

Renovación del pacto educativo entre la familia y la escuela

PRESIDENTE DE LA NACIÓN

Dr. Néstor Carlos KIRCHNER

MINISTRO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Lic. Daniel FILMUS

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Prof. Alberto Estanislao SILEONI

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD

Prof. Mirta BOCCHIO DE SANTOS

SECRETARIO DEL CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Prof. Domingo DE CARA

**DIRECTORA NACIONAL
DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE**

Lic. Alejandra BIRGIN

**DIRECTORA NACIONAL
DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA**

Lic. Margarita POGGI

**DIRECTORA NACIONAL
DE PROGRAMAS COMPENSATORIOS**

Lic. María Eugenia BERNAL

**COORDINADOR DEL PROGRAMA
NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR**

Lic. Fernando ONETTO

Índice

Introducción	5
La participación de las familias en el Programa	7
Concentrarse en la incumbencia profesional	7
El profesional reflexivo	8
Escuela y familia hoy	9
El rol adulto en el crecimiento y desarrollo de los niños	12
Relevancia de la intervención de las familias en los aprendizajes escolares.....	14
Familia y escuela, criterios para lograr una buena cooperación	15
Una propuesta de análisis	16
Modelo de evaluación de la jornada	19
Bibliografía.....	20

**CONTENIDOS:
PROGRAMA NACIONAL DE
CONVIVENCIA ESCOLAR**

Lic. Mariela Chiaverano

Prof. Vicente Cupo

Lic. Rolando Martiña

Prof. Raúl Moroni

Lic. Fernando Onetto

Lic. Ana María Silva



**EQUIPO DE PRODUCCIÓN GRÁFICA
Dirección Nacional de Programas Compensatorios**

Coordinación

Laura Gonzalez

Asistencia de Producción

Verónica Gonzalez, Silvia Corral

Diseño Gráfico

Clara Batista, Mariana V. Velázquez

Introducción

Con este cuadernillo, el primero de una serie de tres que se irá entregando a las escuelas, se pone en marcha en la Provincia el Programa “Familias con la Escuela”. A todos nos parece evidente la importancia que tienen los adultos que conviven con los niños/as de nuestra escuela en sus hogares, barrios urbanos o comarcas rurales, para que los niños logren sus objetivos escolares y su maduración como personas. Lo que este Programa se propone es ayudar a que cada escuela mejore su vínculo con esos adultos. No estamos invitando a los docentes a invadir el terreno familiar. No es una incumbencia de la escuela enseñar a los padres y/o adultos de referencia de nuestros alumnos a cumplir su rol de educadores. Si hay algo que podríamos poner como lema general de esta propuesta sería “no nos enjuiciemos”. Ojalá, más bien, nos comprendamos, nos comuniquemos y lleguemos a acuerdos concretos de cooperación entre las familias y la escuela.

Para abordar esta temática reservamos el espacio de nuestros encuentros institucionales del año. Allí iremos recorriendo los diversos aspectos, temas y problemas de nuestra relación cotidiana con las familias. La producción de la institución tendrá dos momentos:

- a) Un primer producto consistirá en que cada escuela haga un recorte para el análisis de sus prácticas habituales en la relación con las familias, decidirá dónde va a poner el foco de reflexión. Este cuadernillo ofrece recursos para hacerlo. La Dirección Provincial de Nivel solicitará alguna muestra de las diversas focalizaciones que hagan las escuelas para diseñar su estrategia de acompañamiento.

- b) Un segundo producto esperado para la última etapa del año es el diseño de una experiencia de innovación controlada. Los cuadernillos darán elementos muy sencillos, casi artesanales, para diseñar estas experiencias. Al final de este año y en la primera parte del próximo se hará la aplicación y control de esta innovación verificando su valor para mejorar los acuerdos con las familias.

Las escuelas cuentan con el apoyo de un Equipo de Referentes Provinciales, el cual está formado por representantes de todas las regiones geográficas. Ellos están a disposición de todas las escuelas para atender consultas, apoyar y acompañar. Todos los directores de las escuelas recibirán los nombres y el modo de comunicarse con estos referentes.

Este material que hoy llega a sus manos pretende acompañar a las escuelas en este desafío de renovar el pacto educativo de base entre las escuelas y las familias.

La participación de las familias en el Programa

Todos sabemos que colocar al otro en la posición de destinatario pasivo que sólo recibe y acata no es la mejor manera de convocarlo a apropiarse de una propuesta. Por este motivo, los adultos referentes cotidianos a cargo de los/as alumnos/as no debieran ser sólo destinatarios, sino fundamentalmente protagonistas de este proceso. Cada escuela podrá optar por diferentes formas y grados de implicación de las familias; mencionamos sólo algunas:

- a) Las familias son informadas y se consulta su parecer sobre los temas y propuestas en discusión, a través de un soporte escrito de consulta (muestra, encuesta, etc.).
- b) Las familias participan desde sus propios hogares enviando sus aportes a la escuela.
- c) Las familias son invitadas a uno de los encuentros institucionales con suspensión de actividades, en el que participarán junto al cuerpo docente.
- d) Las familias son invitadas a participar del comité organizador del Programa con los directivos y docentes de la escuela.
- e) Las familias son convocadas a jornadas de trabajo.
- f) Se prevé la realización de una asamblea entre familias, docentes y directivos de la escuela.

Cada escuela tomará una o más entre estas opciones, o propondrá alguna forma de integración que no esté aquí prevista. Pero será decisivo que las familias tomen la palabra, que los escuchemos abiertamente y que sean consultados en los pasos que vamos a dar.

Concentrarse en la incumbencia profesional

Queremos repetir la idea: no se trata de juzgar, ni de dar consignas a las familias sobre cómo educar a sus hijos. Lo que cada familia hace en su hogar cotidianamente no es nuestro campo de incumbencia.

Tampoco lo es evaluar sus costumbres, sus creencias, sus valores o su modo de resolver los problemas cotidianos en casa. Nuestra zona de incumbencia es ocuparnos de nuestras propias prácticas institucionales y profesionales: de comunicación, de convocatoria, de construcción de acuerdos y de cooperación con las familias. Cada escuela ha construido un modo de abordar y resolver su relación con los adultos a cargo de los alumnos. Esta práctica tiene raíces en la tradición y la cultura de cada escuela. Allí somos potentes para actuar. Hay muchas cosas que nos preocupan pero debemos ser capaces de concentrar nuestra energía en las cosas que nos incumben.

El profesional reflexivo

Una estrategia que promueve cambios positivos es la confianza puesta en el cuerpo docente de las escuelas. Hay en marcha muchas experiencias válidas en relación con las familias, que será válido difundir y compartir. Pero toda mejora en la escuela supone un tránsito hacia una mayor profesionalización docente. Algo que caracteriza a los profesionales es el estar en constante modificación y aprendizaje. El profesional no encuentra trivial ningún aspecto de lo que hace. El profesional aborda su práctica cotidiana como un material que da para pensar, para experimentar innovaciones y aprender. Profesionalizar al docente es también reconocer que hay un saber que sólo él tiene. Es el saber del contexto real de trabajo. No se trata de bajar recetas estandarizadas ni de que las escuelas adapten sus prácticas a las teorías sino de que las teorías se pongan en función de los problemas de la práctica. Es necesario el saber académico, pero el docente está llamado a hacer un uso reflexivo de ese saber. Sólo cada docente puede dar respuesta a su situación única que no está prevista en ningún compendio teórico.

Ésta es la propuesta: profesionalizar nuestra relación con las familias, observar nuestra actuación, reflexionar sobre sus supuestos tácitos, replantear nuestro rol con ellas, definir con claridad nuestros problemas y diseñar cursos de mejora. Es más difícil observarse a sí mismo que observar a los otros. Este es el desafío: convertir nuestra práctica profesional en objeto de nuestra propia reflexión.

Las grandes transformaciones del Siglo XX

Deberíamos evitar que la concentración en nuestro ámbito de trabajo nos haga perder de vista el contexto general en el que estamos insertos. Sabemos que la historia humana es susceptible de múltiples interpretaciones según los diferentes marcos conceptuales o modelos mentales con que se la analice. Conscientes de esa relatividad, nos enfocamos en tres series de grandes fenómenos ocurridos muy particularmente a partir de la segunda posguerra, o sea desde mediados del siglo XX, y que consideramos directamente relacionados con el tema que nos ocupa, *la educación de los niños por parte de las instituciones adultas*.

Estas tres transformaciones son: el fenómeno tecnológico, el fenómeno femenino, el fenómeno juvenil.

El fenómeno tecnológico

Cuántas cosas que hoy nos resultan habituales fueron absolutamente ignoradas por nuestros antepasados. Algunos de estos avances se han vuelto necesidades para amplios sectores de la población y, lamentablemente, permanecen como inalcanzables y ajenos para otra porción desfavorecida de nuestra sociedad; entre otras, ellas son: *electricidad, antibióticos, radio, teléfono, avión, automóvil, agua corriente, calefacción, computadoras, televisión...* Lo repetimos: estos bienes se distribuyen de manera muy desigual, pero su impacto es abarcativo ya que no son sólo bienes materiales sino también parte de un entramado, símbolos y significados colectivos, al que podríamos llamar cultura tecnológica. Dicha cultura atraviesa todas las capas sociales y, aún aquellas que no pueden disponer de estos avances tecnológicos incorporan su simbolismo al menos como aspiración y, también, como pauta de interacción.

El fenómeno femenino

Siguiendo el mismo esquema del apartado anterior, podemos pensar cuántas cosas que parece habitual que las mujeres hagan en la actualidad, no

sólo eran imposibles, sino absolutamente impensables en otras épocas: *sufragar, gobernar, ejercer todo tipo de oficios y profesiones, etc.* Nunca tantas mujeres, en tantos aspectos, pudieron hacer tantas cosas. Este reconocimiento mayor a la igualdad de derechos entre los géneros es uno de los avances más significativos de la historia reciente, aunque, como en todo proceso humano, siempre hay camino por recorrer y pueden existir efectos paradójicos (ej.: sobrecarga de roles y de trabajo en la mujer). En general, podemos afirmar que el desarrollo emancipatorio de la mujer supone un refuerzo de la autonomía humana.

El fenómeno juvenil

Los niños nacidos durante la última guerra mundial y su etapa de posguerra en el siglo XX son indicados como los protagonistas de un movimiento juvenil cultural relevante a nivel mundial. Esa generación protagonizó, como reacción a la inmensa catástrofe, una descomunal rebelión juvenil expresada de mil modos y claramente connotada como una gigantesca denuncia a la sociedad tradicional: desde el hippismo a la filosofía existencial, desde el rock hasta los movimientos de liberación, desde la “antipsiquiatría” a la “antiescuela”. Con todas sus derivaciones, ese movimiento, que de algún modo aún vive, parece haber marcado un antes y un después. Los jóvenes han pasado a constituirse en actores sociales importantes con su propio lenguaje, su dominio de la tecnología, sus pautas de interacción, su desenfado y una desconfianza bastante generalizada en el milenarismo principio de que *haber vivido más, autoriza a prescribir cómo vivir mejor*. También aquí reconocemos una autonomía en expansión.

Se da en estos tres fenómenos un ejemplo claro de los efectos paradójicos que se producen en los cambios históricos. Todos estos cambios apuntan a una mayor autonomía de las personas; sin embargo, su efecto educativo es, más bien, desconcierto e incertidumbre. Esta situación ha provocado y sigue provocando innumerables perturbaciones en las pautas establecidas durante siglos por generaciones que se sucedieron en el tiempo casi sin cambiar detalle de su forma de vida. De manera particular, nos interesa el efecto producido en los *vínculos intergeneracionales*. Estos vínculos han entrado en crisis: a los adultos les resulta muy difícil a veces explicar a los niños y jóvenes el “por qué” de muchas cosas, y más aún fundamentar una

respuesta coherente a los implacables “¿por qué no?” con que los acosan a cada paso. Durante siglos hubo respuestas preparadas para esas preguntas, pero muchas parecen haber perdido vigencia incluso para los propios adultos y muchos de ellos, desconcertados, desertan de sus responsabilidades y –al clásico modo pendular– pueden confundir “educar personas libres” con dejar a los niños y jóvenes “librados a sí mismos”.

Crisis del pacto entre adultos

Ya bastante complejas serían las cosas según lo descrito hasta acá. Sin embargo, debemos agregar una cuestión más: por las mismas condiciones ha entrado en crisis también *el pacto adulto* acerca de cuáles son las mejores formas de criar y educar a los menores a su cargo. Nos referimos, básicamente, a *padres y maestros*.

Hasta hace unas décadas, unos y otros compartían en gran medida cierto catálogo de pautas heredadas acerca de lo bueno y lo malo, lo conveniente y lo inconveniente, lo prudente y lo riesgoso. Había un acuerdo tácito que ponía a todos los adultos de un mismo lado a la hora de establecer normas y hacerlas cumplir; hoy ya no existe. La crisis del *principio de autoridad* incluida en la crisis vincular antes mencionada, no sólo se refiere a la relación adulto-niño, sino que también afecta las relaciones adulto-adulto e institución-institución. A la inversa de otros tiempos, muchos padres no atribuyen a los maestros la suficiente “autoridad” para evaluar la conducta intelectual o social de sus hijos, y a menudo reaccionan aliándose con sus hijos “a toda costa”. Muchos docentes “acusar” a los padres de los problemas escolares de sus alumnos y no consideran que haya en ellos o en la escuela demasiada responsabilidad al respecto.

Muchas familias esperan que la escuela los reemplace consolidando en sus hijos actitudes y comportamientos socialmente adecuados, a la vez que les enseñe lo pertinente, los contenga en sus problemas y los “prepare para la vida”. La escuela, sobreexigida, reclama a los padres que les envíen chicos suficientemente “socializados”, con normas básicas incorporadas respecto de cómo resolver diferencias, aceptar las responsabilidades y los límites, respetar a los otros, etc. Y esas expectativas recíprocas, a más de desmesuradas, suelen ser planteadas más en un clima hostil de ataque y defensa que en uno de comprensión mutua y propuesta de colaboración. Clima este último

que muy bien podría comenzar a desarrollarse a partir del *reconocimiento mutuo*, en cuanto a lo difícil de la tarea de cada uno y la necesidad de complementarse y ayudarse, superando la también esperable competencia surgida de la evaluación de cada institución sobre la tarea de la otra.

Propuesta de trabajo

- :: ¿Estamos de acuerdo en la relevancia del fenómeno tecnológico, femenino y juvenil en la relación educativa entre adultos, niños y jóvenes? ¿Añadiríamos otro aspecto socio-cultural de fuerte influencia?
- :: Si tuviéramos que expresar en una imagen la relación escuela-alumnos-familias, ¿qué imagen elegiríamos y por qué? (Por ejemplo: tres islas, dos veredas, un barco con tres tripulantes, un campo de batalla, una red, otros.)
- :: Recordemos las dos últimas entrevistas que cada uno ha tenido con familias de nuestros alumnos. ¿Hace cuánto tiempo fue?, ¿cuál fue el motivo?, ¿qué sentimientos experimenté al terminar esas entrevistas?, ¿creo que hay un acuerdo educativo entre docentes y adultos a cargo de los alumnos?

El rol adulto en el crecimiento y desarrollo de los niños

Los adultos en la construcción de la subjetividad del niño

Los adultos juegan un rol decisivo en la construcción de la identidad del niño. La primera referencia es justamente una referencia de identificación. Los niños toman de los adultos cercanos que cuidan de ellos el material para construir el ideal de sí mismos. Hay una modelación de la propia identidad desde la representación del otro. La primera manera de ser uno mismo es desear parecerse a otro. Puede asustarnos a los adultos ocupar este papel tan importante y sentirnos sin las cualidades requeridas para cumplirlo. Pero, en realidad, no sólo es inevitable sino también deseable que los modelos de referencia no

sean perfectos. Esto es así porque la construcción de la identidad supone un segundo momento de desidentificación, de toma de distancia¹, e inclusive de separación. Pensemos en el símbolo del parto: si no hubiera separación entre la madre y el hijo, éste nunca comenzaría su propia vida. Existe, entonces, un segundo movimiento de construcción de la propia identidad que consiste en diferenciarse del otro e independizarse. Llegará así a pensar por sí mismo, sentir diferente y valorar por sí mismo. Los adultos de referencia no sólo juegan un rol muy importante al dar un primer contenido a la identidad cuando son imitados por los niños, sino también cuando permiten, favorecen y sostienen su diferenciación. Como facilitador del proceso de diferenciación están las normas y límites que los adultos sostienen ante los niños. Sin la presencia de esos límites el niño no puede construir su sentido de realidad; hay un desajuste entre percepción y realidad. El límite permite diferenciar el mundo deseable del mundo real, invitando a descubrir que el impulso o la espontaneidad no pueden ser el único motivo válido para el comportamiento. La impulsividad y el deseo se recortan para darle un lugar al otro. En este sentido, los adultos, si cumplen su rol, contribuyen de manera básica a la socialización del niño.

Los adultos en la construcción de la autopercepción y autoestima de los niños

De manera general, debemos decir que el aporte de los adultos a la construcción de la subjetividad de los niños y a su socialización no se hace sólo por vía verbal sino también, y de manera particular, por vía de la comunicación que se establece por el comportamiento, la presencia o ausencia, y los sentimientos.

Que haya adultos que se ocupen, que cuiden y nutran a los niños, es el mensaje básico que favorece que éstos tengan una autopercepción positiva. Verse como merecedor de cuidado, preocupación, atención es una información básica para el desarrollo de la autoestima. Pero el exceso de cuidado puede ser también un mensaje subestimante. Cuando el niño es cuidado excesivamente, sobreprotectoramente se percibe como impotente, frágil, dependiente. Los adultos que ayudan pero que no reemplazan al niño en sus posibilidades de acción ayudan a consolidar su subjetividad².

1 Kaplan, L. *Adolescencia. Adiós a la Infancia*. Paidós, Buenos Aires, 1996

2 Martorell, M.C. *Autoconcepto: teoría y método*. Revista de Psicología, Universidad Tarraconensis, (VII,2), 1986.

Los adultos y la selección de valores que hacen los niños

Un territorio de especial influencia de los adultos en la construcción de la subjetividad de los niños y su socialización es el campo de los valores³. Se llama así al conjunto de cualidades del mundo real que nos atraen, constituyen nuestros objetivos de vida y organizan nuestras prioridades. El horizonte de valores de un niño no puede desbordar el horizonte de su cultura, que es una cultura construida por los adultos. No sólo hablamos de las macroculturas sociales sino de las pequeñas culturas hogareñas y escolares. Allí el niño percibe los mensajes que le dicen qué es lo más importante, qué se puede alcanzar y qué se debe conservar en la vida humana. Mensajes que, tampoco aquí, son sobre todo verbales. Los comportamientos, las prioridades actuadas y hasta el brillo de los ojos que revela aquello que a los adultos les importa es la propuesta cotidiana de valores que los niños descubren.

Relevancia de la intervención de las familias en los aprendizajes escolares

Como lo podemos deducir del apartado anterior, los adultos más significativos para la vida de los niños y las niñas son aquellos que han convivido con ellos bajo el mismo techo desde la primera infancia. Aquellos que se han ocupado de alimentarlos y cuidarlos. El significado de esos adultos puede tener o no un sustento también de tipo genético-biológico, pero se acaba consolidando a través de una historia. Es fácil concluir que cualquier actividad que los niños emprendan será sustentable sólo con un apoyo básico de esos adultos de referencia. No nos compete a nosotros como escuela establecer juicios sobre la composición de las familias. Es muy importante aceptar y valorar a los adultos que de hecho son los referentes reales que tienen a su cargo el cuidado de los niños y establecer un acuerdo concreto de cooperación con ellos.

3 Rovira Puig. *La construcción de la personalidad moral*. Paidós, Barcelona, 1996.

Propuesta de trabajo

- :: ¿Cuáles podrían ser los motivos que en ocasiones dificultan a los padres o tutores aceptar que su niño/a tenga dificultades o no se comporte adecuadamente en la escuela?
- :: ¿En qué aspectos la familia tiene mejor información que la escuela sobre los alumnos?
- :: ¿Nos cuesta aceptar la realidad de las familias de nuestros alumnos: su composición, sus limitaciones, sus conflictos internos? Si tuviéramos dificultades, ¿podríamos explicarlas? ¿Esas familias son parecidas o muy diferentes a las de los docentes?

Familia y escuela, criterios para lograr una buena cooperación

Quisiéramos ofrecer aquí, para la consideración y discusión de los colectivos docentes, algunos criterios que darían marco a una buena cooperación entre las familias y las escuelas.

a) Una buena calidad de la comunicación

Este tema merecerá un apartado propio en el próximo cuadernillo que recibirán las escuelas. Pero el contexto de la relación entre familia y escuela es un contexto comunicacional. Poder poner en acto los rasgos de una comunicación abierta y eficaz es el suelo básico de una buena interacción.

b) Una distribución de roles que respete los campos de incumbencia

En el intercambio entre las familias y la escuela es importante la distribución de lugares, tener en claro cuál es rol que le cabe a cada uno. Todos nos ocupamos de los niños pero no se trata de que los docentes hagan de “madres” o “padres”, o que las familias quieran enseñar a los docentes cómo ejercer su profesión. Evitemos la confusión y las invasiones en el territorio del otro.

c) Un intercambio que accede a acuerdos operativos

Un buen intercambio no es sólo un intercambio pacífico, grato, afectuoso. Lo decisivo es el resultado educativo que de ese intercambio surja, el aporte que le hace a un alumno/a el encuentro

entre su familia y la escuela. Llegar a compromisos posibles de sostener, concretos y reconocibles que puedan ser evaluados en el tiempo sería un criterio decisivo sobre la calidad del vínculo que estamos queriendo construir.

Propuesta de trabajo



:: ¿En cuál de los tres criterios señalados pensamos que está nuestro mayor desafío para construir un buen vínculo con las familias?

Una propuesta de análisis

Las prácticas de recepción de las familias

Nada hay trivial o sin importancia en las prácticas de un profesional⁴, por este motivo valora y observa con cuidado todos los aspectos de su práctica profesional.

Las escuelas realizan múltiples prácticas de vinculación con las familias de sus alumnos. Cada escuela tiene un modo de hacer y de pensar esta relación. Hacer un “microanálisis” es poner el foco en una porción de esa práctica profesional para valorarla, entenderla y resolver los problemas que presenta. Entre las muchas prácticas de relación con las familias, proponemos en este cuadernillo poner atención sobre las prácticas de recepción. Mirando más analíticamente, sugerimos subdividir esa práctica en tres modalidades:

- 1) la recepción a la familia que llega por primera vez a la escuela,
- 2) la recepción a las familias (las nuevas y las ya conocidas) el primer día del año, y
- 3) la recepción a los niños y sus acompañantes al llegar cada día a la escuela.

Se pueden hacer otros recortes que se consideren interesantes en estas prácticas de recepción.

⁴ Fernández Pérez. *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la Práctica*. Siglo XXI, España Editores, Madrid, 2 edición, 1995.

Para analizarlas podemos utilizar algunas categorías muy sencillas que nos permitan entender mejor lo que sucede en esas prácticas. Aquí se proponen tres analizadores que se ubican en las tres columnas del cuadro: la distribución de roles, los objetivos, el dispositivo. Debajo de cada uno de ellos se podrán leer algunas preguntas para guiar el análisis de lo que habitualmente hace la escuela. Las mismas preguntas se repiten para las tres prácticas analizadas.

Práctica Microanalizada	Distribución de roles	Objetivos	Dispositivo práctico habitual
Recepción de una familia que llega por primera vez a la escuela	¿Quién/es lo hacen? ¿Quién lo designa? ¿Cómo llamaríamos la función que ellos cumplen?	¿Qué debería lograr la escuela como institución en su modo de recibir a los adultos a cargo de los/as alumnos/as? ¿Qué opinan de nuestra recepción las mismas familias?	¿Dónde se realiza la recepción? ¿Cuánto tiempo se dedica? ¿Se hace de manera individual o conjunta? ¿En qué consiste la práctica de recepción?
Recepción de todas las familias al comienzo del año	Idem	Idem	Idem
Recepción de los adultos que traen o retiran a los niños todos los días	Idem	Idem	Idem

Desafíos del análisis de las prácticas institucionales

El análisis de las propias prácticas es una herramienta muy potente pero tiene que superar dificultades y obstáculos. Señalamos algunos:

- 1) No sobreidentificarse con las propias prácticas. Todos los profesionales tenemos apego a nuestras prácticas porque para sostener nuestra autoestima necesitamos pensar que hacemos bien nuestro trabajo. Pero si no tomamos un poco de distancia abriéndolas a la posibilidad de crecimiento las inmovilizamos. Es el riesgo de la rigidez y la rutina que asecha a toda profesión.

- 2) La presencia de supuestos tácitos. Muchas veces las prácticas nos parecen inmodificables porque manejamos supuestos, ideas no explicitadas, creencias que se han ido cristalizando hasta pasar al renglón de las cosas indiscutibles. En una profesión todo se puede revisar.
- 3) Quedarse en las descripciones y diagnósticos. Un buen análisis de la práctica ensaya nuevos caminos para resolver problemas que no se han podido resolver en el pasado. Si, por ejemplo, no recibimos buena información de parte de las familias, sería interesante ensayar algún cambio. Los tres analizadores de cada modalidad de recepción, propuestos más arriba para el análisis, son lugares en dónde pueden ensayarse innovaciones: los objetivos, los roles, el dispositivo práctico. Pequeños cambios pueden producir fuerte impacto.

Una buena recepción

Para estimular nuestro análisis se propone este breve elenco de posibles indicadores de una buena recepción a las familias:

- 1) Hacer sentir a cada familia que se acerca que es importante para la escuela, que es bienvenida sin importar el motivo de su visita y que no molesta su presencia.
- 2) Ofrecer buena información al visitante de modo que pueda apropiarse del espacio escolar: horarios, organización de la institución, normas para la visita de las familias, normas de la convivencia escolar, proyecto institucional, servicios complementarios.
- 3) Ofrecer la oportunidad de encuentro cara a cara con las personas que tendrán a cargo a los alumnos.
- 4) Recabar información adecuada y pertinente sobre la familia y el/la alumno/a sin actitudes discriminatorias.
- 5) Ofrecer buenos estándares de seguridad tanto para la entrada como para la salida de los/las alumnos/as de modo tal que los padres o tutores puedan entregarlos confiadamente en manos de la escuela.

Modelo de evaluación de la jornada

De forma individual o grupal los invitamos a realizar una evaluación del tratamiento del tema escuela-familias en este espacio institucional. Esto ayudará a conservar lo bueno y mejorar lo menos satisfactorio.

Aspectos a evaluar del encuentro	Ninguno	Escasos o pobres	Aceptables	Muy buenos
Recursos disponibles: espacio, tiempo, organización				
El valor de los contenidos y propuestas del cuadernillo de apoyo				
Los avances para alcanzar una mejor vinculación con la familia				

Coloque una cruz (X) en alguno de las cuatro columnas de la derecha según sea su evaluación.

Bibliografía

- ♦ Brofenbrenner, U. *Ecología del desarrollo humano*. Paidós, Buenos Aires, 1987.
- ♦ Fernández Alvarez, H. *El bienestar que buscamos*. Hidalgo, Buenos Aires, 1999.
- ♦ Fernández Alvarez, H. *Fundamentos de un modelo integrativo en psicoterapia*. Paidós, Buenos Aires, 1992.
- ♦ Fernández Pérez. *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento Investigación en el aula. Análisis de la Práctica*. Siglo XXI España Editores, Madrid, 1995.
- ♦ De Bono, E. *Conflictos: una mejor manera de resolverlos*. Deusto, Buenos Aires, 1994.
- ♦ Erikson, E. *La adultez*. FCE, México, 1981.
- ♦ Kñallinsky, E. *La participación educativa*. Ed. Universidad de Palmas de Gran Canaria, España, 2000.
- ♦ Martiñá, R. *Escuela y familia: una alianza necesaria*. Troquel, Buenos Aires, 2003.
- ♦ Morin, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Barcelona, 1994.
- ♦ Morin, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión, Buenos Aires, 2002.
- ♦ Onetto, F. *Climas educativos y pronósticos de violencia*. Novedades Educativas, Buenos Aires, 2004.
- ♦ Savater, F. *El valor de educar*. Ariel, Barcelona, 1997.
- ♦ Schöm, Donald A. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós, Madrid, 1996, trad. J Bayo
- ♦ Seligman, M. *La auténtica felicidad*. J. Vergara, Buenos Aires, 2003.
- ♦ Senge, P. *La quinta disciplina*. Granica, Buenos Aires, 1992.
- ♦ Watzlawick, P. *Lo malo de lo bueno*. Herder, Barcelona, 1995.
- ♦ Watzlawick, P. *El arte de amargarse la vida*. Herder, Barcelona, 1992.