

Colaboración familia-escuela en diversidad

Beatriz Maeztu Herrera

Maestra de Educación Especial. Licenciada en Psicopedagogía

E-mail: beataris@ya.com

(Recibido Noviembre 2006; aceptado Diciembre 2006).

Biblid (0214-137X (2005) 21; 59-80)

Resumen:

En este artículo se abordan las relaciones familia-escuela tratando de revisar cómo es su naturaleza, cómo influye en el desarrollo de los niños y niñas, primero desde una perspectiva general y centrandolo luego el tema en el mundo de las necesidades educativas especiales (en adelante nee), ejemplificándolo con algunas experiencias personales, desde la perspectiva de profesional de la educación especial que ha ejercido en diferentes contextos escolares y tratado con una gran variedad de equipos docentes y familias de alumnos con nee en escuelas ordinarias y en centros específicos.

Palabras claves: contexto familiar, contexto escolar, diversidad, comunicación, participación, acción conjunta.

Summary

In this essay we will analyse the relationships between family and school, trying to get to how their nature is and the way in which they influence the development in children. We will first approach the topic from a general point of view, focusing then on the particular field of special educational needs (SEN from now on). Examples taken directly from personal experiences of a special educational needs professional who has been taking part in different school environments and that has established relationships with a great variety of educational teams and families of student's showing SEN both in regular and specific institutions are provided.

Key words: Family environment, school environment, diversity, communication, participation, combined action.

Résumé

Dans cet article, on aborde les relations entre la famille et l'école en essayant de revoir leur nature et on y regarde comment ces relations influencent le développement des enfants. D'abord d'une perspective générale et ensuite en centrant le sujet des besoins éducatifs spéciaux. On y donne en exemple diverses expériences personnelles du point de vue de professionnels de l'éducation spéciale qui ont exercé dans divers contextes scolaires et traité une grande quantité d'équipes d'enseignants et de familles d'élèves avec des besoins spéciaux dans le cadre des écoles ordinaires et des centres spécifiques.

Mots-clé: Cadre familial, cadre scolaire, diversité, communication, participation, action conjointe.

Sumario

1.- Relación familia-escuela. 2.- Abriendo puertas: conocer ambos entornos. 3.- Respuesta educativa a la diversidad. 4.- La atención a las *nee* en la escuela. 5.- Ejemplos de colaboración familiar en el ámbito escolar. 6.- Para seguir avanzando...

"Sólo se entiende la cultura de la diversidad desde el paradigma de la cooperación trabajando en sintonía familia-escuela, por tanto el mejor modo de educar al alumnado del colegio es compartiéndose esta responsabilidad con la familia"
López Melero, Miguel (1999: 54)

1.- Relación familia-escuela

La familia, la escuela y la comunidad constituyen los principales contextos de socialización de los niños y jóvenes. Son contextos potencialmente facilitadores o inhibidores del desarrollo y la educación de los niños. La familia es el eje central de la sociedad; los padres y las madres son los responsables primero y último de la educación de sus hijos, si bien, desde la perspectiva sistémica, ecológica y evolutiva es más probable que cumpla con sus funciones cuando mantiene variados y enriquecedores enlaces con otros sistemas educativos y sociales, por lo que se hace necesario establecer una adecuada comunicación del centro escolar con la familia.

La institución escolar se ha percibido de forma cambiante por parte de la sociedad a lo largo de la Historia: en la década de los cincuenta, existía una confianza absoluta en la tarea que desarrollaba la escuela con los hijos, sin que se cuestionasen los aprendizajes ni el modo de transmitirlos, siendo además -el hecho de asistir a la escuela- un privilegio. Poco a poco se fue desarrollando una conciencia de que lo que ocurría en la escuela concernía a las familias, comenzándose a cuestionar aprendizajes y métodos, en la época en la que la educación era un derecho. Y así se llegó a la convicción de que la familia no debía permanecer ajena a lo que ocurría en la escuela, siendo a partir de los setenta cuando se comienza a gestar y expresar el reconocimiento de que la escuela –además de obligatoria- es de todos.

Estas dos instituciones –familia y escuela- sólo podrán entenderse y llegar a buen fin si se conciben sus relaciones desde la estrecha ayuda y colaboración, debiendo cumplir funciones complementarias. Ahora bien, todos sabemos que aún siendo lo deseable, puesto que el niño vive y crece entre ambas instituciones que tienen un objetivo común: su desarrollo, esto no ocurre siempre así, presentándose a menudo las relaciones entre ellas conflictivas y problemáticas. Aznar, P. (1998) destaca las relaciones familia/escuela como uno de los ejes que vertebran los aprendizajes de distinta naturaleza.

Alguna de las causas que propician el deficiente funcionamiento de estas relaciones son: la discrepancia en los objetivos y expectativas de los padres y profesores, la ausencia de modelos que canalicen eficazmente todos los esfuerzos por mejorar la acción educativa fijando las competencias correspondientes, la intransigencia en actitudes de ambas partes... Para llevar a cabo esta comunicación, los medios que tenemos a nuestro alcance son revisados por distintos autores: la tutoría como un nivel de comunicación horizontal en las relaciones cotidianas maestro-alumno, tutoría con los padres, entrevistas, reuniones informativas... Se pone de manifiesto la necesidad de que los padres colaboren de forma activa con la escuela en la labor educativa desarrollada por ésta, tomando decisiones conjuntamente. Se hacen reflexiones de la necesidad de mejora de algunos aspectos: mayor contacto entre tutores y padres, más implicación de los padres en tareas educativas, incremento en la

comunicación entre padres e hijos, mejora del nivel de confianza recíproca tutor-padres, tutor-alumnos y padres-hijos.

Surge la *Orientación Familiar* y, como medio adecuado para desarrollarse esta labor, la creación de *escuelas de padres* para informar, asesorar y orientar sobre el desarrollo, aprendizaje y socialización del niño y asesorar a los padres que tienen hijos con *nee*; estimular la participación de los padres en el proceso de aprendizaje y en las experiencias escolares de los hijos; enseñar técnicas para fomentar el aprendizaje y el control del comportamiento y prevenir problemas en las relaciones familiares y/o en el desarrollo de los hijos.

Pero se hace necesario ir más allá de la formación de padres, fomentando la *participación familiar* en las actividades escolares, facilitando la revisión y aprendizaje de temas y cuestiones relacionadas con la educación de sus hijos, dándose la necesidad de establecer unos *principios* que deben sostener estas relaciones para que se establezcan de forma serena y fluida, pues compartir las tareas educativas es el punto de partida en la relación familia-escuela. Para ello se hace imprescindible que exista un proceso de negociación y comunicación permanente. Sin olvidar que son los maestros quienes tienen la llave de la puerta hacia la participación de los padres pues si ellos no la desean ni promueven, es muy difícil que los padres puedan introducirse en el ámbito escolar. Se habla con frecuencia de la ambivalencia en la actitud de los profesores respecto a la participación de los padres: por un lado ven la intrusión en su campo profesional y por otro reconocen la importancia de la intervención familiar para la consecución de los objetivos académicos planteados, del mismo modo que los profesores deben tomar como punto de referencia el aprendizaje familiar.

Todos los padres se interesan por la educación de sus hijos de diferentes maneras, por lo que es necesario encontrar las vías adecuadas para que cada familia, cada escuela, cada maestro, pueda hacer realidad la participación educativa, siendo este un factor decisivo para la calidad de la educación. La *mediación familiar* en el aprendizaje escolar es una variable crucial, siempre sobre la base de una necesaria puesta en común con los profesores: a nivel de objetivos educativos a desarrollar, “poniendo en acción” los aprendizajes escolares y, sobre todo, favoreciendo la generalización y transferencia de los aprendizajes realizados en el aula y la autorreflexión en los hijos necesaria para encarar su aprendizaje de forma significativa.

Los resultados de la investigación sobre las “*Ideas y Actitudes acerca de la Educación en la Provincia de Cádiz*” (Porrás, 2001) indican que *la colaboración entre familia y centro educativo es escasa y esporádica, produciéndose en un clima de falta de participación de los padres y madres*. Porrás afirma que la escasa participación de padres y madres viene a coincidir con los datos de otros estudios de nuestro entorno y del estadounidense. Solamente un reducidísimo número de padres y madres (madres en casi todas las ocasiones), participa asiduamente con el centro: los pertenecientes a las directivas de las Asociaciones de Padres y Madres, reduciéndose su participación a la preparación de fiestas, la organización y financiación de actividades extraescolares y la aportación económica para la adquisición de materiales ... En cuanto a la participación en el Consejo Escolar, o en las elecciones para este órgano de gobierno, los padres y madres apenas lo hacen por desconocimiento de sus funciones o de los posibles representantes, pero también porque opinan que tienen poca capacidad de decisión en cuestiones relevantes. Entre familias y escuelas hay diferentes posiciones que propician la existencia de discontinuidad entre ambos entornos, con las consecuencias negativas que de ello se pueden derivar.

El profesorado parece adoptar una actitud de resignación ante la falta de acuerdo con las familias de estatus socioeconómico bajo o muy bajo, en la medida en la que éstas no valoran suficientemente el aprendizaje académico, aceptando como algo natural el fracaso escolar de este sector del alumnado en lugar de plantear una revisión del currículum y prácticas educativas, en una posición compensadora de las desigualdades. Pero en el terreno de la aceptación de normas y hábitos de trabajo y de comportamiento sí reclaman con más insistencia la colaboración de padres y madres.

En este trabajo de investigación de Porras, se concluye

... que los padres y madres se encuentran satisfechos con el profesorado en general. Si bien las citas suelen ser en horario de tutoría y para tratar problemas de conducta o de rendimiento - ante los cuales la mayor parte de los padres y madres no suelen acudir-. Este tipo de circunstancias coincide con un reciente estudio realizado en Andalucía (Angulo, 2001) que describe la escasez de relaciones entre padres y profesorado y el carácter burocrático y sancionador de las mismas. Lo más preocupante de esta situación es que, una vez detectada, no se adoptan medidas para mejorarla, como podrían ser la instauración de escuelas de padres y madres, la mejora de las competencias tutoriales del profesorado, la ampliación de la acción tutorial en el tiempo y en los temas de su currículo, etc. Unos y otros protagonistas parecen conformarse con atribuir la culpabilidad de la situación al otro sector. (Porras Vallejo, R. (2001, p.418)

Un estudio reciente de investigación de la Universidad Católica de Chile realizado por Maritza Rivera M. y Neva Milicic M. (2006) presenta modelos que permiten comprender la relación familia-escuela según las percepciones, expectativas, creencias y aspiraciones de padres y profesores. Se hace referencia a que los alumnos sobresalen más en sus esfuerzos académicos y tienen actitudes más positivas respecto a la escuela y más aspiraciones si tienen padres que se preocupan y les alientan en su educación formal, como también si estos presentan altas expectativas y aspiraciones sobre su desempeño y resultados en lo académico. Igualmente la relación padres e hijos tiene una alta incidencia en el rendimiento académico y en la conducta escolar, pudiendo convertirse en un marcador psicológico positivo o negativo en el autoconcepto del niño. Presentan modelos que permiten comprender la relación familia-escuela, caracterizándose la escuela por relegar a la familia un rol exclusivo de hábitos de higiene, normas y pautas de comportamiento demandándole a la familia el cumplimiento de tareas y obligaciones que extienden lo escolar al hogar, lo cual conlleva la mayoría de las veces, conflictos en la distribución del tiempo compartido en el grupo familiar y tensiones entre padres e hijos ante la presión de tener que cumplir con las tareas exigidas. Parece que es algo generalizado que padres y profesores coinciden en que los encuentros son escasos y están supeditados a la demanda del profesor, teniendo como parámetro el rendimiento académico y la conducta de los niños. La comunicación que ambos describen es unidireccional, el profesor entrega información y quejas que los padres reciben. En tal sentido, es relevante el hecho que un mayor acercamiento por parte de los padres inquieta a los profesores como una intromisión en los aspectos pedagógicos, en donde a su juicio no les concierne participar.

Continúan apuntando que existen diferentes *tipos de familias*: las más participativas, las ausentes y desinteresadas que sólo aparecen puntualmente para realizar alguna reclamación y las que se limitan a “cumplir” con su asistencia a las reuniones sin más implicación posterior. Se percibe tanto en la familia como en el centro escolar, que un obstáculo para abordar las necesidades de los niños es la falta de tiempo tanto de padres como de profesores. Aunque se

pretende dar luces sobre cómo construir un clima escolar positivo facilitador del involucramiento de padres y familiares en el proceso educativo, abordando la necesidad de generar un cambio tan radical en la demanda de la escuela, como reconocer que no todos los padres poseen el mismo perfil de competencias para participar de la educación de la misma manera, poniendo de relieve la aspiración manifestada por padres y profesores acerca de constituirse en una comunidad.

Lo cierto, aunque no por ello fácil, es que es aceptado de forma general que la calidad de la educación se beneficia cuando los padres se dedican más a la educación formal de sus hijos aunque parece ser que no está tan claro cómo llevarlo a cabo: resumiendo, aparece como una evidencia en todos los estudios realizados, la necesidad de una adecuada comunicación entre ambos contextos, como base para la colaboración activa, debiéndose llegar más allá para convertirse en una estrecha ayuda, partiendo de la formación para fomentar la participación, compartiendo tareas educativas e interactuando teniendo en cuenta unos principios fundamentales. Con esto nos referimos al sentir mayoritario que se refiere no sólo *acercar posiciones con las familias, sino a la necesidad de hacer un frente común* (Porrás, 2001)

2.- Abriendo puertas: conocer ambos entornos

En educación, como en casi todo en la vida, las cosas deberían de ser mucho más sencillas de lo que las hacemos, y no por ello simples. Es evidente que familias y educadores tenemos una labor en común, y que si bien somos -en el bando de los educadores- profesionales, no estamos en posesión de la verdad y todo es cuestionable... No por tener una formación para enseñar estamos en el camino idóneo siempre... Es nuestra *responsabilidad* hacer bien nuestro trabajo, pero también reconocer que no lo sabemos todo siempre y debemos estar abiertos a ideas, sugerencias, cambios,...

¿No es mejor sentir el apoyo y la colaboración de la familia para nuestro trabajo como educadores y para la familia sentir el apoyo y la colaboración de la escuela para lograr nuestros fines para con nuestros niños y niñas? ¿Es que acaso por ser profesionales tenemos que mostrar una superioridad respecto a la familia y mantener unas distancias que no permitan cuestionar nuestra labor? No parece sólo absurdo, sino inútil, pues en el reconocimiento de nuestra labor docente tenemos una necesidad de *formación permanente todos los profesionales y todo el tiempo de nuestra trayectoria profesional*, y que es esa *insatisfacción permanente* la que nos lleva a encontrar grandes satisfacciones por la labor bien hecha con nuestros niños y niñas, sus familias y entre los equipos docentes.

Como bien dice López Melero, Miguel (2003: 13) ... *la cultura de la diversidad requiere una nueva manera de concebir la cultura profesional del docente. Una cultura que permita mejorar la práctica profesional desde la reflexión sobre la propia práctica*. En las experiencias del grupo de investigación de la Universidad de Málaga liderado por el profesor López Melero, se defiende un cambio educativo: ... *la escuela de la diversidad requiere un trabajo cooperativo entre la familia y la escuela* (López Melero, M. 2003:19) y apunta algunas de las bases para la acción conjunta que deben partir de la *comunicación (establecer cauces), contacto, respeto, colaboración (complicidad, apoyo mutuo), participación, asumir roles, fin común*.

Las distintas fuentes consultadas ponen de manifiesto que la importancia de la *participación y colaboración familiar no es discutible*, si bien se hace evidente que esto no puede producirse de forma aislada y espontánea y se apunta la necesidad de que sean los centros escolares los que organicen y sistematicen esta participación: es el centro, sus profesionales, los que deben favorecerla y desarrollarla partiendo de convencimientos personales. Unas veces vamos a ser más directivos en unas familias, orientándoles acerca de cuál debe ser su papel, qué y cómo deben hacer con su hijo o hija para mejorar y otras vamos a estar más abiertos a recibir sus sugerencias, demandas, indicaciones sobre sus preferencias, gustos, motivaciones, estilos de aprendizaje, necesidades, etc. Todo esto debe ser entendido dentro de la variedad de familias y de necesidades educativas de los niños y niñas, así como de nuestra experiencia, circunstancias escolares, posibilidades, etc.

Para alcanzar una mejora global en un alumno o alumna, lo hemos de tratar globalmente. Esto es impensable sin realizar un trabajo en equipo de todos los profesionales que intervienen con ellos y de sus familias, pues los distintos subsistemas a los que pertenece el niño/a deben estar relacionados entre sí y deben ser contextos que se apoyen. Tanto la familia como la escuela comparten importantes responsabilidades en la educación de los niños: socialización, desarrollo personal en el ámbito cognitivo, afectivo, relación interpersonal, adquisición de valores y construcción de normas. Y a este respecto *es importante que, desde ambos contextos, se comuniquen “mensajes” coherentes: cuando la información que circula en el hogar y el “mensaje” que transporta es coherente con el que los niños reciben en la escuela, los niños tienden a “procesarla” y asumirla de forma más consistente; lo que no se refuerza en el hogar, tiende a extinguirse.* (Aznar, P. 1998: 355)

Esto es posible, se hace y se debería hacer más. Para ello debe existir una adecuada comunicación entre los distintos contextos. Ello requiere el establecimiento de una relación basada en el conocimiento mutuo que facilite la colaboración y rompa con la connotación formal/burocrática que viene caracterizando la relación familia/escuela. Las reuniones “formales” entre padres y profesores suelen ser una práctica habitual pero por sí solas constituyen un recurso limitado, por cuanto connotan una comunicación de tipo unidireccional entre ambos “mundos”. *El contexto familiar puede facilitar el desarrollo del niño en la medida en la que su interacción con la escuela esté conformada por cadenas abiertas de comunicación en ambas direcciones, y en donde los mensajes sean coherentes.* (Aznar, P. 1998: 356) El apoyo de la familia al trabajo escolar, por tanto, es esencial, incrementándose así el nivel de significación que para el niño pueden tener las actividades escolares.

Es evidente que, además de establecer, proponer, sugerir o abrir estos canales de comunicación... hay que mantener una actitud comunicativa real, abierta, en ambas direcciones, es decir, crear un clima de confianza mutua y mantener un ambiente de colaboración, entendimiento, en muchos casos complicidad, donde no existen ánimos de engañar a nadie, donde uno no está por encima de otro, sólo en distintos contextos que intentan acercarse por todo lo que tienen en común, donde no hay nada que ocultar y sí mucho que compartir, que dista mucho de la hostilidad y desconfianza que se genera en algunas ocasiones por determinados motivos entre familias y escuelas.

Está claro que la relación de la familia con el centro escolar es una variable crucial en la educación del niño, pero ¿cómo puede mediar la familia? Kñallinsky, E.,(1999) dedica un apartado a las ACCIONES FAMILIA-ESCUELA en el que trata de responder a interrogantes tales como: *¿Qué hacer con los padres en la escuela? ¿Cómo llevar a la práctica*

los deseos de una relación efectiva familia-escuela? ¿Cómo promover la participación? ¿Cómo motivar a los padres? ¿Qué acciones proponer?.. lo exponemos resumidamente:

a.- *Actividades de colaboración en el aula (talleres para los niños, teatro, títeres, marionetas, teatros de sombras, mímica, música: canciones, instrumentos, danza: bailes regionales, coros, cuentos, huerta-jardinería, actividades relacionadas con las profesiones).*

b.- *Actividades extraescolares (visitas educativas, excursiones, acampadas, torneos deportivos, fiestas, convivencias).*

c.- *Actividades de colaboración fuera del aula (talleres de madres y padres: elaboración de material didáctico, mantenimiento y decoración del centro, construcciones para los niños, confección de disfraces; taller literario: elaboración de cuentos y poesías para los niños; taller de teatro: elaboración y puesta en escena de obras de teatros para los niños).*

d.- *Reuniones (individuales; grupales: inicial, de evaluación, temas de discusión, problemas del aula).*

e.- *Actividades en casa (cuaderno viajero, elaboración de fichas, trabajos manuales, seguimiento del alumno).*

f.- *Actividades para la formación de padres (escuelas de padres; charlas educativas; cine-forum; actividades).*

g.- *Actividades de gestión (participación en el Consejo Escolar, en la Asociación de Madres y Padres, delegado de clase, participación en comisiones de fiestas, económicas, organización de excursiones; participación en reuniones de programación con el maestro; discusión de los objetivos propuestos por el maestro; evaluación de los niños junto con el maestro)*

Esto no es más que una pequeña muestra de las múltiples actividades que se pueden organizar con los padres en un centro escolar. Se constata las infinitas posibilidades de participación, existiendo prácticas que implantan las relaciones familia-escuela de muy variadas características, pudiendo imaginar todo maestro formas nuevas y creativas, siendo lo importante que cada escuela sea capaz, a partir de los intereses de la familia, de *encontrar los canales adecuados que permitan compartir un proyecto común.*

3.- Respuesta educativa a la diversidad

Es necesario contemplar y asumir la *diversidad* que caracteriza y define a los alumnos y alumnas de los centros en cuanto a factores personales, culturales, sociales, etc., si estamos haciendo planteamientos sobre una educación que se debe transformar y debe evolucionar. Multitud de autores resaltan el *valor de la diversidad* como una realidad que obliga a modificar actuaciones, que invita a que se produzcan cambios en los centros y a lograr centros más eficaces y mejores para todos. Éste se presenta como el principal reto que plantea la educación en el futuro.

La educación en la diversidad es definida como un proceso amplio y dinámico que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción, consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales. La *respuesta educativa* a esta diversidad es tal vez, el reto más importante y difícil al que se enfrenta en la actualidad los centros docentes. Esta

situación obliga a cambios radicales si lo que finalmente se pretende es que todos los alumnos, sin ningún tipo de discriminación, consiga el mayor desarrollo posible de sus capacidades personales, sociales e intelectuales.

Es necesario resaltar, la importancia y la necesidad del *trabajo colaborativo* y aquí incluimos a los profesionales y a las familias, trabajo éste que Moya y Gil concretan en tareas como: *la comunicación entre el profesorado, planificación conjunta de la enseñanza, trabajo de los profesores de apoyo dentro del aula, compartir dudas o experiencias, colaboración familia escuela, fomentar la colaboración, comunicación, voluntariado, acuerdos...*

Evidentemente, es muy difícil que un maestro o maestra en su aula pueda dar respuesta adecuada en solitario a esa heterogeneidad que hay en las aulas desarrollando al máximo las capacidades de las niñas y los niños. Si abrimos las aulas a las familias y le damos participación coherentemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, seguramente los docentes tendremos una valiosísima ayuda y las respuestas educativas que daremos a esos alumnos y alumnas serán más adecuadas y por supuesto individualizadas. Este es, a mi parecer, uno de los cambios hacia los que debemos evolucionar para mejorar.

4.- *La atención a las nee en la escuela*

Dentro de esta heterogeneidad propia de la actualidad social y escolar, nos encontramos con un grupo de alumnos y alumnas para los que se articula unas respuestas especiales en la escuela: medidas organizativas, curriculares, de recursos humanos y materiales más específicas ya que presentan unas *nee* como consecuencia de algunas discapacidades o asociadas a otro tipo de problemática concreta, que no encuentran respuestas adecuadas dentro de las medidas ordinarias habituales.

Sea cual fuere el origen de esas *necesidades especiales*, hablar de *diversidad* implica también entrar necesariamente en el mundo de las *discapacidades*, no tanto para delimitar conceptos, como para aclarar que nos unimos a las consideraciones como las que expone G. Manjón (2003) de la discapacidad no como rasgo absoluto y objetivo, sino dependiente del momento histórico, la sociedad y de la cultura que a una persona le ha tocado vivir que depende de la interacción que se establece entre las expectativas y valores sociales respecto a la competencia de las personas y de las competencias que, efectivamente, un individuo determinado llega a alcanzar, por lo que la discapacidad no es una cuestión de individuos aislados, sino de la relación entre individuo y sociedad.

Por tanto, adentrados en el mundo de la discapacidad, más que nunca, no podemos afrontar nuestra labor educativa desde una perspectiva unidireccional, sino necesariamente interrelacionada, pues es donde el desarrollo personal de las personas adquiere sentido: *Vygotski* y *Luria* anticiparon la idea de que las capacidades más específicamente humanas precisan de una continuada experiencia de aprendizaje compartido y mediatizado por otros seres humanos, más expertos; una experiencia a través de la cual se van creando tales capacidades, gracias a la progresiva apropiación que la persona en desarrollo hace de los instrumentos -sobre todo simbólicos- que otros seres humanos van compartiendo con ella, en el transcurso de situaciones socialmente significativas de resolución de tareas y problemas diversos. Concretamente, la “discapacidad psíquica” no es tanto una limitación en el despliegue de un desarrollo psicológico biológicamente programado, como el resultado de una carencia de experiencia social de aprendizaje y que, si bien algunas de ellas tienen su origen en limitaciones biológicas del

individuo, no influyen en el desarrollo de manera inmediata, sino mediatizada por la experiencia de aprendizaje que el medio social le provee. Asimismo, *Feuerstein* expresa en su modelo de aprendizaje mediado, que la capacidad psíquica que muestra una persona en un momento determinado está directamente relacionada con la cantidad y calidad de la experiencia de aprendizaje social y mediado que ha recibido.

Nos identificamos completamente con la visión de *asumir la diversidad como una labor conjunta* que expone Puigdemívol (2001) en el segundo capítulo de su libro. Al plantearnos principios, reflexiones, procedimientos y modos de acción que pueden favorecer a la atención a la diversidad en el marco escolar desde una perspectiva global, sugiere la importancia de la búsqueda de significados. Partiendo de la inexistencia de una concepción homogénea de la institución escolar y advirtiéndonos acerca de la necesidad y del esfuerzo de ver a la escuela como un todo, de ser una verdadera comunidad escolar, dando participación abierta a alumnado y familias. Son muchas y profundas las razones que nos llevan a considerar la importancia de las tareas vinculadas al establecimiento de relación con las familias como tareas inherentes a nuestra función profesional, esto ocurre igualmente o incluso con más fuerza en relación a los padres de alumnos con discapacidad. Nos suscribimos a las cuatro razones que Puigdemívol destaca, y exponemos resumidas:

- La importancia de considerar que la familia constituye el primer entorno educativo en el que se han desarrollado los alumnos, que llegan a la escuela con numerosos e importantes aprendizajes adquiridos del medio familiar, sobre los cuales debemos desarrollar nuestra labor docente.
- La colaboración de la familia nos permite extender el alcance del propio aprendizaje escolar y dotarlo de un mayor significado, sin que deba concebirse el aprendizaje escolar desvinculado del entorno y de la vida cotidiana y no sólo en áreas referidas a los hábitos y al comportamiento sino también en el terreno de los aprendizajes más académicos.
- Debemos considerar también la escuela como punto de referencia para los padres, lo que da medida de la importancia de su labor orientadora. La escuela abre un mundo de socialización nuevo para el alumno/hijo, que pasará a relacionarse cotidianamente con sus iguales y a asumir cotas de autonomía en relación al ámbito familiar progresivamente más elevadas.
- La importancia de la escuela como ámbito de encuentro entre los padres, ya que suele ser uno de los pocos espacios en el que convergen grupos de padres con hijos de una misma edad, con lo que ello conlleva de posibilidad de contraste e intercambio de opiniones y actitudes en relación a la educación de sus hijos y a los rasgos más específicos de cada etapa de su desarrollo.

Es fundamental para el equipo docente, la información que debe aportar la familia acerca de la historia preescolar del alumno con *nee*, de la dinámica existente en el hogar, conocer las expectativas los padres sobre el progreso escolar de su hijo, las actitudes –si son receptivos, abiertos y colaboradores-. Se hace absolutamente necesario tener un conocimiento sin prejuicios de ambos entornos, respeto mutuo y claridad sobre las posibilidades de acción conjunta.

Conocer la familia y la escuela requiere una actitud que nos lleve a comprender las particularidades del entorno familiar del niño: aquellas que más pueden ayudarnos en nuestro trabajo y las que, por suponer una dificultad para el desarrollo del niño, debemos abordar

igualmente. Es igualmente importante que los padres entren en la escuela no sólo a partir del análisis de las necesidades especiales de su hijo, sino también de una forma global, informarse acerca del proyecto educativo, participar a través de los órganos de representación (AMPA, Consejo Escolar). La claridad y realismo como base para la acción conjunta se refiere al análisis y valoración de los recursos que tienen la escuela para dar respuesta a las necesidades especiales de sus hijos. Debemos insistir en la necesidad de propiciar a los padres una visión constructiva y optimista de las posibilidades del centro.

La escolarización de alumnos con necesidades especiales habitualmente requiere la intervención de muchos profesionales, llevándose a cabo una acción conjunta y coordinada de profesor-tutor, profesor de apoyo, logopeda, psicólogo, profesores especialistas..., pero el proceso, en sí mismo, constituye un todo. El referente habitual de comunicación con la familia es el profesor-tutor, si bien cualquier profesional, si trabajan en equipo, puede mantener estos contactos.

El intercambio de información se suele hacer mediante *entrevistas* con los padres, que pueden ser ordinarias: previas a la escolarización, entrevistas iniciales, de seguimiento y finales y extraordinarias cuando algunas de las partes lo solicita para plantear cualquier novedad o problema que pueda requerir una acción conjunta. Es importante cuidar las condiciones ambientales, estimular el diálogo, tener una idea precisa de la información que deseamos transmitirles y al mismo tiempo centrándonos, si es relevante, en aquellos aspectos que no habíamos previsto pero que adquieren relevancia, abandonando en parte la jerga profesional, utilizando un lenguaje comprensible y mostrando ejemplos. La finalidad principal de la entrevista es, ofrecer información a la familia acerca de los progresos o dificultades de su hijo, actividades que vamos a poner en marcha, metodología y materiales que usamos, proponer actuaciones a llevar a cabo por parte de ellos, presentar propuestas nuevas en cuanto a la ubicación escolar del alumno, compartir recursos que se desarrollan en relación con su hijo. E igualmente obtener información por parte de la familia del tipo de relación que el alumno establece con parientes y personas allegadas, conocer mejor el enfoque de determinados hábitos y aprendizajes en el marco familiar, precisar el uso del tiempo de ocio... Finalmente, debemos resumir y sintetizar las propuestas acordadas.

Otras formas de contacto más informales pero no menos importantes son las *notas intercambio*, el *teléfono* (para dar informaciones precisas sobre la evolución del alumno y la necesidad de colaboración), los momentos de entrada y salida de la escuela constituyen una forma valiosa de intercambios breves: unas palabras de aliento acerca de un progreso, una referencia a un comportamiento que es necesario observar o acerca de cualquier acontecimiento de la jornada pueden constituir un estímulo para mantener la colaboración de la familia.

El objetivo más frecuente reuniones de padres en el aula ordinaria consiste en: recordar las características diferenciales del periodo evolutivo en que se encuentra el niño, apreciar mejor las necesidades de sus hijos sugiriendo formas de actuación, presentar el plan anual, concreción proyecto de centro, informar del sentido de las actividades que se pretenden desarrollar durante el curso, precisar el modo de utilización de los canales de comunicación con los padres que se hayan previsto: horario de visitas, sistemas de notas, agenda escolar, posibilidad de contacto telefónico, normas generales de funcionamiento de la escuela...

Además de que participen con los demás padres del aula ordinaria, debemos informar a los padres de los alumnos con *nee* de la existencia de grupo de padres o instituciones

susceptibles de atenderlos y formar grupos, estimularlos a participar en ellos o participar activamente para formarlos y darles apoyo. La mayoría ya pertenecen a alguna asociación cuando acuden al colegio, si su problema es detectado a edades tempranas. Algunos temas susceptibles de ser abordados por estos grupos de padres son: información específica acerca del diagnóstico y alcance de las discapacidades de sus hijos, indicaciones de tipo asistencial y sanitario, búsqueda y contraste de los diferentes servicios que pueden utilizar (escolares, asistenciales, ocio y tiempo libre, apoyos familiares, ayudas, ...) organización o promoción de actividades extraescolares especialmente indicadas para sus hijos, intercambio de experiencias e inquietudes sobre la dinámica familiar, alternativas de futuro en el terreno escolar, laboral y personal de sus hijos, etc.

5.- Ejemplos de colaboración familiar en el ámbito escolar

Puesto que la familia posee una enorme influencia en la adaptación escolar del alumnado y éstos pueden aprovechar más su escolaridad si la comunicación entre la escuela y la familia es satisfactoria, es necesario esforzarse por ambas partes e implicarnos todos. Igualmente sabemos de la importancia del contexto en la configuración y desarrollo de conductas, lo que hace necesario unificar criterios de modificación de las condiciones contextuales, de modo que tengan *continuidad en los distintos entornos* en los que se mueven los niños.

Ambos entornos nos necesitamos... no podemos conseguir la mayoría de los logros sin un planteamiento común, sin compartir, sin ayudarnos, sin trabajar al unísono unas veces y complementarnos otras. Si trabajamos en esa línea de investigación-acción, modificando y corrigiendo aspectos desde una evaluación común, reflexiva, si nos cuestionamos lo que hacemos y somos críticos con nuestra labor, somos más profesionales que si trabajamos desde una postura incuestionable, inaccesible, directiva, unidireccional en lugar de interactiva y multidireccional.

Al contrario de lo que aparece mayoritariamente en las fuentes consultadas, los encuentros con las familias de mi alumnado han sido frecuentes y, si bien han estado promovidos mayoritariamente por mí, han llegado a constituirse en la mayoría de las ocasiones como una comunicación bidireccional y muchas han sido las veces en las que la demanda ha venido por parte de ellos. Contrariamente también al desinterés que existe a veces en otros ámbitos escolares, en el de la *Educación Especial (EE)*, he encontrado a muchas familias deseosas de colaborar y participar activamente en la educación de sus hijos, nada indiferentes ante sus responsabilidades compartidas, no sólo en los hábitos de higiene y conductuales, sino en todos los aspectos del desarrollo integral de sus hijos, incluidos los más académicos.

Desde mis comienzos, siempre con entrevistas iniciales y las clásicas “notas” o llamadas de teléfonos, pedía información acerca de aspectos concretos del alumno/a, otras veces daba yo información acerca de algún aspecto relacionado con sus dificultades y siempre pedía colaboración a las familias para la enseñanza de aspectos de autonomía personal, psicomotricidad gruesa y fina, lenguaje oral y escrito, conceptos básicos, matemáticas, unificar criterios en cuanto a la intervención en los problemas de conducta, etc. Si bien es cierto, en las características de esta relación maestra-familia ha habido una evolución que iremos reflejando en las próximas líneas.

Para esbozar en unas líneas mi **modo de ser docente**, haré uso de las palabras de quien fuera mi **orientador** durante dos cursos escolares del *Equipo de Orientación Educativa (EOE)* de mi entonces colegio, siendo *maestra de Apoyo a la Integración* y luego **profesor** en la *Facultad de Ciencias de la Educación* siendo alumna de *Psicopedagogía* y que, de alguna manera, tuvo algo que ver en que mi labor profesional fuera de éste y no de otro modo, pues me resulta fácil identificarme con ese tipo de profesional de la enseñanza ...

... práctica y reflexiva que se cuestiona en cada instante su práctica diaria y que, partiendo de esa reflexión, modifica sus planteamientos educativos; crítica que se plantea y se posiciona ideológicamente para luchar por una escuela sin exclusiones, más igualdad y aceptando las diferencias no como dificultades sino como un «Valor» que enriquece las relaciones humanas; solidaria y cooperativa; entendiendo la cultura de la diversidad como un proyecto común donde la colaboración y el trabajo cooperativo se convierten en estrategias de actuación obligatorias. (Porrás Vallejo, 1998).

Lógicamente en los primeros momentos al desarrollar mi labor como maestra de *EE*, allá por el año 89 en centro específico -siendo tutora de un aula-, si bien consideraba importantísima la relación con las familias, las cosas eran distintas y aunque no dudaba en ofrecerles y solicitarles información y colaboración, lo hacía desde una asunción de roles totalmente diferentes a como lo veo ahora, puesto que era más directiva y yo tomaba las decisiones, les daba a ellos las indicaciones de lo que había que hacer -eso era lo que se esperaba de mí-. Del mismo modo, en Integración, había más distancias incluso con los otros compañeros, puesto que allá donde iba, yo era la “especialista” y ellos “no sabían nada de *EE*” -dicho por la mayoría - recayendo en mí casi toda la responsabilidad del proceso enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas con *nee* a los que le podía dedicar un escaso tiempo semanal, pasando el resto en sus aulas de referencia. Y era también la que elaboraba los *Programas de Desarrollo Individual*, con ayuda muchas veces de las representantes del *EOE*, e indicaba lo que debía hacer el alumno en su aula o en casa, aportando los materiales correspondientes adaptados o específicos. Claro que, como en todo, empezaba a encontrar excepciones de estupendas maestras y maestros que asumían su responsabilidad y aunque me pedían consejo y orientaciones, espontáneamente abordaban actividades adaptadas y/o les daban participación a nuestro alumno/a en actividades de aula haciéndoles sentir igualmente tratados que a los compañeros que “no eran de *EE*”: esos alumnos avanzaban más y mejor, evidentemente, siendo el trabajo de todos más satisfactorio.

Poco a poco, al comprobar los tremendos esfuerzos que había que realizar entre todos para que los aprendizajes se asentaran y el poco interés que les despertaba a muchos de los alumnos o lo poco que les servía al salir por la puerta del aula de apoyo a muchos de ellos, consideré la necesidad de ampliar la comunicación con la familia acerca de los hábitos, gustos, preferencias y rutinas de los niños y niñas para enfocar de forma más significativa y funcional el proceso de enseñanza-aprendizaje... todo ello inmersa en el proceso de consideración de las *nee* y el paso a las *Adaptaciones Curriculares Individualizadas* como un cambio de mentalidad y de hábitos profesionales difícil de abordar de la noche a la mañana y en una dinámica paralela de *formación profesional permanente* a la que dedicaba gran parte de mi tiempo libre. En mis primeras experiencias de enseñanza de la lectura a niños con *Síndrome de Down* (en adelante *SD*), se evidenciaba la necesidad de personalizar los recursos y eso se extendió a otras muchas situaciones. Cuando veía el entusiasmo de los alumnos con sus materiales (entonces con cartulina, rotuladores y fotos, ahora a ordenador y plastificados) aumentaban mis ganas de

seguir elaborándolos no solamente para el aula de apoyo, sino también para su aula ordinaria, su casa, su asociación... y poco a poco los materiales de manualidades clásicos se fueron ampliando con otros impresos e interactivos a ordenador y software personalizado en ocasiones.

Por hacer alusión a dos ejemplos de los más recientes, cuyos pormenores están publicados (Maeztu, 2003; Maeztu y Durán, 2005) y centrándome en el tema que nos ocupa, resumiré los casos de Ana María y Jose, dos alumnos con *nee* –uno como maestra de apoyo en integración en centro ordinario y otro como tutora de aula de educación especial en centro específico-. Los dos, alumnos con *SD* de 4 y 11 años respectivamente, uno de ellos con *retraso mental ligero*, el otro *severo* que presentaba además una *deficiencia auditiva moderada*, que no ha podido ser corregida mediante prótesis, y con un escaso desarrollo verbal que tuvo como consecuencia la aparición de conductas autoestimulativas, siendo las abundantes restricciones funcionales del niño, mayores de lo habitual en el *SD* y en la *hipoacusia moderada*, por separado. En ambos casos se presentan dificultades –aunque en muy distinto grado- como retraso en el desarrollo motor, en el desarrollo del lenguaje y la comunicación y en el desarrollo socioafectivo, encontrándose afectados también los mecanismos de atención, memoria a corto y largo plazo, su conducta, mecanismos de correlación, análisis, cálculo y pensamiento abstracto.

Si bien, a pesar de conocer los aspectos comunes a la población con *SD*, *retraso mental*, *hipoacúsicos* y *plurideficientes*, era importante considerar una *premisa*: teníamos que realizar una intervención educativa con un niño concreto, con unas características individuales y con una realidad particular que lo hace único y diferente a todos los demás lo cual, en el campo de la educación, nos obliga a indagar acerca de sus circunstancias personales (desarrollo, historia escolar, familiar, social, comportamiento, nivel de competencia curricular, intereses, motivaciones, gustos, preferencias...), por lo que la primera fase de trabajo fue revisar toda la documentación disponible sobre su Historia Escolar de los archivos del centro, entrevistarnos con sus madres –era la persona que acudía cuando se cita a la familia- y con la psicóloga del *EOE* para recabar datos de su Historia Personal (clínica, desarrollo, conducta, entorno familiar, actividades, etc.) y acceder a sus trabajos escolares anteriores –en el caso del niño de once años-, con el fin de hacerme una idea sobre qué tipo de enseñanza se le habían proporcionado y qué logros habían obtenido de ella, además, lógicamente, de la observación directa de su modo de actuar en situaciones de actividad individual y de relación y actividad con otros, tanto en su clase como en otras dependencias y espacios del colegio. En ambos casos nos encontramos con unas familias con buen ambiente y muy colaboradoras en la tarea educativa, cuyos niños habían recibido Atención Temprana y acudido a la guardería de su barrio además de pertenecer a la Asociación *SD* de su localidad. En ambos casos, la comunicación entre la escuela y la familia constituyó el comienzo de una colaboración posterior amplia y permanente.

Tras esta primera aproximación al modo de ser y actuar del alumno/a y a sus necesidades educativas y puesto que el equipo educativo lo formamos varias personas, pusimos en común nuestras valoraciones y puntos de vista, con el fin de preparar un plan de trabajo coordinado, con criterios de actuación comunes en lo esencial. Explicamos nuestra propuesta a la familia y a las profesionales de la Asociación de padres de niños y niñas con *SD*, a la que nuestros alumnos acudían por las tardes, para obtener un compromiso de colaboración por parte de todos en el proceso que estábamos planteando, pues estábamos seguras de que la cooperación familia-escuela precisa de una acción sistemática que comienza con un análisis de necesidades y desemboca en la planificación de un programa de *acción* que se pone en marcha para dar respuesta a las necesidades planteadas. Se estaban sentando así las bases para *intervenir conjuntamente*: por supuesto respeto mutuo, comunicación directa y sincera, más

participación, convencimiento, compromiso, complicidad, apoyo mutuo, ...poco a poco buscamos caminos en común, modificamos propuestas, las ampliamos, buscamos y encontramos alternativas a las metodologías, materiales, incluso a los agrupamientos y horarios, así como a aquellos posicionamientos teóricos elegidos en un momento determinado, que hemos intentado y que no han dado el resultado esperado... Pienso que es adecuado tener claro que, probablemente, dentro de una labor flexible, donde todas las decisiones son provisionales, donde evaluamos para mejorar el proceso, es donde mejor podemos encontrar respuestas a nuestros interrogantes.

Llegados a este punto, se hace necesario destacar algunos aspectos básicos de los planes de actuación que nos proponíamos en ambos casos, pues si bien eran diferentes, mantienen en común una serie de *principios o criterios básicos* en todos los cuales, la familia, adquiere un papel esencial:

1.- Partíamos de la consideración de la discapacidad no como propiedad de la persona, siendo nuestro **referente las capacidades o competencias** del niño, ya que éstas son cualidades que se pueden poseer en mayor o menor grado. Partíamos también de la idea de que esos atributos no son estables ni dependen sólo del niño, sino dinámicos -susceptibles de cambios importantes- y determinados por la interacción entre el niño y su medio, es decir, que dependen en buena parte de las ayudas educativas que le ofrezcamos para abordar las diferentes situaciones de aprendizaje y de solución de problemas. En cuanto a qué tipo de ayudas ofrecer y cómo hacerlo, nuestra idea se corresponde con el modelo de interacción educativa que se ha denominado “mediación”. Estas apreciaciones se comparten con las familias.

2.- En ambos casos **priorizamos en lo esencial**. En un caso teníamos que centrar nuestro esfuerzo en potenciar la capacidad de comunicación, por lo que nuestro objetivo prioritario para aquel curso escolar fue lograr un sistema de comunicación efectivo que permitiese una buena interacción del niño con los adultos y con sus compañeros, además de conseguir una serie de nuevos aprendizajes significativos y funcionales, la eliminación de sus estereotipias y el control progresivo de los comportamientos desadaptativos que tanto interferían en su desarrollo, siendo lo esencial conseguir una competencia social cada vez mejor, lograr una buena interacción con los demás, tanto en las situaciones educativas “formales” como en el resto de sus situaciones de vida cotidiana. En el otro caso, siendo mejor el potencial de aprendizaje y la intervención más precoz, nuestro objetivo fue salvar todos aquellos obstáculos que le impidiesen a la alumna participar de todas las situaciones de aprendizaje comunes al resto de los niños y niñas de su edad -sin excepción-, intentando responder lo más adecuadamente posible a sus necesidades educativas, creyendo firmemente que debíamos proporcionarle las mismas oportunidades que a los demás. En la determinación de las prioridades en ambos casos intervino directamente la familia, pues fueron decisiones consensuadas.

3.- Para cumplir ambos objetivos, fue preciso **confiar realmente en las posibilidades del niño/a**, manteniendo unas expectativas de logro altas y, sobre todo, transmitiéndole esa confianza para lograr que también ellos se percibiesen como seres capaces, lo que suponía esforzarnos por crear un clima de seguridad afectiva en el que cada esfuerzo realizado se valorase debidamente y fuese reforzado. Por supuesto, nos parecía que éste era un aspecto en el que debíamos implicar también a la familia y que la propia familia debía incrementar ese sentimiento de capacidad con respecto a sus propias posibilidades, tratando de hacerles ver a los padres que si se preocupan y les alientan en su educación formal y presentan altas expectativas y

aspiraciones sobre su desempeño, sobresalen más en sus esfuerzos y tienen actitudes más positivas hacia el aprendizaje y respecto a la escuela.

4.- **Trabajo en equipo coordinado** con una comunicación permanente entre todas las personas implicadas en este proceso educativo: profesionales y familia, entendido éste como la mejor forma de llevar a cabo las funciones en relación al alumno. Siendo tutora, las funciones eran la intervención directa (realizar los programas educativos correspondientes, intervenir directamente en el aula, observar y evaluar el progreso, elaborar materiales,...) y coordinación con logopeda, otras profesoras especialistas, *EOE*, pedagoga, fisioterapeuta de la Asociación y, por supuesto, la familia. Siendo maestra de apoyo a la integración, además de coordinar los diferentes tipos de apoyo que recibe la alumna y la colaboración de los padres, tratamos de proporcionar a la tutora nuestros conocimientos acerca del déficit y documentación para mayor conocimiento de las posibles necesidades individuales con idea de poder realizar adaptaciones de materiales y responder adecuadamente a sus *nee*. Además de programar conjuntamente, tomar decisiones, hacer el seguimiento y evaluar... sin olvidar que también teníamos otras funciones en relación a otros alumnos de aquel centro con *nee*, al equipo docente y al centro y, por lo que, como cualquier curso escolar, tuvimos que elaborar la planificación de los horarios de los alumnos, coordinar a los profesionales de dentro y fuera del centro que intervenían con ellos, etc.

Con las madres mantuvimos inicialmente varias reuniones para intercambiar información sobre los niños. Como ya hemos comentado anteriormente, en una primera entrevista con la familia, además de los datos del desarrollo, hábitos, intereses, conducta, nos interesa conocer las rutinas familiares, personas y lugares que frecuentan los niños, grado de expectativas de la familia respecto a sus hijos, de compromiso con la educación, dedicación y disponibilidad, aspectos que preocupan más a la familia, preferencias y motivaciones de los niños... nos da pistas acerca de la motivación que debemos usar, cómo reforzar sus logros y esfuerzos. Todo ello nos iba a servir para establecer el tipo de relación y línea de trabajo que llevamos a cabo. En ambos casos mantuvimos una estrecha y muy buena relación con la familia (con las madres, fundamentalmente), intercambiando información, aportando orientaciones y materiales, unificando criterios de actuación. Aunque fijamos un mínimo de una entrevista inicial y una trimestral, en ambos casos fueron varias iniciales, mensuales y final, aunque teníamos un contacto diario (en un caso a la hora de la salida del colegio, en otro a través de la *agenda escolar*).

En el caso de la niña que acude a un aula de Educación Infantil con otros 25 compañeros/as y una profesora tutora y que, por presentar unas *nee* sería atendida también por unos recursos humanos externos (orientadora del *EOE*) e internos (profesora de apoyo a la integración) y acude por las tardes a la asociación de SD de su localidad..., no podíamos intervenir de forma aislada, sino coordinada y tomando decisiones conjuntamente, realizando una verdadera labor de equipo con un fin común. Por ello debíamos tomar la iniciativa y establecer reuniones periódicas con todas las personas que interactúan con Ana María: todas son importantes en el proceso de aprendizaje de la niña y sin el consenso de criterios a seguir y la continuidad de sus aprendizajes en los diversos contextos, estábamos convencidas de que el éxito de su proceso educativo dejaría mucho que desear. De hecho en algunos aspectos nos “repartíamos” el trabajo y en la mayoría nos complementábamos y reforzábamos o ampliábamos, llegándose a formar un verdadero equipo (madre-tutora-apoyo-asociación).

En el caso del niño, a lo largo de todo el curso se mantuvo un contacto permanente entre las profesoras y demás profesionales que trabajamos con él (incluidos, claro está, los profesionales externos al centro, intercambiando información y materiales de trabajo y unificando criterios de actuación). Al hacer uso del *lenguaje bimodal*, se hacía necesario lógicamente implicar a su familia y enseñarles también para que el alumno se pudiera comunicar en su casa, por lo que su madre asistía a algunas sesiones de trabajo semanalmente para aprender también el sistema de comunicación bimodal y hacerlo extensivo al resto de las personas que frecuentaba el niño, así como para participar del resto del trabajo para la comunicación y de otros aprendizajes escolares y continuar el tipo de actividades y la metodología en otras situaciones fuera del colegio. Acordamos una franja horaria que la madre no estuviera ocupada, y la invitamos a entrar en la clase todos los miércoles de 9 a 11. La experiencia resultó muy positiva para todos, llegando a tener una gran confianza mutua, transparencia en nuestra labor y complicidad, que suponían un gran beneficio para todos los aspectos del proceso. En cuanto a los *problemas de conducta*, en los que contamos con el asesoramiento del *EOE*, uno de los aspectos fundamentales fue, una vez más, la coordinación entre el colegio y la casa, ya que regularmente el proceso era revisado y se tomaban nuevas decisiones sobre los pasos a seguir de forma conjunta (tutora, madre, psicóloga). También se le dio participación a la familia en las actividades extraescolares.

Un instrumento que nos resultó especialmente útil y pusimos en marcha con muchos de nuestros alumnos – también con Jose- fue una “**agenda escolar**” personalizada que elaboramos y usamos durante todo el curso, para ayudarles a situarse temporalmente y con intención de establecer un medio de comunicación permanente con la familia. Entre el contenido de esta agenda estaba su horario personalizado, calendario del curso escolar, *planning* trimestral, mensual y semanal con las actividades previstas, etc. Esta agenda contenía también fotos de sus compañeros de clase y sus profesoras, datos personales, registros de conducta, etc. Esta iniciativa tuvo una gran acogida por parte de las familias y de los propios alumnos, poniendo de manifiesto la utilidad de este medio sencillo de coordinación con la familia, con el que intercambiamos información relevante en ambas direcciones (información puntual referida a trabajo escolar, hábitos, salud, higiene, conducta, incidencias, sugerencias, observaciones...) y supuso un acercamiento entre ambos entornos de gran ayuda para hacer funcionales sus aprendizajes.

5.- Individualización, significatividad y funcionalidad de los aprendizajes y los materiales.

Ya hemos comentado la necesidad de elaborar materiales personalizados diversos para trabajar con el alumnado con *nee*, para ello es necesario conocer muchos aspectos relacionados con sus intereses, las personas que le rodean, detalles de su entorno, los objetos conocidos, los alimentos que le gusten, los muñecos preferidos, sus animales domésticos ... de tal modo que, con ayuda de fotografías, del ordenador, el escáner, la cámara de fotos digital y la plastificadora, elaborábamos el material que faltaba para cubrir nuestras necesidades, completándolo o adaptándolo para hacerlo significativo, formando parte del vocabulario y/o de las imágenes con las que trabajásemos y de cualquier otro material manipulativo o gráfico que usemos pues si está relacionado con el entorno inmediato del niño, es más fácil que se generalicen los aprendizajes. Así mismo, compartimos los materiales comprados -por su familia o por el colegio- o elaborados, juegos de ordenador, dibujos, fotografías y pictogramas, para que tengan continuidad las actividades realizadas en los distintos contextos, buscando siempre la funcionalidad de los aprendizajes a través de la aplicación de lo aprendido a la vida cotidiana.

En el caso de Ana María, utilizamos un “cuaderno de comunicación familia-escuela” cuya función fue, en un principio, que nos sirviera a sus profesoras para conocer los acontecimientos ocurridos en el entorno de Ana y personas frecuentadas durante los fines de semana y por las tardes, de tal forma que tuviésemos referentes con idea de estimularla a desarrollar el lenguaje oral y la interacción con los demás, especialmente en las asambleas matinales en educación infantil y en actividades en las que se pudiera aplicar esa información. Además, servía para anotar cualquier incidencia de su estado de salud, de ánimo, de conducta, etc., puesto que todo lo demás lo comentábamos a la entrada y/o salida del colegio y en reuniones periódicas. Igualmente utilizamos otros recursos para compartir la enseñanza de canciones, poemas, retahílas... grabando algunas sesiones en un cassette que iba del colegio a casa y viceversa.

En el caso de Jose, además de facilitar frecuentemente materiales que acordamos fuera realizando en casa y en la Asociación y elaborarlos conjuntamente, trabajamos partiendo de una metodología vivencial y contextualizada, llevando a cabo las actividades de comprensión y expresión verbal, buscando la continuidad y aplicación del trabajo en todos los sectores habituales y cotidianos del niño. Así, empezó a adquirir el vocabulario y pronto, con las primeras acciones, abordamos su realidad inmediata, “qué hacen”, “cómo están”, “dónde...” las personas de su entorno, así le ayudamos a construir su lenguaje y facilitamos la comunicación. El aprendizaje del bimodal era diario, por imitación de la profesora frente a él y de sus compañeros; dedicábamos también algunas sesiones cortas delante del espejo. Se le confeccionó una cinta de video, para facilitar el aprendizaje del lenguaje bimodal de todas las personas de su entorno que, a final de curso, completamos con el vocabulario trabajado y adquirido. Esta posibilidad de comunicarse supone una oportunidad nueva para el niño que afecta a todo su desarrollo, a su personalidad, a su conducta, suponiendo una influencia en la evolución favorable en lo afectivo-emocional, social, de facilitación de situaciones de enseñanza-aprendizaje.

6.- En nuestro modo de intervenir, otorgamos gran importancia a nuestra capacidad de **flexibilidad** para introducir cambios, a la convicción de la provisionalidad de las decisiones tomadas y la revisión constante de las mismas. Algunos aspectos se fueron modificando durante el curso escolar en ambos casos, fruto de la reflexión y contrastando y compartiendo esas decisiones, como no, también con la familia.

Con cierta sorpresa, nuestros alumnos fueron adquiriendo habilidades y destrezas a un buen ritmo, se fueron relacionando con sus iguales, fueron mejorando sus conductas... Todos sabíamos lo que hacen las demás personas que intervienen con ellos dentro y fuera del centro escolar, realizando conjuntamente, en la medida de lo posible, el seguimiento y las valoraciones pertinentes. La evolución fue ciertamente satisfactoria, ya que a lo largo del curso, Jose fue adquiriendo y generalizando el sistema de comunicación, convirtiéndolo en un cauce real de interacción con los demás, que le ha permitido comenzar a expresarse con cierta eficacia y a comprender lo que ocurre a su alrededor: a finales de aquel curso escolar, nuestro alumno era un niño más feliz y más “capacitado”. Ana María era una alumna más del aula de Educación Infantil, en la que entrábamos a diario apoyando a la tutora con un trabajo previo programado, sistematizado, con actividades previas, complementarias, de refuerzo y pequeñas adaptaciones en el lenguaje de presentación/respuesta, complejidad y/o niveles de abstracción de actividades, seleccionando en ocasiones materiales, adaptándolos o incluso modificando algunos agrupamientos... adaptaciones y modificaciones que a lo largo del curso se fueron

normalizando, pues fuimos retirando abundantes ayudas que con rapidez se hacían innecesarias, con un trabajo paralelo con un alto compromiso por parte de la madre.

Al plantearnos cómo y por qué estos procesos han ocurrido con una fuerza y una rapidez que nos han sorprendido, encontramos que algunas claves fueron, además de un esfuerzo muy específico porque las actividades fuesen en todo momento significativas y funcionales, así como la personalización de los materiales y actividades, sin ninguna duda, *la colaboración entre los profesionales implicados y familia-escuela*, que ha convertido los diversos contextos cotidianos en elementos que se han apoyado mutuamente. Esta tarea no ha sido fácil, ha supuesto el esfuerzo de muchas personas... pero ha sido muy satisfactoria.

6.-Para seguir avanzando...

Concluimos que, en muchos casos, por más que se ha evidenciado la importancia de las relaciones familia-escuela, no se han movido los hilos lo suficiente como para que las puertas de las aulas y de los hogares de los niños y las niñas dejen de ser compartimentos estancos, a menudo tan diferentes y dispares como desconocidos... aunque haya esquemas individuales que cambian y experiencias concretas novedosas, que no dejan de aparecer como casos aislados. Por otro lado, dada la existencia de una gran diversidad de centros escolares, de profesionales de la enseñanza y de familias, resulta complejo aventurarse a establecer conclusiones y seguramente a errar en generalizaciones inciertas. Si bien, adentrados en el mundo de la *diversidad*, parece ser que por minucioso e individualizado que debe ser el trabajo con los alumnos con *nee*, estas barreras se tornan más flexibles y los mundos -escolar y familiar - de estos niños y niñas aparecen, en muchas ocasiones, más cercanos.

Sin una labor reflexiva y de equipo, todos los éxitos serían parciales y sesgados, carentes de sentido. Resulta fundamental que la actitud comunicativa sea abierta, en ambas direcciones, crear un clima de confianza mutua y mantener un ambiente de colaboración, entendimiento y complicidad, donde no existen ánimos de engañar a nadie, donde uno no está por encima de otro, sólo en distintos contextos que intentan acercarse por todo lo que tienen en común, donde no hay nada que ocultar y sí mucho que compartir, que dista mucho de la hostilidad y desconfianza que se genera en algunas ocasiones por determinados motivos entre familias y escuelas.

Es cuestión de poner en marcha, desde nuestra parcela como maestros o maestras de apoyo y tutores, vías de comunicación: desde las sencillas “*notas*” o cartas a través de la mochila del alumno, a la comunicación permanente a través de un *cuaderno de comunicación familia-escuela*, o *agenda escolar* del alumno, hasta la comunicación vía *página web* del colegio o correo electrónico, pasando por las entrevistas, reuniones periódicas, llamadas de teléfono, etc. Es necesario huir de tópicos que nos llevan a pensar que a las familias no les interesa lo que acontezca en la escuela...Parece ser que está en nuestras manos que esa comunicación, participación y colaboración pueda o no llegar a ser así, ya que desde las aulas podemos o no contar con ellos y facilitarles los medios.

Desde estas líneas quiero agradecer a esas familias, especialmente a las madres de los niños y niñas con los que tuve alguna vez la suerte de compartir tiempos y espacios, que se preocuparon tanto por el desarrollo de sus hijos, que colaboraron directamente, que se esforzaron en compartir información, inquietudes, materiales, orientar y ser orientadas, llevar a

cabo tareas escolares y conseguir la generalización de los aprendizajes adquiridos, dando sentido a los mismos por tener aplicación en su entorno inmediato... Desde aquí mi más sincera felicitación por su labor con sus hijos y sus escuelas, por su tesón, por su gran implicación, por su entrega y su ejemplo.

El haber mantenido una estrecha comunicación -a pesar de las limitaciones de tiempo que siempre se tienen en el colegio- con las familias de mis alumnos y alumnas, en una gran variedad de casos, me ha posibilitado comprobar con gran alegría las considerables mejoras adquiridas en el proceso de enseñanza- aprendizaje de esos niños y niñas, obteniendo resultados en un curso escolar que de otra manera no podrían haberse obtenido sino a lo largo de dos o tres cursos. Por lo que estas experiencias me han llevado a reconocer como de vital importancia la colaboración familiar. Constatando que, cuando compartimos responsabilidades y nos fijamos metas claras, la implicación de los padres es más productiva, tomando parte con un rol activo en el esfuerzo por mejorar el aprendizaje de los niños asumido por la escuela y convencidos de perseguir el mismo fin desde distintas responsabilidades, al mismo tiempo que en ambos contextos experimentamos cambios que suponen un acercamiento de ambos “mundos”.

Lo cierto es que, sin tener la sensación de haber realizado algo único ni mucho menos extraordinario, sino simplemente de cumplir con mis obligaciones de un modo coherente y no separado desde la parcela que ocupaba en cada momento, a partir de la entrega que se debe poner en todo lo que uno hace en la vida -en este caso mi trabajo-, quisiera en estas líneas haber transmitido que aquello que han escrito, corroborado y siguen diciendo los expertos en Educación es posible, es real, tiene en las escuelas de nuestro entorno múltiples ejemplos -unos trascienden y otros no- que deben contarse para acabar con pensamientos pesimistas, contagiando por contra a los compañeros, compañeras y familias que tienen en sus manos la responsabilidad de facilitar a los niños y las niñas su desarrollo global ¡Y en ningún caso tenemos tiempo que perder y recursos que agotar!

Una escuela aislada del contexto familiar y social carece de sentido, por lo que podría parecer innecesario en un principio hablar de la importancia de la relación entre la familia y la escuela. Todo el mundo está de acuerdo en que la comunicación entre la escuela y la familia tendría que ser fluida y basada en la confianza mutua y el respeto, ya que ambos contextos “comparten” un mismo niño, por lo que ambos deben asumir sus obligaciones educativas. En ocasiones no se participa por falta de información, a veces por el carácter cerrado de algunos profesionales a los que molesta la curiosidad de las familias que intentan saber que hacen sus hijos en el colegio, igual que la actitud de despreocupación total de la que hacen gala algunas familias molesta al profesorado... estos desacuerdos, desconfianzas mutuas...han de ir desapareciendo. Desde el rol del profesorado, dejar al margen a la familia en la intervención educativa de sus hijos y desde la parcela familiar no interesarnos en colaborar, es un gran error irreparable. Se quiera o no estamos abocados a trabajar conjuntamente, cada cual desde su rol, asumiendo la responsabilidad que le toca, por lo que debemos encontrar la posibilidad de ir más allá de lo que posibilitan las estructuras formales e informales en las relaciones existentes: debemos incorporar colaborativa y activamente a las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos. Debemos evolucionar hacia la complicidad, el apoyo mutuo... en busca de la adecuada atención de las necesidades de los niños, la individualización en el trato con cada niño y su familia y por supuesto, el respeto a las diferencias individuales. Se hace necesario establecer formas de comunicación bidireccional conscientes, estables y suficientes entre las familias y la escuela, dejando siempre huecos de accesibilidad a las peticiones espontáneas de las familias, así como facilitando el conocimiento de las funciones que se realizan en la escuela y el conocimiento del

estilo de vida y educativo familiar: por ejemplo, con el desarrollo imparable de las TIC, debemos hacer uso de medios como el correo electrónico o las páginas web para compartir información y recursos y tener una vía más de contacto permanente. No es fácil, pero cuando se lleva a cabo resulta satisfactorio y gratificante para ambos colectivos... y especialmente para nuestros niños y niñas.

Por todo ello, **comunicación, participación, trabajo colaborativo, compartir, acción conjunta...** deben ser, más que términos lingüísticos, **realidades** en nuestras aulas. Puesto que, además, la coherencia educativa, la colaboración en la planificación y aplicación de la enseñanza y la participación de las familias son, entre otros, factores responsables de la *eficacia escolar y claves de una escuela inclusiva*. Desde la autonomía del profesorado para la toma de algunas decisiones y desde los medios democráticos de participación familiar en la escuela, se puede conseguir; pero sobre todo, desde el sentido común, la convicción de tener entre todos los mismos objetivos y la seriedad y el compromiso que debemos adquirir cuando tenemos la oportunidad de interactuar en los distintos contextos con niños y niñas, tengan o no *nee*.

Referencias

- Alfonso, C. y otros (2003). *La participación de los padres y las madres en la escuela*. Graó. Editorial laboratorio educativo. Claves para la innovación educativa. Barcelona.
- Aznar Minguet, Pilar (1998). " Interacción familia-escuela: mediación educativa familiar en el aprendizaje escolar". Universidad de Valencia en 2º Simposium Internacional Sevilla *Familia y Educación, una perspectiva comparada*, Sevilla 12 al 14 de diciembre de 1996. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Llorent Bedmar, v. (ed.) Grupo de investigación comparada de Sevilla. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, Sevilla.
- Bearne, Eve (1998). *La atención a la diversidad en la escuela primaria*. Ed. La muralla. Madrid.
- Gil Jaurena, Inés (2005). Las claves de una Escuela Inclusiva REICE: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación* año/vol. .3, número 1, especial. Madrid, España
- G. Manjón, Daniel (2003). La discapacidad psíquica, en Matito, F., Dobarco, M. y Amar, V. (coord.) *Discapacidad Psíquica: Escuela y Familia*. Primeras jornadas sobre personas con discapacidad psíquica. Fundación Vipren. Chiclana de la Frontera. Cádiz.
- Jiménez, P. y Vilá, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga, Aljibe.
- Kñallinsky Ejdelman, Eva. (1999). *La participación educativa: familia y escuela*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Servicio de publicaciones
- López Barajas Zayas, E. (1997). *La familia en el tercer milenio*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
- López Melero, Miguel (1999). Ideología, diversidad y cultura: Del homo sapiens al homo amantis, en Sánchez Palomino, A. y otros: *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. Almería, Departamento de Didáctica y Organización escolar.
- López Melero, Miguel y otros (2003). Cultura y diversidad: buscando soluciones conjuntas entre las familias, la universidad y la escuela. En *Discapacidad psíquica: escuela y familia. Primeras jornadas sobre personas con discapacidad psíquica*. Matito, F., Dobarco, M. y Amar, V. (Coord.) *Discapacidad Psíquica: Escuela y Familia*. Primeras jornadas sobre personas con discapacidad psíquica. Fundación Vipren. Chiclana de la Frontera. Cádiz.

- Llorent Bedmar, V. (1998). *SIMPOSIUM INTERNACIONAL. Familia y Educación, una perspectiva comparada*, Sevilla 12 al 14 de diciembre de 1996. Grupo de investigación comparada de Sevilla. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- Maeztu Herrera, Beatriz (2003). Ojos y manos para hablar. En FEISD: *Educación para la Vida. Primer Congreso Nacional de Educación para personas con Síndrome de Down*. Córdoba, 7, 8 y 9 de Noviembre de 2002. Publicaciones Obra social y cultural Cajasur. Córdoba.
- Maeztu Herrera, Beatriz y Durán Rodríguez de Trujillo, Ángeles (2005). Ana María va por primera vez a la escuela. En Porras Vallejo, R. y G. Manjón, Daniel: *Haciendo realidad la escuela inclusiva. Cinco experiencias contadas en primera persona*. Publicaciones M.C.E.P. Sevilla.
- Maganto, J. M. Y Bartau, I. (). *La formación de padres en el marco de las relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad*. Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad del País Vasco
http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43573/es/contenidos/informacion/did2/es_2053/adjuntos/Maganto_c.pdf.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *La calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid. Alianza.
- Maritza Rivera M. y Neva Milicic M. (2006): *Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica*. Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile Psykhe (Santiago) ISSN 0718-2228 versión on-line. Este artículo fue escrito gracias al Proyecto Fondecyt N° 1020-955. Santiago PSYKHE Vol.15, N° 1, 119-135
- Moya Maya, Asunción. Universidad de Huelva y Gil Álvarez, Manuel .Profesor de Pedagogía Terapéutica en Educación Primaria. *La Educación del futuro: Educación en la diversidad*
http://www2.uhu.es/agora/digital/numeros/01/01-articulos/monografico/moya_gil.PDF
- Pantoja Vallejo, Antonio (1998). Comunicar con la escuela, comunicar con los hijos. En 2º *SIMPOSIUM INTERNACIONAL Sevilla “Familia y Educación, una perspectiva comparada”*, Sevilla 12 al 14 de diciembre de 1996. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Llorent Bedmar, V. (ed.) Grupo de investigación comparada de Sevilla. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, Sevilla.
- Porras Vallejo, Ramón (1998). *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla, M.C.E.P.
- Porras Vallejo, R. (2001). *Ideas y actitudes educativas de profesores padres y alumnos de los niveles de primaria y secundaria en Cádiz*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- Puigdellivol, Ignasi (2001). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. GRAÓ. Serie atención a la diversidad / educación especial. Barcelona. 5ª edición.