros espacios de contenidos y actividades basados en su consentimiento y en sus posibilidades reales, ritmos e intereses. Pueden constituirse en actividades que faciliten el vínculo de la confianza y, al mismo tiempo, reactiven el interés de los alumnos por el aprendizaje de contenidos instruccionales.

- **Crear lugares de encuentro en los centros,** a partir de los cuales se pueda construir vínculos de confianza entre los diferentes agentes educativos. Para producir una comunidad de confianzas hay que ofrecer un lugar al alumno, al profesor y a las familias; un lugar a sus palabras y al tiempo que se requiere para conversar. El sentido que otorgamos al concepto de conversación es el de una estrategia para el intercambio y el vínculo que tiene una clara finalidad instrumental: hacer preguntas sensatas sobre una cuestión o un problema que se pueda tratar por la vía de la conversación. Impulsar una acción que articule la

enseñanza y la educación no se puede hacer individualmente, ya que requiere la cooperación de los implicados.

- **Resituar el valor del tiempo:** conviene establecer otra forma de pensar el tiempo que requiere el tratamiento de las situaciones y las dificultades que afrontamos día a día. El impacto de los conflictos genera malestar entre los profesionales y los padres, y este malestar a menudo provoca una precipitación en la respuesta que, a su vez, incrementa el problema y el malestar que se pretendía eliminar. Se pasa de percibir el problema a responder con urgencia sin dejar un tiempo para comprenderlo y para elaborar la respuesta. Por tanto, es determinante no tratar los conflictos y los problemas que acontezcan en la escuela como algo que se debe evitar o eliminar. Es necesario que podamos hablar y conversar juntos sobre estos conflictos, sobre todo porque, si no hablamos, la tendencia es corregirlos, eliminarlos o rechazarlos sin entender la lógica que los determina. Es necesario encontrar mecanismos para introducir en la escuela un tiempo de comprensión y elaboración del problema que permita transformar este malestar en una producción de saber. La implicación activa de los diferentes participantes requiere reorganizar el tiempo y los horarios. Para promover una actividad cooperativa del profesorado y para ajustar la acción docente a las crecientes necesidades educativas de los alumnos, se deberá reubicar el tiempo: liberar tiempo para promover las relaciones, personalizar las respuestas, ajustarse a los ritmos, etc.
- A lo mejor hace falta **una metamorfosis de la escuela** y de la educación que posibilite introducir estas ideas. Una metamorfosis que permita establecer una dialéctica entre las características que la escuela debe preservar para mantener su función de transmisión cultural, y las características que debe cambiar para ajustarse a los problemas de la época sin obstaculizar la emancipación, de manera que **exista una continuidad en la diferencia** (Castel, R. 1997)⁶. Sin renunciar a su finalidad de enseñanza de los saberes culturales, la escuela debe poder transformarse innovando y generando cambios que respondan a las necesidades educativas e interculturales de las nuevas generaciones.

Importancia del entorno en la educación de los niños y de los jóvenes. Los contextos de desarrollo⁷

El desarrollo de las personas es fruto de la interacción entre el bagaje biológico-hereditario y el bagaje cultural propio del grupo que acoge al ser humano, mediado en primera instancia por sus cuidadores más próximos y, en una dimensión más amplia, por las instituciones, los valores y la organización social del grupo.

La criatura humana llega al mundo con una herencia y un calendario madurativos; su código genético es notablemente abierto y fija poco —o muy poco— lo que constituirá su comportamiento. Los aspectos hereditarios no marcan materializaciones concretas, sino posibilidades y limitaciones. Las materializaciones concretas dependen de aquello que la persona tenga la

⁶ Castel, R. (1997): Centralidad de la cuestión social. Conversación con Robert Castel. En: *Archipiélago* (vol. 29, págs. 42-55).

⁷ Adaptado de: Solé, Y (1966). *Les pràctiques educatives com a contextos de desenvolupament. Mòdul 3: Psicologia de l'Educació*. Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona. Sociedad, familia y educación Guía de Estudio 2009-10, pág. 6.

oportunidad de aprender, de las experiencias que se le presenten, de las experiencias en las que se le permita participar y de los márgenes entre los que se mueve esta participación.

Así, los miembros de la especie humana aprenden los rasgos característicos de las personas: el uso del lenguaje como medio de comunicación y herramienta de pensamiento; la regulación y el control progresivo de la conducta, los sentimientos y las emociones; la competencia social; el sentido de individualidad y, a la vez, de pertenencia y vinculación a varios sistemas y grupos sociales, etc. Se trata de aprendizajes inseparables de los procesos de socialización, enculturación social y interacción con los demás. Estos aprendizajes se realizan en el contexto de las relaciones sociales: en la familia, en la escuela, con un grupo de iguales, a partir de los medios de comunicación, etc.

Todos estos grupos, instituciones y sistemas tienen un punto en común: ayudan al individuo a hacer suyas varias parcelas de la cultura de su grupo. Por medio de las experiencias educativas que posibilitan (experiencias diversas; relativas a contenidos varios), este individuo se puede convertir en un miembro activo y participativo de su grupo a medida que va compartiendo la cultura. Al mismo tiempo, los aprendizajes que realiza (porque así lo permiten las experiencias en las que se ve inmerso) constituyen el motor mediante el cual se desarrolla en todas sus capacidades: afectivo-relacionales, de equilibrio personal, de inserción social, cognitivas y motrices. Podemos, pues, afirmar que gracias a los aprendizajes que le posibilitan las diversas experiencias educativas, se irá configurando como una persona que comparte aspectos determinados y fundamentales con los demás, pero que es única e irreplicable, porque también son únicos los contextos específicos en los que tiene la oportunidad de apropiarse de las herramientas culturales. En las sociedades occidentales, la creciente necesidad de formación para convertirse en un miembro de pleno derecho del grupo social de pertenencia multiplica tanto los ámbitos de formación como los esfuerzos que adultos y niños tienen que invertir en la adquisición de los conceptos, valores y procedimientos básicos de la cultura. Así se explica la prolongación de la escolaridad obligatoria en todos los países occidentales y la progresiva inclusión, en el currículum escolar, de contenidos que hasta hace muy pocos años estaban ausentes —como la informática y la ecología, para poner dos ejemplos. Pero todavía hay más: se plantea de manera importante la necesidad de establecer vínculos y relaciones entre lo que se aprende en unos y otros contextos —entre la escuela y la familia, para citar el caso más obvio—, y la necesidad de «controlar» influencias educativas diversas y más difundidas que, como las que nos llegan por los medios de comunicación, pueden tanto reforzar como contradecir los valores y principios que se intenta vehicular por medio de las prácticas educativas más claramente establecidas.

Por tanto, no hay ninguna duda de que la educación es un fenómeno verdaderamente complejo, y que comprender su impacto en el desarrollo de la persona obliga a tener en cuenta la globalidad de las prácticas educativas en las que esta se ve inmersa.

Aun así, conviene rechazar la idea que cualquier contexto o cualquier práctica educativa que se ponga en marcha en el aprendizaje tiene el mismo potencial de desarrollo para una persona, o que la misma práctica redundará en el mismo beneficio para dos personas diferentes. La importancia que damos a las experiencias que ofrecen los demás no nos debe hacer perder de vista que el intermediario último del aprendizaje es el mismo aprendiz, su disposición, el interés que le despierta una determinada propuesta, los medios que ha aprendido para apropiarse de nuevos conocimientos y para superar los retos que estos le presentan, su autoestima, etc. Estas variables intervienen de manera decisiva en aquello que podrá aprender y resolver, y en cómo interpretará los resultados de su actuación.

El contexto familiar: tipo de familia

La familia nuclear o conyugal está formada por la pareja y los hijos no adultos. En la actualidad y en las sociedades desarrolladas, es una de las estructuras más extendidas, dado que las familias extensas, debido a los cambios en la organización de la vida y al asentamiento en núcleos urbanos, han perdido

muchos de los vínculos que antiguamente poseían y cuidaban. Por este motivo, a menudo se habla de familia restringida para referirse a la familia nuclear o conyugal.

Cuando hablamos de familia extensa nos referimos a aquella en la que conviven más de un núcleo conyugal. La familia extensa puede serlo tanto en relación con el eje vertical, que corresponde a las diferentes generaciones que la conforman en un momento dado, como en relación con el eje horizontal, que incluye los miembros de una generación particular y sus parejas. En nuestro país, su presencia decrece de manera progresiva.

Una primera consideración que debemos hacer entorno a esta distinción concierne a la progresiva pérdida del apoyo y de la ayuda que, en otros tiempos, representaban para el nuevo núcleo familiar la vinculación con la familia extensa. De hecho, algunas funciones que realizaba la familia extensa —el cuidado de los bebés y de los ancianos, por ejemplo— las realizan en la actualidad instituciones sociales que ya no están estructuradas alrededor del entorno del parentesco. En un sentido similar, se ha perdido la función de moldeamiento que los miembros de las generaciones más antiguas ejercían sobre las nuevas: así, las madres y las abuelas tenían una experiencia en relación con el embarazo, el parto y la crianza de los niños que era aprovechada por las hijas y las nietas cuando se encontraban en la transición hacia el rol de madres. Los abuelos y los padres ofrecían su conocimiento sobre aspectos profesionales, y este era utilizado por los jóvenes. Esta vinculación, a la vez afectiva y cultural, contrasta con lo habitual hoy en día: las nuevas generaciones, en el momento de formar un núcleo familiar propio, valoran por encima de todo su independencia y, en muchas ocasiones, desaprovechan o rechazan la ayuda que puede significar la experiencia de sus familiares (a pesar de que a veces tienen que buscarla en otros instituciones: por ejemplo, asistiendo a cursos de preparación para el parto y de cuidado de los bebés).

Una segunda consideración pertinente es que la estructura típica de la familia nuclear —pareja e hijos no adultos— y el reparto también típico de los roles dentro de este núcleo (donde el padre asume el trabajo externo y la madre el trabajo doméstico y el cuidado de los hijos) no se ajustan hoy en día a muchas unidades familiares. Los cambios en la manera de vivir, la incorporación de la mujer al trabajo remunerado, los divorcios y las separaciones, el estado de soltería de muchas madres, las parejas formadas por miembros del mismo sexo, etc., han contribuido a que la familia nuclear esté expuesta a numerosas transformaciones. Las familias con un solo progenitor y las familias recompuestas son cada vez más habituales en nuestra sociedad. Los hogares monoparentales, donde convive un solo progenitor con sus hijos, han crecido enormemente en los últimos treinta años.

Se puede considerar la familia como un sistema⁸ en el que las acciones y las actitudes de cada miembro afectan a los otros y se ven afectadas por las de los otros. Como todo sistema, la familia tiene una estructura y unas pautas reguladoras de su funcionamiento, que tienden a mantenerse estables. Pero

⁸ La palabra sistema designa un conjunto de elementos en continua interacción, organizados para la obtención de unos objetivos o finalidades. En un sistema, cada elemento afecta a los otros y, a su vez, se ve afectado por los otros, en un tipo de equilibrio circular que, una vez establecido, tiende a mantenerse.

para poder avanzar y asegurar el bienestar de sus miembros, la familia debe adaptarse a circunstancias nuevas (el nacimiento de un hijo, la pérdida del trabajo de uno de los miembros de la pareja, la ausencia prolongada de un progenitor, etc.), transformando algunas de sus pautas sin dejar por ello de constituirse como un referente para sus componentes.

¿Qué cambios ha experimentado la institución familiar y cómo afectan a su función educativa? En la sociedad industrial, la institución familiar era fundamentalmente la familia nuclear. En la actualidad, la institución se ha modificado en el sentido que han desaparecido muchas de las características que definían la familia nuclear. Así, la filiación ya no es necesariamente biológica, el cuidado y la educación de los niños ya no requiere personas de sexos diferentes, y el matrimonio ya no es consustancial a la institución familiar. Es decir, una primera consecuencia es el aumento de los tipos de familias o la diversidad de la institución familiar. Una segunda transformación de la institución familiar está relacionada con la incorporación masiva de la mujer al mercado laboral. Este hecho ha modificado, en una pequeña parte, los roles y las actividades en la familia y, sobre todo, ha diversificado los contextos del cuidado de la infancia.

Finalmente, la institución familiar también está experimentando los mismos cambios que afectan a otras instituciones en la sociedad de la información: la modificación de las antiguas relaciones verticales, que ahora se establecen de forma horizontal, significa, por un lado, la incorporación del relativismo a la vida familiar y, por otro lado, la dificultad a la hora de ejercer las antiguas prácticas educativas que transmitían verticalmente las actitudes, los conocimientos y los valores asociados al contexto social precedente.

Funciones de la familia en relación con los hijos

La mayoría de autores reconoce como mínimo cuatro funciones o responsabilidades de la familia relacionadas con los hijos:

a) Las familias tienen que ofrecer cuidado y protección a los hijos, así como asegurar su subsistencia en condiciones dignas. Cuando, por la razón que sea, esta función no puede cumplirse, las sociedades desarrolladas cuentan con mecanismos de intervención, que van desde los servicios de apoyo y de asistencia social hasta intervenciones más drásticas, que pueden incluir el retiro de la custodia de los hijos en caso de que los padres no puedan asegurar la integridad física y psíquica de estos.

b) Las familias deben contribuir a la socialización de los hijos en relación con los valores socialmente constituidos. Esta función se encuentra en la base de la consideración que varios autores, desde la sociología, la filosofía y la psicología, han hecho de la familia como institución conservadora y reproductora del orden social dominante.

c) Las familias deben apoyar la evolución de los hijos, controlarlos y ayudarlos en el proceso de escolarización y de introducción progresiva en otros ámbitos e instituciones sociales. Es una función de ayuda que se desarrolla en el mismo entorno familiar, pero que, como apoyo, alcanza también los otros contextos de socialización de los hijos.

d) Otra función de la familia consiste en la ayuda y el apoyo que esta proporciona a los hijos para que puedan convertirse en personas emocionalmente equilibradas, sean capaces de establecer vínculos afectivos satisfactorios y sean respetuosos con los otros y con la propia identidad. Esta función remite de una manera clara al establecimiento, entre los mismos miembros de la familia, de unas relaciones basadas en el respeto mutuo y el afecto.

Aun sería posible hablar de otras funciones (legales, económicas, de carácter religioso, etc.). En un análisis psicoeducativo, las funciones que hemos mencionado nos parecen las pertinentes por al menos dos razones. En primer lugar, porque cada función en particular y todas ellas en conjunto ponen de manifiesto la medida en que la familia puede ser —y, en la inmensa mayoría de los casos, es— un contexto privilegiado de desarrollo para las personas; todas las capacidades se desarrollan alrededor de estas funciones.

En segundo lugar, y muy importante, porque los aprendizajes que ocurren en el contexto familiar alrededor de las funciones que acabamos de describir —funciones que, por otro lado, no están separadas ni son compartimentos estancos— emergen en un entramado de relaciones y de sentimientos mutuos de afecto y de vinculación. Los componentes emocionales y afectivos son la clave que explica el desarrollo y el aprendizaje de las personas; el hecho que nos sintamos dispuestos a aceptar el reto que comporta aprender.

Las prácticas educativas familiares

Las prácticas educativas difieren en cuanto al grado de control que los padres ejercen sobre el comportamiento de los hijos. Esta dimensión es crucial para el desarrollo de la persona, dado que, mediante la guía y el control que ejercen los otros, aprendemos a controlar y a regular nuestra conducta de manera autónoma.

En general, cuando los padres ejercen el control sobre la conducta de los hijos mediante una combinación de firmeza y de razonamiento, contribuyen en mayor medida a que el hijo logre un autocontrol adecuado que cuando su intervención se aproxima más al autoritarismo o a la permisividad.

La capacidad de establecer un ambiente comunicativo es otra de las dimensiones en las que las prácticas educativas difieren. Esta dimensión se refiere a la posibilidad de crear una dinámica que permita explicar de manera razonada las normas y las decisiones tomadas, teniendo en cuenta el punto de vista de los demás; es una dinámica que permite compartir problemas, conflictos, dudas, ansiedades, expectativas y satisfacciones. El ambiente comunicativo se hace extensivo, pues, a la capacidad de manifestar sentimientos, ya sean estos de signo positivo o negativo.

Las familias también son diferentes en cuanto al grado de madurez que exigen a sus hijos. Sin caer en unas expectativas excesivamente elevadas —y, por lo tanto, desajustadas— que pueden provocar ansiedad a los hijos, los padres que poseen expectativas optimistas, confían en las posibilidades de sus hijos y los

ayudan a materializar al máximo sus competencias contribuyen de una manera muy activa a su desarrollo. No se debe pensar que existe una relación mecánica entre una expectativa elevada –o baja– y la capacidad del chico o la chica, sino más bien que una expectativa elevada contribuye a que los jóvenes accedan a experiencias más ricas y a retos más interesantes que “estirarán” sus competencias progresivamente y que los conducirán hacia la autonomía personal.

La última dimensión es la del afecto de la relación. Es una dimensión que matiza la influencia que tienen todas las demás: no es lo mismo ejercer el control con firmeza en un contexto cálido y cariñoso que ejercerlo del mismo modo en un contexto distante y frío. Es por eso que se acostumbra a considerar esta dimensión como primigenia y estructuradora de las experiencias educativas de la familia. Con ella se hace referencia al grado de calidez y de afecto; a la seguridad de la estima que se profesan los diferentes miembros de la familia y a la posibilidad de manifestarlo.

Estas dimensiones y su combinación procuran unas experiencias educativas diversas que los niños y los jóvenes viven en su familia y que naturalmente influirán en su desarrollo. Como ya se ha dicho, estas dimensiones señalan tendencias en la manera de comportarse de los padres ante los hijos. Estas tendencias pueden verse modificadas por determinados factores y, por tanto, no deben considerarse como tendencias cerradas y estáticas. Pero aun así, en la literatura especializada se considera que, en la mayoría de casos, las prácticas educativas que estructuran los padres comportan una u otra de las siguientes combinaciones de las dimensiones mencionadas:

- Prácticas educativas en las que se ejerce un notable control sobre la conducta de los hijos, hay una fuerte exigencia de madurez y un ambiente poco comunicativo, y se manifiesta poco el afecto. Estas prácticas reflejan el estilo de los padres llamados autoritarios, que tienden a fomentar en los hijos una baja autoestima y una dependencia excesiva, acompañada a menudo de sentimientos de tristeza y de infelicidad.
- Prácticas educativas en las que se ejerce poco control y hay una escasa exigencia de madurez y un ambiente comunicativo con elevadas manifestaciones de afecto. Estas prácticas reflejan el estilo de los padres llamados permisivos, cuyos hijos acostumbran a tener una baja autoestima y poco control sobre ellos mismos, así como cierta inmadurez.
- Prácticas educativas que combinan un elevado grado de control y de exigencia de madurez con un ambiente bastante comunicativo y cariñoso. Estas prácticas reflejan el estilo de los padres llamados democráticos. Se considera que favorecen la autoestima de los hijos y que contribuyen a alcanzar una autorregulación responsable.

Actividades sugeridas

1. Considerad las dificultades que puede tener un adolescente cuando su familia no ha desarrollado sus funciones o responsabilidades. Relacionad las funciones con posibles «disfunciones» del adolescente.

2. Identificad qué prácticas educativas (escolares, familiares u otras) habéis recibido y la influencia que estas han tenido en la determinación de vuestro comportamiento adulto.
3. Mirad el vídeo “GAZPACHO” (<https://vimeo.com/142155522>). Reflexionad acerca de las consecuencias de exponer los hijos a los malestares de los padres.

Materiales de trabajo

1. Vila, I. (2008): *Entorno social y familiar y intervención psicopedagógica*. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona.
2. Vila, I. (2008): *Entorno social y familiar. Documentos de lectura*. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona.
3. Solé, I. Las prácticas educativas familiares. En Solé, I. Las prácticas educativas como contextos de desarrollo. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona.

Lecturas y materiales de interés

Cardús, S. (2009) «Educar en tiempos de incertidumbre». En: WALKIN. La revista trimestral de la Universitat Oberta de Catalunya. (núm. 2, págs. 9-17)
<http://www.uoc.edu/walkin/pdfs/walkin02cardus.pdf>

Dubet, F.(2010) «Crisis de la transmisión y declive de la institución». En: Política y Sociedad (vol. 47, núm. 2, págs. 15-25).
<http://revistas.ucm.es/index.php/poso/article/viewfile/poso1010230015a/21582>

La familia agente de socialización (2003)

Elzo, J. (2003) «La familia como agente de socialización en la sociedad del siglo XXI»
<http://javierelzo.blogspot.com.es/2003/04/la-familia-agente-de-socializacion-2003.html>

Texto de la Conferencia de Javier Elzo en el marco de las II Conversas Pedagógicas organizadas por la Universidad de Vigo, Campus de Ourense, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Teoría e Historia de la Educación. Publicado en las páginas 19-45 del libro de Carmen Benso Calvo y Carmen Pereira Domínguez (coord.): *Familia y Escuela. El reto de educar en el siglo XXI*. Libro de Ponencias de las Conversaciones Pedagógicas organizadas por la Universidad de Vigo los años 2003 y 2005, con la colaboración de Fundación Santa María. Edita Concello de Ourense. Ourense 2007, 309 páginas.

Meirieu, Philippe (2006). «El significado de educar en un mundo sin referencias». Conferencia. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
<http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2015/05/Meirieu-Educar-en-la-incertidumbre-Conferencia-completa.pdf>

Otros materiales de interés:

Radio Televisión Española

Para todos La 2

Familias monoparentales por elección

[http://www.rtve.es/alcarta/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-coloquio-familias-monoparentales-](http://www.rtve.es/alcarta/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-coloquio-familias-monoparentales-eleccion/3116608/#aHR0cDovL3d3dy5ydHZILmVzL2FsYWNhcnRhL2ludGVybm8vY29udGVudHRhYmxlLnNodG1sP3BicT0zMSZtb2R1bGU9T1RIRVlmc2VjdGlvbkZpbHRlcj0tMSZvcmlckNyaXRlcmlhPURFU0MmbW9kbD1UT0MmbG9jYWxlPWVzJnBhZ2VTaXpIPTE1JmN0eD0zNzQxMCZtb2RIPVRFWFQmYWR2U2Vhc mNoT3Blbj1mYWxzZQ==)

[eleccion/3116608/#aHR0cDovL3d3dy5ydHZILmVzL2FsYWNhcnRhL2ludGVybm8vY29udGVudHRhYmxlLnNodG1sP3BicT0zMSZtb2R1bGU9T1RIRVlmc2VjdGlvbkZpbHRlcj0tMSZvcmlckNyaXRlcmlhPURFU0MmbW9kbD1UT0MmbG9jYWxlPWVzJnBhZ2VTaXpIPTE1JmN0eD0zNzQxMCZtb2RIPVRFWFQmYWR2U2Vhc mNoT3Blbj1mYWxzZQ==](http://www.rtve.es/alcarta/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-coloquio-familias-monoparentales-eleccion/3116608/#aHR0cDovL3d3dy5ydHZILmVzL2FsYWNhcnRhL2ludGVybm8vY29udGVudHRhYmxlLnNodG1sP3BicT0zMSZtb2R1bGU9T1RIRVlmc2VjdGlvbkZpbHRlcj0tMSZvcmlckNyaXRlcmlhPURFU0MmbW9kbD1UT0MmbG9jYWxlPWVzJnBhZ2VTaXpIPTE1JmN0eD0zNzQxMCZtb2RIPVRFWFQmYWR2U2Vhc mNoT3Blbj1mYWxzZQ==)

Eva Bach:

¿Cómo hablar para llegar al corazón de nuestros hijos?

Gestionando hijos Blog

Saber más para educar mejor

Plataforma Gestionando hijos

<http://www.gestionandohijos.com/como-hablar-para-llegar-al-corazon-de-nuestros-hijos/>

García, J. ; Martínez, V (coord.) (2012) Guía práctica del buen trato al niño. Madrid: Coordinación editorial: IMC

Guía práctica del buen trato al niño.

http://plataformadeinfancia.org/wp-content/uploads/2013/12/guiabuen_trato_nino2.pdf

4.2. Relaciones entre familia-escuela: conocimiento compartido y colaboración. Actitudes necesarias.

Objetivos

- Conocer los aspectos fundamentales de las relaciones de colaboración entre la familia y la escuela, así como su influencia en la educación de los niños y jóvenes.
- Saber argumentar la necesidad de trabajar conjuntamente con las familias para conocer al alumnado, establecer criterios educativos comunes, ofrecer modelos de intervención y de relación, y ayudar a comprender la función educativa de la escuela.

Competencias

- Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y acerca de la influencia de sus actuaciones en relación con el progreso personal y escolar de sus hijos.

- Adquirir habilidades sociales en relación con la información y la orientación a las familias.

Conceptos fundamentales

El hecho de que consideremos que el desarrollo de las personas es un proceso socialmente y culturalmente mediado —en lugar de un proceso dirigido desde dentro y en buena parte impermeable a la influencia externa— nos obliga a considerar la importancia de los contextos —principalmente la familia y la escuela— en los que este crecimiento personal se hace realidad.

En estos contextos, los niños y los jóvenes asumen un rol, establecen unas interacciones y participan en patrones de conducta cada vez más complejos, de forma que poco a poco van incorporando los elementos propios de su cultura. En la medida en que encuentren en estos contextos a personas que los guíen, dejándoles participar y acompañándoles hasta la autonomía, el desarrollo personal será un hecho inseparable de la socialización.

Los contextos son diferentes, pero el chico o la chica es el mismo: asume roles específicos, establece interacciones peculiares y aprende en cada lugar aspectos de la cultura y formas de apropiarse de ellos. A menudo, «se lleva» aquello que le funciona en un contexto e intenta utilizarlo en otro.

Como no podría ser de otro modo, la interpretación que hace del mundo, de sus regularidades, de las normas que lo rigen y del papel que tiene en él se apoya sobre aquello que encuentra en los diferentes contextos. Y lo que encuentra tiene elementos específicos de cada entorno y otros que son comunes. Las experiencias que ofrece la escuela aportarán, en según qué ámbitos, diferencias muy poco significativas entre lo que sucede en casa y lo que ocurre en el nuevo contexto. En otros ámbitos, sin embargo, se encontrarán pequeñas divergencias e incluso discrepancias abiertas.

Conocimiento compartido y colaboración

Cuando se hace referencia a la necesidad de una relación constructiva y estable entre la escuela y la familia, se pone de relieve, en primer lugar, la conveniencia del conocimiento mutuo y, en segundo lugar, la conveniencia de la posibilidad de compartir criterios educativos capaces de limar estas discrepancias, que pueden ser entorpecedoras para el niño o el joven. Conviene no perder de vista que, en ellas mismas, las divergencias y las discrepancias no constituyen un conflicto. El conflicto se encuentra en la manera en que cada uno de los contextos se ubica frente a una perspectiva diferente de la propia y es capaz —o no— de acercar posiciones.

En la medida en que ambos contextos comparten muchas funciones educativas —la socialización en determinados valores; la promoción de las capacidades cognitivas, motrices, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de inserción social; el cuidado y el bienestar físico y psíquico— y en la medida en que cada uno puede potenciar la actuación del otro, conviene buscar aquello en lo que se puede colaborar en lugar de enfatizar aquellos aspectos sobre los que se discrepa.

Esta colaboración es aconsejable también por los cambios tan importantes que, en pocas décadas, han sufrido tanto la estructura familiar como la escuela. El amplio conjunto de expectativas que debe cumplir una unidad familiar pequeña y en cierto modo aislada, junto con la presencia cada vez más frecuente de familias monoparentales, en las que un solo progenitor debe asumir responsabilidades y tareas que en otras situaciones pueden repartirse o compartirse, son algunos de los factores que pueden incidir en la tarea educadora de las familias.

Asimismo, las exigencias sociales acerca del concepto de persona educada han aumentado notablemente en pocos años, y paralelamente se han incrementado las expectativas sobre la potencialidad educativa de la familia y de las escuelas, que, además, han encontrado serios competidores en su tarea.

El objetivo general de compartir la acción educativa entre la familia y la escuela se concreta en ámbitos y acciones específicas. Conocer al alumno se convierte en un ámbito privilegiado de las relaciones profesor/progenitores que no debe interpretarse desde una perspectiva unidireccional. La escuela necesita disponer de información respecto a los niños y a los jóvenes: cómo son, cómo se manifiestan en su casa, cómo se relacionan con sus familiares más cercanos, cómo pasan un día habitual, cómo comparten el tiempo libre, etc. Todos estos aspectos ayudan a interpretar el comportamiento del alumnado y a comprender sus inquietudes y satisfacciones.

A la vez, los padres también pueden conocer mejor a su hijo cuando reciben información sobre cómo está y cómo actúa en la escuela con otros adultos y con los compañeros. A veces aprenden a verlo de una manera diferente y quizás esta representación les permite esperar cosas diferentes a las que se esperan cuando no se comparte este conocimiento.

El conocimiento del niño o del joven y el conocimiento mutuo son condiciones indispensables para poder establecer criterios educativos comunes. A pesar de que escuela y la familia son contextos diferentes y deben ofrecer experiencias educativas diferentes, el alumno/hijo es la misma persona y necesita criterios estables, que serán los que en último término podrá interiorizar para regular su propia vida de manera autónoma. En otro sentido, además, varios autores sugieren que la comprensión de los resultados académicos de un alumno determinado debe implicar simultáneamente la comprensión de las experiencias que vive en la escuela y en el marco de la familia.

Esta y otras aportaciones sugieren la importancia de compartir –frente a repartir o delegar– la educación de los alumnos, de hacer que los centros educativos encuentren diferentes niveles de participación para las familias que sirvan a un proyecto común, y de no perder de vista que el contacto y la colaboración entre ambos contextos son siempre necesarios y deseables, a pesar de que deberán tomar formas diferentes a lo largo de la trayectoria escolar del alumno, haciéndolo intervenir de manera cada vez más activa.

Actitudes necesarias

Establecer unas relaciones familia-escuela de calidad no siempre es una tarea fácil. De hecho, en las escuelas de nuestro país existen numerosos canales de comunicación entre las familias y los maestros. Aun así, también es verdad que muchas veces se hace un uso rutinario y estereotipado de estos canales, lo que dificulta la posibilidad de compartir criterios o discutir concepciones opuestas.

El objetivo general de compartir la acción educativa entre la escuela y la familia debería centrarse en cuatro ámbitos específicos: conocer al alumno, establecer criterios educativos comunes, ofrecer modelos de intervención y de relación con niños y jóvenes, y ayudar a conocer la función educativa de la escuela.

Esto requiere la realización de tareas conjuntas entre padres y educadores a favor de la educación de los alumnos, así como la incorporación de las familias a las tareas del centro para que, a partir de la observación del comportamiento de sus hijos y de la acción educativa que se ejerce sobre ellos, puedan reconocer y valorar el papel educativo del profesorado y de la educación escolar en general.

En otras palabras, las relaciones familia-escuela no solo deben atenderse con gran cuidado para garantizar acuerdos y continuidades que beneficien al desarrollo del alumnado, sino también por el hecho de que la negociación y el establecimiento de estos acuerdos y continuidades es una forma de apoyo a la labor educativa de las familias y una manera de que los centros puedan adecuar su labor educativa a la diversidad presente en el aula desde el conocimiento del alumnado y de su familia. Este aspecto tiene una gran importancia en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales. Estas familias acostumbran a estar desorientadas y no saben muy bien qué hacer. Por eso es importante que estas familias encuentren en la escuela apoyo a su función educativa y que, desde la escuela, se establezcan relaciones de apoyo mutuo para compartir criterios educativos.

En definitiva, podemos concluir que unas relaciones familia-escuela constructivas deben partir de la existencia de una gran diversidad de creencias, expectativas y concepciones educativas entre las familias. Teniendo esto en cuenta, no sirve de mucho adoptar una posición «de experto» en educación y, a partir de aquí, etiquetar, despreciar y anatematizar a aquel que no coincida con las ideas propias. Vale más la pena colocarse en una posición de escucha y de experimentación para que, desde la confianza mutua y sin recelos, se puedan establecer unas buenas relaciones. De este modo, se puede profundizar y discutir sobre las prácticas que se realizan en la familia y dar a conocer qué se hace en la escuela. Esto, sin lugar a dudas, tiene un principal beneficiario: el propio alumno.

Actividades sugeridas

1. Hay profesores que expresan quejas como, por ejemplo, esta: «A veces hemos intentado que vengan los padres, pero no te hacen caso, van a lo suyo». También hay quien considera que, por parte de las familias, cada vez existe una «delegación» más grande de sus responsabilidades educativas en la escuela. Igualmente, entre las familias también se oyen quejas dirigidas a la escuela. A menudo, estas quejas muestran una falta de comprensión de la tarea educativa que realizan los maestros.

Analizad estas manifestaciones. Valorad hasta qué punto se corresponden con la realidad y qué debería hacerse para cambiar las percepciones mutuas.

2. Mirad este video. Habla de alumnos, profesores y padres. Según vuestro criterio, ¿en qué se aproxima a la realidad esta caricatura?

<http://www.youtube.com/watch?v=mmhdbkwdwz8>

Materiales de trabajo

Vila, I. (2008): *Entorno social y familiar y intervención psicopedagógica*. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona.

Vila, I. (2008): *Entorno social y familiar. Documentos de lectura*. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona.

Lecturas y materiales de interés

Riera, J. (2011) «Las familias y sus relaciones con la escuela y la sociedad frente al reto educativo, hoy» *Educación social: Revista de intervención socioeducativa* (núm. 49, págs. 11-2).

<http://www.raco.cat/index.php/educaciosocial/article/view/250176/369141>

Collarín-Supo, J. (2014) «La educación familiar hoy: nuevos modelos, nuevas tensiones y nuevas desigualdades» *Cuadernos de pedagogía*. (núm. 444, págs. 72-75).

https://www.researchgate.net/publication/281208222_la_educacion_familiar_hoy_nuevos_modelos_nuevas_tensiones_y_nuevas_desigualdades

Otros materiales de interés:

Jose Luis Gonzalo Marrodán

El apego en familias adoptivas y de acogida

Junta de Andalucía. Consejería de Salud.

Escuela Andaluza de Salud Pública

Minuto Experto.

<http://www.juntadeandalucia.es/ep-escuelasaludpublicaproject/jose-luis-gonzalo-marrodan/>

Marisal Palacios
Metodología de participación en la infancia
Proyecto Ágora Infantil
Junta de Andalucía. Consejería de Salud.
Escuela Andaluza de Salud Pública
Minuto Experto.

<http://www.juntadeandalucia.es/ep-escuelasaludpublicaproject/marisol-palacios/>

4.3. La acción tutorial. El plan de acción tutorial. Caracterización del tutor. Actuaciones en relación con el equipo educativo, las familias y el alumnado.

Objetivos

- Conocer y aplicar con el alumnado recursos y estrategias de información, tutoría y orientación educativa y profesional.
- Promover con el alumnado acciones de educación emocional, educación en valores y formación ciudadana.
- Disponer de elementos para intervenir en la resolución de conflictos y en el control de las emociones en las relaciones de los alumnos con otras personas del centro.

Competencias

- Llevar a cabo funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada con el resto de profesorado.
- Informar y asesorar a las familias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

Conceptos fundamentales

La acción tutorial

La acción tutorial es el conjunto de acciones educativas (actividades de acogida y de orientación personal, académica y profesional) que contribuyen a desarrollar y potenciar las capacidades básicas de los alumnos, a orientarlos para conseguir su maduración y autonomía, y a ayudarlos a tomar decisiones coherentes y responsables.

Así mismo, debe garantizar la coordinación del profesorado que interviene con el mismo alumnado y en la atención a la diversidad, así como la implicación de las familias en el proceso de aprendizaje.

La acción tutorial debe (o debería) ejercerla de manera compartida el conjunto de profesores que intervienen en un grupo de alumnos, dado que, además del hecho de impartir las enseñanzas propias del área, la actividad docente implica el seguimiento y la orientación del proceso de aprendizaje de los alumnos, y la adaptación de las enseñanzas a la diversidad de necesidades educativas que presenta el alumnado.

Para coordinar la acción tutorial dirigida a los alumnos, el director del centro designa a un tutor para cada grupo de alumnos a propuesta del jefe de estudios y después de escuchar al claustro. El profesor tutor debe ser profesor de este grupo.

La coordinación de los tutores debe tener como finalidad programar la acción tutorial, garantizar la coherencia de su aplicación y hacer el seguimiento y la

evaluación de las actividades realizadas. A pesar de que la acción tutorial es una tarea del conjunto del profesorado de un centro, cada tutor tiene la responsabilidad de coordinar la acción tutorial que afecta a un grupo de alumnos. En la acción tutorial es necesario primar, sobre todo, la coordinación horizontal, es decir, la coordinación entre los tutores de un mismo ciclo o curso.

El plan de acción tutorial

El plan de acción tutorial del centro debe concretar los objetivos y las actividades que lleva a cabo el profesorado en cuanto a:

- la orientación académica, personal y profesional del alumnado;
- la dinamización del grupo clase;
- la coordinación de la actividad educativa entre los miembros de los equipos docentes; y
- la comunicación del centro con las familias del alumnado.

Caracterización del tutor

Ser tutor debería ser una parte inherente del perfil profesional de un profesor. Entre otros aspectos, esto conlleva tomar el compromiso de conocer cómo son «tus» alumnos y tener la voluntad de acompañarlos en su proceso educativo e incidir en este.

Se trata de un compromiso personal y de un reto profesional: un buen profesor es un buen tutor. Un profesor que asume la tarea de tutoría de grupo debería añadir las siguientes actitudes a las características del «ser tutor»:

- Compromiso en conocer el contexto socio-económico de las familias del alumnado.
- Compromiso para asumir el contacto con sus familias.
- Asumir la responsabilidad de tutelar un grupo de alumnos para hacerlo avanzar individualmente y colectivamente.

Actuaciones del tutor

El tutor debe que planificar y desarrollar actuaciones en los ámbitos siguientes:

a) Actuaciones respecto al equipo educativo

- Garantizar la progresión y la concreción, en los diferentes ciclos y cursos, de los acuerdos pedagógicos adoptados con carácter general por el centro.
- Acordar los ajustes y las adaptaciones adecuadas a las necesidades educativas del alumnado de su grupo y adoptar las medidas de refuerzo necesarias.
- Acordar las actuaciones comunes que debe adoptar el profesorado que interviene en el grupo, de forma que todo el profesorado contribuya al desarrollo de las mismas capacidades y al aprendizaje de determinados

contenidos imprescindibles para que el alumnado progrese en sus conocimientos.

- Coordinar la evaluación de los aprendizajes del alumnado y, cuando sea necesario, las decisiones sobre promoción y titulación.

b) Actuaciones con las familias

- Informar del proceso educativo de sus hijos y de las medidas que establece el centro para asegurar su formación.
- Pedir información relevante para el proceso educativo.
- Orientar su colaboración en el desarrollo del alumnado.
- Asesorar en la toma de decisiones respecto a opciones académicas y profesionales.

c) Actuaciones con el grupo de alumnos

- Favorecer la cohesión del grupo y la integración y la participación del alumnado en la vida del centro.
- Promover la reflexión, el debate y la iniciativa para hacer propuestas sobre los diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma que el alumnado tenga más autonomía y haga suyo el proceso. El tutor debe actuar como mediador entre el grupo y el equipo educativo.
- Llevar a cabo actividades específicas destinadas a complementar y reforzar los aspectos actitudinales, procedimentales y de valores del currículum.
- Llevar a cabo actividades específicas de orientación académica y profesional.

d) Actuaciones individuales con el alumnado

Las actuaciones individuales con el alumnado son las mismas que el tutor desarrolla con el grupo. Sin embargo, suele ser imprescindible realizar un seguimiento individualizado de algunos alumnos con necesidades específicas. En estos casos puede ser conveniente:

- Intensificar el contacto individual con estos alumnos y prestarles ayuda para que conozcan, comprendan y participen en las acciones y las decisiones educativas que les afectan directamente. También deben orientarlos en las decisiones de carácter académico y profesional.
- Compartir el seguimiento individual del alumnado con otro profesor.

Actividades sugeridas

1. Comentad la frase siguiente: «Los jóvenes de hoy en día son unos tiranos. Contradican a sus padres, devoran la comida y le faltan al respeto a sus maestros». Sócrates (470 a. C.-399 a. C.).
2. ¿Son los alumnos los que hacen que un grupo de tutoría sea bueno, o es el tutor quien consolida un buen grupo de alumnos? Expresad vuestra opinión con argumentos pedagógicos.

Materiales de trabajo

Radio Televisión Española
Para todos La 2
Mediación escolar

El aumento de conflictos en muchos centros educativos ha llevado a los docentes a buscar soluciones de raíz. Ha aparecido la figura del mediador. El Colegio de Educación Infantil y Primaria Manuel Altolaguirre de Sevilla ha recibido el premio nacional por la convivencia escolar. Hablaremos de diálogo y mediación con su director, Juan Ramón Carballo.

<http://www.rtve.es/alcarta/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-mediacion-escolar/3923275/#aHR0cDovL3d3dy5ydHZlLmVzL2FsYWNhcnRhL2ludGVybm8vY29udGVudHRhYmxlLnNodG1sP3BicT05Jm1vZHVzZT1PVEhFUjZzZWNoaW9uRmlsdGVyPS0xJm9yZGVyQ3JpdGVyaWE9REVTQyZtb2RsPVRPQyZsb2NhbGU9ZXMmcGFnZVNpemU9MTUmY3R4PTM3NDEwJm1vZGU9VEVYVCZhZHZZWFyY2hPcGVuPWZhbHNI>

Radio Televisión Española
Para todos La 2
El Programa TEI

El programa TEI es un programa de convivencia institucional que implica a toda la comunidad educativa. Se orienta a mejorar la integración escolar y trabajar por una escuela inclusiva y no violenta. Está dirigido a la mejora o modificación del clima y la cultura del centro respecto a la convivencia, conflicto y violencia. Se basa en la tutorización emocional entre iguales donde el respeto, la empatía y el compromiso son los pilares básicos de su desarrollo en los centros educativos.

<http://programatei.com/>

Lecturas y materiales de interés:

Junta de Andalucía. Consejería de Salud.
Escuela Andaluza de Salud pública
Minuto Experto.

Kiva, programa antiacoso escolar, desarrollado por la universidad de Tuku (Finlandia)
Blanca Lopez Catalan
<http://www.juntadeandalucia.es/ep-escuelasaludpublicaproject/blanca-lopez-catalan/>

Radio Televisión Española
Para todos La 2
Conoceremos las llamadas escuelas de segunda oportunidad

Se acaba de constituir una asociación estatal para dar empuje a este modelo de aprendizaje dirigido a jóvenes y adolescentes y conoceremos un ejemplo a través de la Fundación Llíndar.

<http://www.rtve.es/alcanta/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-educacion-conoceremos-llamadas-escuelas-segunda-oportunidad/3923312/#aHR0cDovL3d3dy5ydHZILmVzL2FsYWNhcnRhL2ludGVybm8vY29udGVudHRhYmxlLnNodG1sP3BicT05Jm1vZHVzZT1PVEhFUjZzZWNOaW9uRmlsdGVyPS0xJm9yZGVyQ3JpdGVyaWE9REVTQyZtb2RsPVRPQyZsb2NhbGU9ZXMmcGFnZVNpemU9MTUmY3R4PTM3NDEwJm1vZGU9VEVYVCZhZHZTZWFyY2hPcGVuPWZhbHNI>

Otros materiales de interés:

Universitat Oberta de Catalunya
News/Actualidad
El perfil del acosador escolar: entre la angustia y la crueldad
José Ramón Ubieto e Irene Montiel
<https://www.uoc.edu/portal/es/news/actualitat/2017/014-bullying.html>

4.4. Comprensividad y diversidad de necesidades. Atención a la diversidad: una estrategia de centro. El alumnado con menos recursos para aprender. El proyecto de atención a la diversidad: actuaciones. Educación inclusiva. La atención al alumnado recién llegado. Consideraciones sobre las prácticas de atención a la diversidad.

Objetivos

- Conocer y analizar críticamente posibles actuaciones que hacen efectiva la atención a la diversidad en un centro.
- Conocer los aspectos básicos que caracterizan una educación inclusiva.
- Relacionar la atención a la diversidad, la educación inclusiva y la atención al alumnado recién llegado con la mejora constante de la práctica educativa del profesorado y con la flexibilidad organizativa del centro.

Competencias

- Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a alumnos con capacidades y ritmos de aprendizaje distintos.
- Intervenir en el diseño y el desarrollo de estrategias globales de atención que se ajusten a las características y a la diversidad de necesidades del alumnado con menos recursos para aprender.

Conceptos fundamentales

Comprensividad y diversidad de necesidades

Una educación comprensiva pretende ofrecer un mismo currículum a todos los alumnos, independientemente de sus características sociales o personales, así como posponer tanto como sea posible la separación de los alumnos en distintas ramas de formación y garantizar que todos tengan experiencias educativas comunes que favorezcan la igualdad de oportunidades. La opción por una educación comprensiva tiene una consecuencia importante: la necesidad de una atención adecuada a la heterogeneidad de la población escolar, es decir, la atención a la diversidad.

Atención a la diversidad es una expresión que tiene múltiples lecturas, aunque todas ellas están interrelacionadas: por ejemplo, al hablar de atención a la diversidad se puede hacer referencia a medidas relacionadas con la organización, la estructura y el desarrollo del currículum, a los colectivos de alumnos que pueden necesitar determinadas acciones específicas, al papel del profesorado o de los servicios de apoyo en esta tarea, o a la mejora de la práctica docente.

A pesar de ser una expresión común en los documentos, las conferencias, los debates y otros ámbitos de discusión psicopedagógica, se trata de un concepto con varios significados. Aun así, podemos afirmar que no siempre se ha utilizado con suficiente precisión, lo que añade dificultad a la comprensión y la aplicación del concepto en los centros, que ya de por sí es complicada.

Es necesario aportar la máxima claridad posible, tanto al sentido de esta expresión como a las decisiones que, en varios órdenes, ayudarán a su aplicación. Así mismo, hace falta favorecer la viabilidad inmediata de su aplicación mediante la aportación de ideas de carácter práctico para que deje de ser interpretada como un desiderátum utópico y casi inalcanzable.

Atender a la diversidad: una estrategia, un proyecto de centro

Podemos afirmar que la atención a la diversidad es una cuestión que preocupa a la mayoría del profesorado. La preocupación no se sitúa en la comprensión de los principios que la fundamentan ni, en buena parte, en las implicaciones de todo tipo que la aplicación de estos principios tiene sobre la práctica escolar. Parece que el objeto de preocupación principal del profesorado en este campo es de orden práctico. Esta preocupación se expresa a menudo como el desconocimiento de lo que se debe hacer con los alumnos que presentan dificultades más o menos importantes para participar en las actividades del centro de educación secundaria. La atención a estos alumnos se convierte, por reducción, en lo que se entiende por atención a la diversidad.

Sin embargo, existe un consenso general entorno al hecho de que la diversidad no puede identificarse únicamente con el alumnado que no sigue. La atención a la diversidad consiste en una estrategia general para conseguir que la práctica docente se ajuste a las distintas necesidades. En este sentido, se habla de personalización o individualización de la enseñanza. La aplicación de esta

estrategia general implica a todo el centro, desde las opciones tomadas en el proyecto educativo hasta la actuación concreta de un profesor en un área determinada.

Por tanto, la atención a la diversidad requiere cambios significativos en la práctica pedagógica del profesorado que está habituado a trabajar de una manera relativamente homogénea con el grupo de alumnos. No sorprende que, ante la identificación de los cambios que deben introducir en su práctica, estos profesores se pregunten cómo deben hacerlo.

Está claro que estos cambios no se logran de un día para otro. Hay que avanzar día a día en esta dirección. Como en muchos procesos de cambio que implican importantes modificaciones de orden cuantitativo y cualitativo a medio y largo plazo, lo más importante no son los resultados inmediatos sino el dinamismo y la direccionalidad del proceso. Es decir, promover constante y progresivamente modificaciones en la dirección de los objetivos que se quiere lograr.

¿Por qué resulta tan difícil? En buena parte, la dificultad se debe a que los retos que plantea la atención a las distintas necesidades de los alumnos que hoy en día comparten un mismo grupo son muy complejos, tanto en cuanto a la organización como al papel que se atribuye al profesorado y a los centros. Esto es así por dos razones: la primera es que a menudo se quiere hacer todo desde el primer día, y la segunda es que la implantación de etapas comprensivas casi siempre se produce después de un largo periodo de etapas que no lo eran y, por tanto, la aplicación de la comprensividad siempre choca con la fuerza contraria de la tradición de la cual se proviene. Además, los verdaderos cambios requieren formación, recursos, práctica, sedimentación, renovación de las expectativas profesionales, etc. En definitiva, los cambios requieren cierto tiempo y unas condiciones determinadas.

El alumnado con menos recursos para aprender

¿Es posible establecer objetivos inmediatos a pesar de todo esto? ¿Existen prioridades en este planteamiento amplio de la atención a la diversidad? El trabajo de esta parte de la asignatura pretende ayudar a responder estas cuestiones. La tesis central es que la atención a la diversidad requiere actuaciones globales en los centros de educación secundaria. Estas actuaciones deben concretarse para dar respuesta a los alumnos que tienen dificultades para aprender como consecuencia de cualquier tipo de condición personal o social, y que probablemente formarán parte del denominado «fracaso escolar».

Las distintas necesidades y las distintas formas de progresar del alumnado requieren diferentes formas de actuar por parte del profesorado. La atención a la diversidad se convierte en una exigencia en una etapa comprensiva. El conjunto de actuaciones que englobamos dentro de la atención a la diversidad debe permitir que los alumnos puedan lograr objetivos comunes mediante una gran flexibilidad de itinerarios.

El difícil equilibrio entre la comprensividad y la diversidad genera dudas y obliga a plantearse preguntas legítimas como, por ejemplo:

- ¿Qué debe ser común para todos?
- ¿Hasta dónde se debe tener en cuenta las diferencias?
- ¿Cómo se pueden desarrollar los mismos contenidos educativos con alumnos que tienen capacidades, motivaciones, expectativas e intereses distintos?

La respuesta a estas y otras preguntas similares no se puede dar solo desde una posición ética o desde planteamientos psicopedagógicos. Es necesario que cada centro desarrolle una estrategia de actuación que se concretará de diferentes maneras, pero que debe tener como finalidad permitir a los alumnos lograr objetivos comunes por caminos diferentes.

El proyecto de atención a la diversidad: actuaciones posibles.

La pieza fundamental para ordenar, priorizar y evaluar las medidas de atención a los alumnos que se han adoptado en un centro es el proyecto de atención a la diversidad. Más allá de los principios y criterios ampliamente compartidos, un documento de esta naturaleza debe recoger las concreciones necesarias para que todo el mundo (profesorado, alumnos y familias, inspección, etc.) sepa qué acciones se realizarán, con quién, durante cuánto tiempo y con qué finalidades. Es obvio que el proyecto refleja cómo y en qué se invertirán los recursos de los que dispone el centro para atender a la diversidad. En este sentido, cada curso puede ser diferente, pero también es razonable que algunas de las líneas iniciadas tengan una mínima continuidad.

Un proyecto de atención a la diversidad en un centro de dos líneas de ESO con la plantilla generalmente disponible podría incluir planteamientos y opciones similares a las que se indican en los siguientes ejemplos:

a) En la gestión del currículum:

- Organizar las áreas consideradas más instrumentales (Lengua y Matemáticas) mediante agrupamientos flexibles. Esta estrategia permite la atención en pequeño grupo de los alumnos con dificultades de aprendizaje y de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Organizar determinadas áreas de forma globalizada.
- Sustituir determinadas partes del currículum por contenidos programados orientados a determinadas necesidades educativas del alumnado, como por ejemplo: autonomía personal y social, habilidades de relación interpersonal, uso de los servicios de la comunidad, habilidades manipulativas, resolución de problemas, etc.
- Plantear actividades de refuerzo y profundización para ofrecer una respuesta educativa ajustada a aquellos alumnos que logran los objetivos previstos más fácilmente.
- Otros de naturaleza similar.

Así mismo, sobre todo en el segundo ciclo de la etapa, las necesidades de algunos alumnos aconsejan prever adaptaciones que prioricen los contenidos que se consideren más adecuados para la inserción a la vida activa e incluyan aquellos aspectos pre-profesionales que capaciten a los alumnos para acceder al mundo del trabajo (elección de profesiones, buscar trabajo, etc.).

b) En la organización:

- Agrupamientos flexibles en las materias instrumentales —y, cuando sea conveniente, también en otras materias— para dar respuesta a los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado y asegurar la adquisición de las competencias básicas de la etapa.
- Actividades de refuerzo en grupos reducidos para los alumnos que presentan dificultades para seguir las actividades de las materias instrumentales en los grupos ordinarios.
- Agrupamientos por intereses profesionales o académicos de los grupos de 4.º de ESO para ajustar los contenidos, las actividades y los criterios de evaluación a la diversidad de intereses y capacidades del alumnado y a las diferentes expectativas al finalizar la escolaridad obligatoria.
- Aula Abierta para atender, con las adaptaciones oportunas, a un pequeño porcentaje de alumnado de 3.º y 4.º de ESO.
- Otros de naturaleza similar.

Educación inclusiva⁹

La educación inclusiva se entiende como un proceso que ofrece a todos los niños y jóvenes, sin distinción de su capacidad, su raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de seguir siendo miembros de la clase ordinaria y de aprender de sus compañeros y junto a ellos dentro del aula. Así, se enfatiza la pertenencia de todos los alumnos a una comunidad y, a la vez, se remarca el carácter interactivo y compartido del aprendizaje escolar.

En esta misma dirección, la experiencia de los centros que han llevado a cabo prácticas que propician la educación para todo el mundo indica que:

- La inclusión es un proceso continuo para encontrar formas mejores y cada vez más adecuadas de responder a la diversidad. Trata sobre el hecho de convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. Desde este punto de vista, la diferencia se convierte en un factor positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos.
- La inclusión se interesa —y pone atención especial— en la identificación y la eliminación de las barreras que pueda encontrar el alumnado en el aprendizaje y la participación. Se trata de utilizar la información adquirida a partir de la observación de las políticas y las prácticas educativas para estimular la creatividad y la resolución de las dificultades.
- La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado. La presencia se centra en el emplazamiento en el que aprende el alumnado, interesándose en que el entorno sea lo más normalizado posible; la participación hace referencia a la calidad de la experiencia de los escolares en el centro y, por tanto, incluye tanto su experiencia colaboradora como la opinión del alumnado; el éxito se centra en el aprendizaje obtenido por el alumnado en el conjunto de la actividad escolar en lugar de prestar atención exclusivamente al resultado de pruebas o exámenes.

⁹ Adaptado del documento «Aprender junts per viure junts. Pla d'Acció 2008-2015». Departament d'Educació (2009)

- La inclusión también se fija de forma especial en aquellos grupos de alumnos con un mayor riesgo de marginación, de exclusión o de no conseguir un rendimiento adecuado en el aprendizaje escolar. Esto implica una responsabilidad especial de las diferentes instancias administrativas hacia estos grupos de alumnos, así como la necesidad de hacer un seguimiento específico de la presencia, la participación y el éxito mencionados previamente.

A la vez, se entiende que trabajar en la perspectiva de la escuela para todo el mundo también significa pasar de la idea de ayudar solo al alumnado con discapacidades a la de ofrecer el apoyo necesario a cualquier alumno según sus necesidades con el objetivo de favorecer la participación de todos en las actividades del grupo clase.

Un centro inclusivo es aquel en el que el alumnado con necesidades educativas especiales o discapacidades va a la clase común con el resto de compañeros de su edad, igual que si no tuviera ninguna discapacidad. Así, la educación inclusiva es un proceso que empieza con el reconocimiento de las diferencias que hay entre los alumnos, el respeto y la construcción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a partir de estas diferencias, reduciendo las barreras en el aprendizaje para garantizar la participación de todo el alumnado, no solo de aquellos alumnos que presentan discapacidades o tienen necesidades educativas especiales.

A pesar de que se insista en el hecho de que la atención a la diversidad y la perspectiva de la escuela inclusiva afecta al conjunto del alumnado y de la comunidad educativa, hoy en día el alumnado con discapacidades requiere una consideración especial por dos razones: por un lado, porque todavía está excluido de los centros ordinarios, y por otro lado, porque su plena incorporación al sistema ordinario de escolarización requiere algunos cambios que implican actuaciones estructurales específicas.

Por ello, es necesario concretar medidas que favorezcan la incorporación del alumnado con discapacidades a los centros ordinarios con el objetivo de conseguir unas condiciones adecuadas de calidad educativa y de bienestar relacional para todo el alumnado. A la hora de definir los apoyos necesarios para poner en funcionamiento la educación inclusiva, es necesario remarcar que la provisión de apoyo efectivo depende, en parte, de lo que acordemos que se espera de este apoyo. En el caso del aula inclusiva, parecen deseables por lo menos dos resultados:

- Que todo el alumnado tenga éxito en las actividades curriculares y sociales.
- Que el profesorado sienta de verdad que recibe apoyo en sus esfuerzos para promover el éxito del alumno en el desarrollo de la actividad educativa y en la interdependencia positiva con el grupo clase.

Desde esta perspectiva, los apoyos pueden tener características muy diversas, y la única condición importante es que resulten eficaces para el objetivo perseguido y que no se valoren únicamente los apoyos individuales que proporciona el personal especialista. También deben considerarse apoyos las programaciones de aula disponibles que favorecen la diversificación de

actividades o los criterios consensuados que permitan varias formas de participación y de evaluación.

Es en este contexto donde se pueden incluir los *recursos de apoyo*. En este caso, estamos hablando de la aportación de materiales tangibles (como teclados adaptados para ordenadores, sillas o mesas especiales, materiales singulares de trabajo, etc.) o de la participación del profesorado (doble profesorado en el aula, desdoblamiento de grupos, etc.) u otros profesionales (logopedas, fisioterapeutas, auxiliares, etc.) que ayudan al profesor del grupo clase.

En las diferentes Comunidades Autónomas se plantean disposiciones normativas y se ofrecen orientaciones sobre los criterios para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales. A continuación, se proponen algunos enlaces de diferentes Comunidades Autónomas donde se pueden encontrar estas orientaciones y prescripciones:

<http://xtec.gencat.cat/ca/inici/>

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced>

<http://creena.educacion.navarra.es/web/>

http://www.madrid.org/cs/Satellite?pagename=PortalEducacion/Page/EDUC_home

<https://www.xunta.gal/cceou>

La atención al alumnado recién llegado

Se consideran alumnos recién llegados aquellos que se han incorporado por primera vez al sistema educativo en los últimos veinticuatro meses y, excepcionalmente, a aquellos que lo han hecho en los últimos treinta y seis meses, en caso de que procedan de ámbitos lingüísticos y culturales muy alejados del nuestro.

Ante el choque emocional que puede representar para este alumnado la llegada a un entorno social y cultural completamente nuevo, el centro prevé medidas específicas para que pueda sentirse muy acogido y percibir el respeto hacia su lengua y su cultura. Es necesario organizar las estrategias y los recursos adecuados para que el alumnado pueda seguir con normalidad el currículum lo antes posible y pueda adquirir la autonomía personal dentro del ámbito escolar o social. Para conseguir este objetivo, el centro educativo debe:

- Proporcionar a las familias la información adecuada sobre el sistema escolar en Cataluña: funcionamiento del centro, tratamiento y uso de las lenguas, recursos disponibles (tanto en el centro como en el entorno), posibilidad de solicitud de ayudas, proceso de integración escolar y social del alumno en el centro, logro de los aprendizajes.
- Garantizar una comunicación eficiente con la familia para comprender las necesidades del alumno (físicas, afectivas, emocionales, cognitivas, sociales, etc.). Cuando el alumno y su familia desconocen las dos lenguas oficiales en Cataluña, el centro puede utilizar el servicio de traducción y solicitar la presencia de un traductor. Tanto las entrevistas iniciales como el seguimiento pueden hacerse en sesiones individuales o en grupo.
- Siempre que sea posible, realizar la evaluación inicial del alumno utilizando la lengua familiar o de escolarización previa.

- Velar por una correcta adscripción de curso y grupo, preferentemente en el nivel que corresponde a la edad cronológica o, como máximo, a un curso inferior.
- Garantizar el traspaso de información al tutor y al equipo docente.
- Atender las necesidades afectivas, emocionales y relacionales derivadas de los procesos migratorios y reforzar la tutoría para potenciar la autoestima y proporcionar la orientación escolar o laboral necesaria.

Muchos centros disponen de un aula de acogida para alumnos recién llegados.

Consideraciones sobre las prácticas de atención a la diversidad.

Hay una serie de principios o ideas que conviene considerar en cualquier práctica educativa respetuosa con la diversidad.

1. El primer principio está relacionado con la estructura y la organización de la enseñanza y del mismo sistema educativo. Esta estructura debe estar diseñada de forma que incorpore espacios y respuestas que permitan una enseñanza atenta a la alteridad y a las iniciativas del alumnado. Si un sistema educativo, debido a su diseño o a su ordenación, no tiene capacidad para que el profesorado desarrolle una enseñanza respetuosa con las necesidades, las demandas y la participación del alumnado, difícilmente podremos hablar de atención a la diversidad e inclusión.
2. Una segunda idea central es la de considerar la atención a la diversidad como una estrategia global; como una ayuda que se ajusta a las características y necesidades de todos los alumnos en el marco de una opción por una enseñanza adaptada. Aunque esto sea completamente cierto, conviene no reducir el tratamiento de la diversidad a las medidas que implica su desarrollo. La atención a la diversidad es tanto un principio como una estrategia. Hay un conjunto de opciones de fondo (psicoeducativas, pedagógicas, sociológicas y éticas) que **fundamentan** las **medidas** y el **desarrollo** de las mismas en los centros. Es esencial no transformar los procedimientos, los protocolos y las medidas en finalidades de la acción educativa. Las medidas de atención a la diversidad no deben ser una modalidad de tratamiento jurídico y tecnológico de la práctica educativa que evite el tiempo necesario para el diálogo y la comprensión de aquello que puede ser conflictivo en la escuela. No se puede reducir el campo de actuación a la aplicación de protocolos y procesos tecnificados que incluyen indicadores y signos cerrados de interpretación de la realidad educativa, cuyo afán de objetivación de la realidad no permite la subjetivización. El protocolo evita el tiempo necesario para el diálogo y la comprensión de una realidad tan compleja como la que se manifiesta en la escuela. Parece que este ideal tecnológico libera a aquellos que lo promueven y lo aplican de cualquier responsabilidad respecto a las consecuencias que derivan de este modo de pensar y hacer (Luri, 2004).
3. Esta enseñanza que atiende a la diversidad no debe entenderse como una enseñanza uniforme e igual para todo el mundo, sino como una

actividad diversificable que sea capaz de promover la igualdad o, mejor dicho, la equiparación de oportunidades. Todos los alumnos tienen unas necesidades específicas e individuales que deben respetarse, y otras comunes en cuanto a que pertenecen a un mismo grupo social. Equiparar oportunidades no implica una práctica igualitarista, sino que implica comprender que los derechos son los mismos para todos los niños y que sus necesidades pueden ser comunes a todos ellos, específicas en ciertas categorías o particulares en ciertos niños, de manera que deben satisfacerse las necesidades que se manifiestan como prioritarias en ciertas situaciones y en el caso de determinados alumnos para que los derechos de todo el mundo sean respetados. Esto debe hacerse desde la comprensión de que el hecho de tener necesidades prioritarias o diferentes no debe implicar la pérdida de ningún derecho y, al mismo tiempo, tampoco debe implicar homogeneizar o uniformizar las singularidades. Atender a la diversidad no ha de suponer borrar las diferencias.

4. Toda medida restrictiva de un derecho fundamental ha de cumplir requisitos:
 - Juicio de idoneidad: Si esta medida es susceptible de conseguir el objetivo propuesto.
 - Juicio de necesidad: Si es necesaria, en el sentido de que no hay otra medida más moderada e igual de eficaz para la consecución de este propósito.
 - Juicio de proporcionalidad: Si es ponderada y equilibrada, para asegurar que de ella se deriven más beneficios o ventajas que perjuicios sobre otros bienes o valores en conflicto.
5. Tal como nos recuerda Harry Frankfurt (2016)¹⁰, la diversidad tiene una relación muy estrecha con el trato de respeto hacia el otro: tratar una persona con respeto significa tratar con ella exclusivamente a partir de la base de aquellos aspectos de su carácter o sus circunstancias particulares que realmente son relevantes para el asunto en cuestión. Al tratar con personas, debe guiarnos aquello que resulta verdaderamente relevante acerca de ellas. No respetar a alguien está relacionado con ignorar la relevancia de algún aspecto de su naturaleza o situación. La falta de respeto consiste en la circunstancia que algún aspecto importante de la persona no ha sido correctamente atendido o considerado. Se trata a la persona sin tener presente la implicación de aspectos significativos de su vida. Negarle el debido respeto equivale a limitar su propia existencia.
6. El tratamiento de las diversidades no se puede hacer individualmente, sino que requiere la cooperación de los implicados. Es por eso que hace falta crear lugares de encuentro en los centros desde donde poder construir vínculos. Hay que ofrecer un lugar al alumno, al profesor y a las familias; un lugar a sus palabras y al tiempo que se requiere para conversar. Conversar es colaborar para construir aquello que puede ser común. Para llevar a cabo esta tarea, sin duda compleja

¹⁰ Frankfurt, H.G. (2016) *Sobre la desigualdad*. Barcelona: Paidós Contextos

y conflictiva en algunos aspectos, el profesorado debe establecer relaciones de colaboración y apoyo mutuos con los otros profesores, con los alumnos y sus familias, y con las personas que colaboran con el profesorado en el desarrollo de la acción educativa (profesionales de la salud mental, servicios sociales, etc.).

7. La implicación activa de los diferentes participantes implica reorganizar los tiempos institucionales. Para promover una actividad cooperativa del profesorado y para ajustar la acción docente a las crecientes necesidades educativas de los alumnos será necesario resituar el tiempo: liberar tiempo para promover las relaciones, personalizar las respuestas, ajustarse a los ritmos, etc. La emergencia y la estabilidad de las relaciones de confianza entre los diferentes agentes educativos solo se puede dar si nos tomamos el tiempo necesario para escuchar.

8. Es necesario destacar que todas las temáticas que se desprenden de la lectura de los principios o las ideas anteriores están vinculadas con la posición ética de los profesionales. En la educación, la dimensión ética es una cuestión crucial para afrontar los retos actuales. Los principios explicativos, la legislación, las medidas, los procedimientos de intervención y los recursos son condiciones necesarias para afrontar la diversidad y la diferencia, pero no son suficientes. Aunque hoy en día sea difícil construirla, solo una perspectiva ética firme orientará a los profesionales de la educación para poder tensionar adecuadamente los requerimientos adaptativos y el derecho a la diferencia. Responder a las personas desde nuestro saber profesional implica el ejercicio de una acción entre muchas acciones posibles: escogemos qué queremos hacer y cómo lo queremos hacer con los alumnos que se nos confían. Se trata, sobre todo, de ser conscientes de los efectos que producen nuestras intenciones y actuaciones, pues la razón ética siempre pone en juego el compromiso de interrogarnos sobre la finalidad de nuestras acciones y sobre la posición que tomamos mediante todo lo que ponemos en práctica (Meirieu, 2001)¹¹.

Actividades sugeridas

1. Juan es un chico que acaba de empezar 1.º de ESO. Tras un mes y medio de curso, su tutor observa que no sigue nada de lo que se hace en clase. El

¹¹ En este punto, seguimos a Max Weber (1998), que establece una diferencia entre la ética de la convicción y la ética de la responsabilidad. La ética de la convicción/intención pone en juego los principios que la inspiran sin prestar atención a las consecuencias y los resultados de las decisiones adoptadas. En la perspectiva de una ética de la responsabilidad, además de disponer de unos principios de actuación, es necesario hacerse cargo de los efectos que estos principios generan, confrontando de esta forma los principios con los resultados. Las dificultades que se nos presentan en el desarrollo de nuestras actuaciones nos implican y ponen en juego nuestra posición ética, pues una praxis siempre tiene consecuencias y no vale preguntarse después, *a posteriori* de nuestra intervención, cuando los resultados quizás no son los que se esperaba: ¿cómo ha podido pasar esto? (Berenguer, 1994)

Weber, M. (1998) *El político y el científico*. Madrid: Alianza Editorial

Berenguer, E. (1994) «*Los límites de la intervención. Poder, deber, saber. Ética y deontología*». En: Revista Texto y contexto (vol. 9, págs. 8-11).

tutor considera que debería haber cambiado de etapa, pero ya está hecho. Le gustaría que hubiera un profesor de apoyo que pudiera atender al chico, dado que él no puede ni sabe hacerlo.

Analizad y decidid: ¿qué debe hacer este tutor?

2. Se necesitan más datos para diseñar qué debe hacerse con un alumno de 2.º de ESO con necesidades educativas especiales. ¿Cuáles de las siguientes informaciones consideraréis más relevantes? ¿Por qué? Ordenadlas según su importancia.

- Cociente intelectual
- Autoestima del alumno
- Situación socioeconómica de la familia
- Relación del alumno con los compañeros y el profesorado
- Historia clínica
- Factores de personalidad
- Estructura familiar
- Expectativas del profesorado
- Habilidades perceptivo-motrices
- Comunicación/relación con los padres
- Competencias del alumno en relación con el currículum
- Calidad de la práctica docente
- Antecedentes familiares
- Comentarios del tutor anterior
- Resultados de las pruebas de lectura
- Observaciones en clase
- Comentarios del propio alumno
- Ejemplos de trabajos

3. Lee este breve artículo: «Italia solo permitirá un 30 % de alumnos extranjeros en las aulas». Argumenta las ventajas y los inconvenientes de la posición del gobierno de Italia.

http://www.elpais.com/articulo/sociedad/italia/solo/permitira/alumnos/extranjeros/aulas/elpepisc/20100109elpepisc_6/tes

Material de trabajo

Ministerio de Educación (2010). Propuestas para un pacto social y político por la educación.

<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/conferencia-sectorial-propuesta-pacto.pdf?documentid=0901e72b800adfb5>

Dubet, F. (2010) «Crisis de la transmisión y declive de la institución». En: Política y Sociedad (vol. 47, núm. 2, págs. 15-25).

<http://revistas.ucm.es/index.php/poso/article/viewfile/poso1010230015a/21582>

Fielding, M. (2011) «La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional». *Revista*

Interuniversitaria de Formación de Profesorado. (vol. 25,1, núm. 70, págs. 31-61).

<http://www.redalyc.org/pdf/274/27419147003.pdf>

Lecturas y materiales de interés:

Marco jurídico y orientaciones:

<http://xtec.gencat.cat/ca/inici/>

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced>

<http://creena.educacion.navarra.es/web/>

http://www.madrid.org/cs/satellite?pagename=portaleducacion/page/educ_home

<https://www.xunta.galo/cceou>

<http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/>

Artículo «El fracaso escolar se combate en Primaria». EL PAIS 02/03/2010

http://www.elpais.com/articulo/sociedad/fracaso/escolar/combate/primaria/elpepusoc/20100302elpepusoc_1/tes

Artículo «Contra el fracaso, más autonomía». EL PAIS 22/12/2009

http://www.elpais.com/articulo/sociedad/fracaso/autonomia/escolar/elpepusoc/20091222elpepusoc_1/tes

Víctor M. Rodríguez (Director de FUHEM Educación) habla con Gerardo Echeita (Profesor de la Universidad Autónoma y miembro del Consorcio para la Educación Inclusiva) acerca de cuáles son las claves para impulsar la inclusión en los centros educativos

<https://www.youtube.com/watch?v=5visre0xts0>

Otros materiales de interés:

Materiales relacionados con las aportaciones de Carlos Skliar. Este autor nos invita a compartir una mirada —desde la ética, la filosofía y la justicia— que nos ayuda a pensar la diversidad y la inclusión de una manera muy diferente a la que se nos presenta habitualmente:

Entre Comillas. Autores que nos interpelan

Carlos Skliar: El lugar del otro en los discursos sobre la inclusión y la diversidad

– Parte 1.

http://entrecomillas.el-libro.org.ar/videos/carlos-skliar-el-lugar-del-otro-en-los-discursos-sobre-la-inclusion-y-la-diversidad/#.Wj1mhN_iaM8

– Parte 2

https://www.youtube.com/watch?v=m0_pytceq4u

Skliar, C.(2009) «De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación» En: *REIRE. Revista de Innovación e Investigación en Educación* [en línea] (vol. 2, núm. 3 , págs. 1-12).

<http://www.raco.cat/index.php/reire/article/view/141133/192550>

[Consulta: 10-01-18]

Sobre la atención a la diversidad

Sklar, C. (2008) «La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa»
En: Kikiriki Cooperación Educativa (núm. 89, págs. 30-37).

http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/pretension_diversidad_o_diversidad_pretenciosa.pdf