

Cuadernillo II

FAMILIAS CON LA ESCUELA

II

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

SUBSECRETARIO DE COORDINACIÓN ADMINISTRATIVA

Lic. Horacio FAZIO

**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

II

Retomando el camino recorrido	5
Nuevos contenidos para la reflexión	7
La cuestión del reconocimiento	7
Los desafíos de la comunicación	11
Es imposible no comunicar	11
Las paradojas comunicacionales	12
Los códigos de la comunicación	12
Comunicación organizacional educativa	13
Algunas sugerencias	13
Revisión de las prácticas profesionales	16
La práctica de entrevista	16
Tipos de entrevista	16
La neutralidad y el pensar con el otro	17
Parafraseo y reconocimiento	19
Interrogación y reflexión	19
Recursos para pensar algunas innovaciones en las entrevistas con las familias	21
Bibliografía	27

Retomando el camino recorrido



Es bueno recapitular el proceso iniciado a partir del primer cuadernillo “Renovación del pacto educativo entre la familia y la escuela”. Allí se planteó que las jornadas de reflexión institucional, generadas en el marco de este Programa, pretenden que cada comunidad escolar alcance dos productos:

- a) la *elección de un recorte de práctica profesional con las familias* que manifieste la necesidad de revisión y de mejoramiento, y
- b) el diseño de una *experiencia de mejoramiento o innovación* sobre ese recorte.

En ese primer cuadernillo se proponía realizar una revisión de las prácticas de recepción, este segundo cuadernillo se centra en las prácticas de entrevista.

Propuesta de trabajo

:: A continuación se enuncia un breve listado de *prácticas educativas en relación con las familias*. En grupos de 4 ó 5 personas, señalen con una cruz la/s práctica/s que necesita/n revisión y renovación en la propia escuela. Cada grupo pondrá tantas cruces como votos de cada integrante por ítem horizontal. Luego, en puesta en común, puede realizarse una cuantificación y detectar aquellas prácticas en relación con la familia que, según el parecer de todos los docentes, requieren de un nuevo abordaje profesional.

1 Programa Nacional de Convivencia Escolar. Renovación del pacto educativo entre la familia y la escuela. Cuadernillo 1. MECyT, Argentina, 2005, págs. 16-17

Recorte de análisis de la práctica escuela- familia	No es relevante para la escuela	Puede tener bastantes interés	Es una práctica que es necesario revisar	Es prioritario hacer innovaciones
<i>Recepción y despedida de las familias</i>				
Recepción a familias nuevas				
Recepción al comienzo del año				
Recepción y despedida cotidiana de los alumnos				
<i>Las entrevistas</i>				
Entrevista inicial con una familia				
Entrevista para abordar temas de comportamiento				
Entrevista de seguimiento de procesos de aprendizaje				
<i>Las celebraciones</i>				
Celebraciones Patrias				
Celebraciones escolares				
Encuentros entre las familias				
<i>Formas de cooperación entre familia y escuela</i>				
Cooperación en el cuidado de los alumnos				

Cooperación en el mantenimiento, expansión y mejoramiento de los servicios escolares				
Cooperación en el desarrollo del proceso de aprendizaje				
Cooperación en la inserción en el medio y en redes inter-institucionales				
<i>Otras prácticas seleccionadas por la escuela</i>				

Nuevos contenidos para la reflexión

La cuestión del reconocimiento

El concepto de reconocimiento presenta múltiples significados y por eso múltiple interés para el tema que nos ocupa.

- ◆ El *reconocimiento* como factor fundante de la subjetividad.
- ◆ El *reconocimiento del otro como otro*, elemento primordial del proceso de socialización.
- ◆ El *reconocimiento recíproco* como trama básica de la estructura familiar.
- ◆ El *reconocimiento* como tema central del momento evolutivo del niño que coincide con la edad escolar.
- ◆ El *reconocimiento* del carácter conflictivo de la existencia humana y de la corresponsabilidad propia al respecto.

Sintéticamente, un ser humano se *reconoce* como *sujeto* en la medida en que empieza por ser reconocido por *otros significativos*, en especial los padres o quienes se hagan cargo de su crianza.

En el Cuadernillo 1 (p.12 ss), abordando “El rol adulto en el crecimiento y desarrollo de los niños”, se señalaba que “la primera referencia es una referencia de *identificación* (...) la primera manera de ser uno mismo es desear parecerse a otro...”, aunque ese primer movimiento hacia la *semejanza*, deberá completarse, con un movimiento hacia la *diferencia*. Siguiendo en esa línea, se puede afirmar que la clave está en el *equilibrio* con que se instrumenten tales movimientos: sin apego, protección y estímulo, no habrá *sujeto*, pero sin despegue, autonomía progresiva y aceptación de la diferencia, tampoco.

Para que este proceso sea posible debería darse un *primer reconocimiento*, requisito fundamental para que la unión de dos personas decididas a procrear devenga una *familia*, y es que los *padres se reconozcan recíprocamente como tales*. Estos padres se validarán con sus propias semejanzas y diferencias, con sus respectivas historias como hijos de diferentes familias, con sus sistemas de creencias acerca de la realidad, asumiendo sus respectivas responsabilidades y el compromiso de una tarea común. Aunque no siempre se tiene cabal conciencia de ello, este *reconocimiento* recíproco supone también atravesar la barrera generacional: *pasar de ser hijo a ser padre, pasar de pensar, sentir y actuar en función de la relación con los propios padres a hacerlo en función de las nuevas vidas que se decide generar*. Cuando esta difícil tarea culmina en acuerdos decimos que se ha establecido la primera *alianza intrafamiliar*.

La segunda *alianza intrafamiliar* se consolida cuando los padres en conjunto *reconocen a sus hijos como tales y son reconocidos por ellos*. Cuando ambos, padres e hijos, asumen su diferencia generacional con las responsabilidades, deberes y derechos consecuentes. Esta alianza supone también un nuevo esfuerzo de *descentración*: los padres deben *reconocer* que sus hijos, tal cual son, expresan en gran medida el resultado de sus propias decisiones educativas. Y poder aceptarlos y quererlos, celebrando sus logros y ayudándolos en sus errores, sobrellevando a la vez el fuerte sentimiento de que en ambos casos, como diría J. M. Serrat, *los hijos se les parecen...* Estos a su vez, deberán poder aceptar la autoridad de esos adultos entre los cuales nacieron sin elegirlos, mientras oscilan entre los extremos de

considerarlos omnipotentes y perfectos o injustos y arbitrarios. Asimismo deberán aceptar que, con sus debilidades y limitaciones, son estos padres quienes les han brindado los fundamentales nutrientes para su desarrollo. Dice Paul Watzlawick que “se considera madura a una persona cuando hace lo conveniente, aunque coincida con lo que dicen los padres”.

La tercera alianza es *extrafamiliar* y se alcanza cuando la familia se *reconoce* como tal y *reconoce a* otras instancias sociales como sistemas diversos con los que inevitablemente deberá interactuar. Un caso típico es su relación con la *escuela*. Este nuevo desafío de superación del *propiocentrismo* exige a los padres *reconocer* que tendrán que compartir la educación de sus hijos con otros adultos a quienes, en general, no conocen. Revivirán sus propias historias infantiles y escolares, se expondrán a ser juzgados por esos adultos y comparados por sus hijos respecto de otros padres que, por ejemplo, “permiten más o exigen menos”...

Para los niños, el desafío consistirá en lograr *ser reconocidos en un ámbito “no familiar”*. Habrá que desarrollar nuevas destrezas y ponerlas a prueba. Por primera vez, unos adultos que no son los padres evaluarán su comportamiento. Y con otros chicos deberán *reconocerse recíprocamente*, en sus semejanzas y sus diferencias, establecerán relaciones de competencia y de colaboración y descubrirán otros códigos y otros valores, y un sistema de sanciones y recompensas diferente. Los “sí” y los “no” de su casa no serán exactamente los mismos que los de la escuela. Un proceso complejo y largo. Una trama de muchos hilos con los cuales tejer sus necesarias redes, en el doble sentido de *interconexión y seguridad*. Una negociación permanente dirigida a verse *lo suficientemente semejantes para ser incluidos y, a la vez, lo suficientemente distintos para ser reconocidos*. Una prueba de fuego para su incipiente *autoestima* y posibilidad de volverse más autónomos y productivos.

Ciencia y experiencia parecen demostrar que para crecer razonablemente sanos *los chicos deben poder creer que sus padres no son enemigos entre sí, ni lo son de ellos, ni tampoco de los otros adultos con quienes comparten su educación: los maestros*. Esto sería casi una consecuencia natural si las tres alianzas se concretaran. Pero, como sabemos, en general no es así. A menudo se arrastran aspectos

irresueltos, por ejemplo, cuando una familia pretende que la escuela resuelva por ella una alianza fallida entre padres e hijos o entre los padres mismos.

Parecería evidente que el *reconocimiento* mutuo entre escuela y familia es una meta altamente deseable dada la complejidad de la situación. Y que, como en todos los casos, dicho *reconocimiento* deberá incluir el *reconocimiento* de los *propios límites y debilidades, junto con la necesidad que se tiene del otro para llevar a cabo la tarea común.*

Propuesta de trabajo

:: Para docentes y padres

En pequeños grupos homogéneos de docentes y padres, responder a las preguntas:

Para padres: “¿Por qué es difícil ser docente hoy?”

Para docentes: “¿Por qué es difícil ser padre hoy?”

De un lado de una hoja cada grupo hace un listado de cinco respuestas y, del otro lado, un comentario sobre algo que podrían proponer para allanar o aliviar las dificultades atribuidas al otro grupo. Luego se intercambian los papeles, cada grupo comenta lo recibido y se hace una puesta en común.

En caso de no poder reunir a los padres, pueden cumplir ese rol algunos docentes que también sean padres.

Para padres

Responder a las siguientes preguntas:

- 1) ¿Qué tipo de cuestiones le gustaría conversar con los maestros de su/s hijo/s?
- 2) ¿Cree usted que la relación que tiene con los maestros le permitiría plantearles sus inquietudes?
 - 2.1) En caso positivo, ¿lo está haciendo ya?, ¿con qué resultado?
 - 2.2) En caso negativo, ¿cree usted que esa relación podría mejorar? ¿Qué dificultades se deberían superar? ¿Hay algo que usted podría hacer/proponer?

Estas preguntas podrían ser entregadas a los padres para completar en sus casas y servir de insumo para un posterior encuentro presencial con ellos.

Los desafíos de la comunicación

Los procesos humanos, por ejemplo los vinculados al *reconocimiento* que se han descrito antes, siempre se dan en el marco de *sistemas de comunicación*. Estos intercambios están generalmente al servicio del logro de algún *objetivo* individual y/o grupal y que, por lo tanto, cuanto más fluida, transparente y sincera sea la comunicación, mayor será su *funcionalidad* al servicio de los objetivos propuestos. La comunicación presenta facetas ambiguas, problemáticas y complejas. La buena noticia es que, a sabiendas de eso, se puede estar atentos a anticipar o, al menos, corregir habituales *malentendidos* generadores de conflictos. Con ese propósito, se plantearán a continuación dos tipos de tales dificultades, unas inherentes en forma genérica a todo proceso comunicacional humano, y otras referidas a lo que llamamos “*comunicación organizacional educativa*”.

Es imposible no comunicar

Uno de los principios fundamentales de la *Teoría de la comunicación humana*², es que es *imposible no comunicar*. O sea, por acción o por omisión, por presencia o por ausencia, con una palabra o con un gesto, con el cuerpo tenso o distendido, con una mirada fija o desviada, *siempre comunicamos*. Por ende, todos nuestros actos, sean o no de habla, son *interpretables* en el sentido de que implican un mensaje para otros. Quienes a su vez le atribuirán ciertos *significados* en función de sus propias expectativas y creencias y no sólo de las intenciones o la eficacia del emisor. Si un interlocutor, por diferentes razones, *crea* que el otro está enojado y *espera* una respuesta acorde a eso, puede dar ese significado a una mirada de tristeza o simplemente de asombro, e iniciar así uno de esos habituales *círculos viciosos* que enturbian la convivencia. De este principio podemos extraer al menos dos lecciones: una, que no siempre el efecto de nuestro mensaje coincide con nuestra intención, lo que nos obligará a conocer

² Watzlawick, P., Beavin, J., Jackson, D.D. *Teoría de la comunicación humana*. Herder, Barcelona, 1994.

mejor a nuestro interlocutor. Y dos, que es posible y muchas veces deseable *planificar nuestra comunicación*, en el sentido de al menos no generar efectos contrarios a los que se intenta producir. Un ejemplo: si un hombre se asusta ante un perro desconocido y empuña un palo, envía un mensaje agresivo al perro, el cual probablemente gruñirá o atacará, confirmando la expectativa del hombre, quien podría golpearlo, generando entonces una mordedura del perro, es decir la confirmación de su miedo inicial, etc.

Las paradojas comunicacionales

Uno de los mayores riesgos de la comunicación humana es la *comunicación paradójica*. Consiste en emitir mensajes que contienen dos o más demandas simultáneas que son imposibles de cumplir, porque se excluyen entre sí. Un ejemplo típico es el mensaje que ordena: “sé espontáneo”. Es imposible “ser espontáneo” y “acatar la orden” a la vez, porque no se puede ser espontáneo por obligación.

La clave para entender qué pasa en esos casos, es pensar que se están enviando estos dos mensajes simultáneos y contradictorios. Los destinatarios de los mensajes paradójicos pueden tomar tres opciones:

- a) Mantener el vínculo sin afrontar los problemas del mensaje. Los que eligen este camino se disocian y “hacen que obedecen”, *eligiendo una estrategia de supervivencia: sumisión/simulación*.
- b) Otra alternativa, es que el destinatario rechace de plano todo el mensaje y ponga así en riesgo el vínculo, adoptará el camino de la *rebeldía/confrontación*.
- c) La forma más efectiva de desentrañar tales paradojas es la llamada *metacomunicación*, es decir, la comunicación acerca de cómo nos comunicamos o, dicho de otro modo, poner en cuestión el mensaje recibido haciendo ver la encerrona que propone.

Los códigos de la comunicación

Quando hablamos de *código* no nos referimos a una forma de lenguaje o a un tipo de contenidos, sino a la *regla organizativa de la comunicación*. Esto incluye, por ejemplo, la *selección de voces* (quién

puede hablar y quién debe callar], las *posiciones* dentro de la interlocución (ej: uno decide, el otro acepta), y también la *agenda de temas* (de qué se habla y de qué no se habla).

También es importante considerar el *encuadre comunicacional*, es decir, las pautas de *tiempo y espacio*. Este encuadre establece no el *qué* de la comunicación, sino especialmente el *cómo*, el *cuándo*, el *cuánto* y el *dónde*. Las instituciones suelen establecer esas pautas con mayor o menor rigor, y en el caso particular de la escuela, la presión de la *lógica administrativa* suele pautar los intercambios desde el supuesto implícito de que “hay poco tiempo para decir y para escuchar”.

Comunicación organizacional educativa

La organización del sistema educativo se refleja en la comunicación que establecen sus miembros, señalamos algunos rasgos característicos:

- ♦ Los interlocutores se ubican a alturas diferentes: “se *elevan* informes, se *bajan* resoluciones”. La comunicación, como la estructura organizacional educativa, es también eminentemente *vertical*.
- ♦ El recorrido de los mensajes es *radial*: van y vienen desde y hacia un único centro. Por ello, son dificultosos la comunicación transversal y los intercambios cooperativos.
- ♦ Una gran parte de la comunicación es de tipo *formal y burocrática*, los formatos (encabezado, fechas, sello y firma, etc.) importan más que el contenido del mensaje.

Algunas sugerencias

- ♦ Respecto de la comunicación escuela-padres sería conveniente tomar en consideración todo lo dicho e incluirlo como tema de análisis institucional.
- ♦ Es importante tomar en cuenta que cuando los niños ingresan a la escuela son portadores de *significados familiares*, que forman

parte importante de su *identidad*. Por lo tanto, es recomendable que la institución escolar sea cuidadosa en no participar en *juegos paradójales* que los confundan. Y para esto las familias y la escuela deben establecer *acuerdos* educativos. De lo contrario se darán situaciones como las de este ejemplo: el padre dice “si te pegan, pegá”, la maestra dice: “nunca la violencia”; los compañeros pueden pegar o no pegar y el protagonista deberá tomar entonces una difícil decisión.

- ♦ Siempre conviene tomar debidamente en cuenta la *regla de no descalificación*, tanto en la comunicación con los chicos como con los padres. No es lo mismo decirle a un alumno “sos un desprolijo” que “creo que este trabajo podría ser mejorado”. Con los padres, no es lo mismo decir: “lo invito a hablar sobre `fulanito`, que parece tener dificultades, y sería bueno que pensemos juntos cómo ayudarlo”, que “está claro que a `fulanito` le falta contención”. Un caso bastante lesivo es el de padres que hablan mal de los maestros delante de sus hijos y maestros que hablan mal de los padres de sus alumnos delante de ellos. Una pauta general indica que los niños deberían quedar *siempre a salvo de las diferencias entre los mayores*, especialmente las referidas a ellos. Y nunca funcionar como *intermediarios explícitos o implícitos de tales diferencias*.
- ♦ Suele ser beneficioso que padres y maestros intercambien *información* útil para sus respectivas tareas con los niños, incluso a través de éstos. Ambos interlocutores deberían empezar por reconocer que se necesitan mutuamente, que cada uno sabe diferentes cosas sobre los niños y que el intercambio puede ser bueno para todos. Para eso, será necesario asumir el proceso comunicacional como un *incremento de la información disponible para tomar mejores decisiones*, y no como un “campo de batalla” en el que los argumentos son “armas” destinadas a hacer triunfar una posición tomada de antemano.
- ♦ Un caso de “posición tomada de antemano” son los llamados *prejuicios*, que en rigor se definen como *juicios previos al hecho a juzgar*. Todos los tenemos, en alguna medida, porque responden a una necesidad humana de darle sentido a la experiencia, de encontrar explicaciones a lo que pasa y volver

previsibles y controlables los eventos. Lo que importa es la medida y también el grado de rigidez de esos prejuicios. Todos somos portadores de *definiciones y creencias no negociables*. Pero si “todo” lo que pensamos sobre las cosas y las personas es “no negociable”, nos convertimos en sujetos dogmáticos, con quienes se hace sumamente difícil convivir. Sin embargo, es conveniente también considerar que muchas veces lo que llamamos “prejuicios” no son tales, sino *juicios basados en hechos ya ocurridos que afectaron tanto a la persona, que terminaron adoptando la rigidez y la generalización de verdaderos pre-juicios*. Distinguir entre unos y otros es un paso importante en cualquier proceso comunicacional.

- ♦ Finalmente, si bien la comunicación teje la trama de los vínculos, no siempre puede, por sí misma resolver las diferencias entre los interlocutores. A veces, una comunicación fluida y efectiva sirve justamente para poner de relieve que hay *valores opuestos* en juego y que son inconciliables. Para eso, la humanidad inventó un recurso siempre perfectible pero siempre necesario: *la Ley*.

Revisión de las prácticas profesionales

Se recuerda lo mencionado en el primer cuadernillo acerca de la modalidad de trabajo que se propone en este Programa y que está íntimamente ligado al planteo de la profesionalización docente, así como las dificultades que tiene el hacer auto-observación de la propia práctica³.

La práctica de entrevista

Hay abundante bibliografía especializada sobre las entrevistas y existen profesiones que hacen de esta práctica un eje central (los psicólogos, asistentes sociales, departamentos de selección y evaluación profesional, etc.). Los *docentes* están invitados a crecer en la *apropiación de esta técnica de trabajo*, lo cual sería un paso adelante en la *profesionalización del trabajo con las familias*.

Tipos de entrevista

Estructurada: tiene fijada de antemano la temática y las preguntas que se van a hacer para abordar esta temática.

Semiestructurada: tiene preestablecida la temática que abordará la entrevista pero no sigue un cuestionario fijo.

Abierta: no tiene fijada la temática ni tiene un cuestionario redactado o pensado de antemano.

Todas estas formas de entrevistas son válidas en la relación con las familias. Su selección dependerá de los *objetivos a lograr y las temáticas a abordar* en la entrevista.

³ Programa Nacional de Convivencia Escolar. Renovación del pacto educativo entre la familia y la escuela. Cuadernillo 1. MECyT, Argentina, 2005, págs. 17-18

Propuesta de trabajo

¿Cuál es la forma de entrevista que utilizamos más a menudo con las familias?

¿Cuál sería el motivo que nos lleva a elegir ese tipo de entrevista?

¿Consideramos interesante experimentar un cambio en el tipo de entrevista? ¿Cuál sería el más aconsejable? ¿Por qué?

La neutralidad y el pensar con el otro

Una buen entrevistador suele mantener un *lenguaje neutral*, evitando caer en clasificaciones o valoraciones sobre el comportamiento de los alumnos o de las familias de manera explícita o tácita. La neutralidad trata de mantenerse en un *lenguaje descriptivo*, establece un acuerdo sobre cuáles fueron los hechos, reitera las frases del otro literalmente. No siempre se puede mantener neutralidad porque existen *mínimos valorativos* en los que *la escuela en una sociedad democrática tiene una toma de posición* (por ejemplo, el respeto por la igualdad de derechos de las personas o el rechazo a cualquier forma de violencia o abuso). Pero la mayoría de las entrevistas incursionan en temas que son opinables y que dan lugar a posiciones diversas. *Evitar ponerse en un lugar de aprobación o desaprobación* impide que la entrevista se viva como un examen. Lo más nocivo para una entrevista es que el entrevistado se perciba sentado ante un tribunal. Para no caer en esto, es importante diferenciar claramente el espacio de la entrevista del espacio aúlico. No se convoca a una entrevista con las familias para “dar una clase”, evaluar o dar deberes para el hogar. No se está tratando con niños o adolescentes, los interlocutores son otros adultos responsables y, si están los alumnos presentes, están allí no para recibir una lección sino para asociarse a una reflexión conjunta. Es verdad que se realiza la entrevista como docentes, pero el objetivo principal no es, en este caso, enseñar. El objetivo es *pensar con el otro* sobre algo frente a lo cual no tenemos una respuesta anticipada: cómo colaborar con estos adultos para favorecer la educación de los alumnos/as.

Propuesta de trabajo**:: Un caso para pensar⁴**

-Buenos días, señorita- dijo la mamá

-Llámeme Silvia- respondió la maestra

-Me imagino que querrá hablar de Bárbara, siempre me llaman para decirme que no es como la hermana mayor
-dijo la mamá, pensando en los calificativos: "contestadora", "rebelde", "desprolija" de la señorita Patricia y de la señorita Alba.

-Quiero hablar de Bárbara, pero no se asuste, porque trato de no llamar a los padres de los alumnos con los que tengo problemas, al menos, hasta después de hablar con el chico, conmigo misma y con las otras maestras. Por el contrario, acostumbro llamar a los padres de mis alumnos que están aprendiendo bien.

La mamá de Bárbara sólo mantuvo silencio.

-Bárbara es curiosa, siempre pregunta todo- continuó Silvia.

-¿Eso es bueno o es malo?- preguntó la mamá.

-Eso es muy bueno para poder aprender. Ella me enseñó el valor de la pregunta. Descubrí muchas cosas atendiendo a lo que dice y a lo que pregunta- continuó la maestra.

Para analizar

- a) ¿Esta entrevista puede pertenecer a la realidad de las escuelas o es sólo una ficción?
- b) ¿Cómo imaginamos que puede haber continuado el diálogo?
- c) ¿En qué se parece o se diferencia a las entrevistas que tenemos con los padres?
- d) ¿Cómo valoramos el criterio que usa Silvia para sus entrevistas con las familias?

4 Fernández, Alicia. La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1992. Adaptación, págs. 20-21

Parfraseo y reconocimiento

Una técnica muy sencilla pero muy potente para enviar un *mensaje de reconocimiento y favorecer la confianza del otro* es el uso del *parafraseo*. Consiste en reiterar el mensaje del interlocutor expresándolo con las propias palabras:

“Si yo entendí bien usted me está diciendo: ...”

“Usted está preocupado por ...”

“Si yo entendí bien lo que sucedió fue esto ...”

El parafraseo devuelve al otro su expresión y su parecer de la manera más fiel posible pero en otras palabras y tiene diversas ventajas:

- a) Establece un *primer* acuerdo entre los interlocutores, el acuerdo sobre lo que el otro está diciendo.
- b) Envía un mensaje de reconocimiento, una *señal de escucha*, disminuyendo la tensión por hacerse escuchar y la beligerancia.
- c) Pone al interlocutor frente al *espejo* de sus propias expresiones y puede facilitar que las modifique y equilibre.
- d) Conduce naturalmente a la *pregunta oportuna* para seguir pensando con el otro, desarrollando un encuentro reflexivo con el propio discurso.

Interrogación y reflexión

La calidad de una entrevista depende directamente de la calidad de los interrogantes que se pudieron expresar en ella. Se señalan, a modo de indicaciones generales, algunos rasgos de las buenas preguntas:

- a) Son preguntas que dejan *pensando a todos*, al que la formula y al que la escucha. En este sentido la buena pregunta no es parte de un interrogatorio sino de una reflexión compartida. Nadie lo sabe todo, todos cometemos algún error, todos podemos aprender.
- b) Se pueden pensar algunas preguntas de antemano pero las *mejores preguntas son las que surgen en el mismo desarrollo de la entrevista*: los hechos reconocidos por todos, las palabras y argumentos que se expresaron, las lagunas, las

contradicciones, las afirmaciones demasiado fuertes que merecen reflexionarse mejor. Por ejemplo, expresiones como “siempre”, “nunca”, “todos”, “ninguno”... pareciera bueno revisarlas.

- c) Las buenas preguntas son *generativas*, ensanchan el terreno de lo que se está mirando juntos, plantean otro punto de vista, permiten entender mejor. Ayudan a profundizar, es decir, muestran mejor las causas de los hechos o señalan algún criterio general superando el nivel del caso acontecido.
- d) Es interesante advertir los muy variados *tipos de preguntas* que se pueden hacer:
- ♦ Preguntas que establecen *hechos*. Por ejemplo: “¿Qué sabemos sobre lo sucedido? ¿Qué pruebas tenemos de que así sucedieron los acontecimientos?”
 - ♦ Preguntas que *comparan*. Por ejemplo: “¿En qué se parecen y en qué se diferencian?”
 - ♦ Preguntas que *priorizan*. Por ejemplo: “De todos los problemas señalados, ¿cuál sería el más importante?”
 - ♦ Preguntas que *explican*. Por ejemplo: “¿A qué atribuye usted que esto haya sucedido?”
 - ♦ Preguntas que *valoran*. Por ejemplo: “¿Y a usted qué le parece esto?”
 - ♦ Preguntas que *abren líneas de acción*. Por ejemplo: “¿Qué podríamos hacer juntos de aquí en más? ”

Propuesta de trabajo

- :: Pensando en la propia forma de entrevistar a las familias, ¿encuentro algún aporte que me puede ayudar?, ¿cuál sería?
- :: ¿Nos parece válido incluir a otro docente como observador no participante de nuestras entrevistas?

Recursos para pensar algunas innovaciones en las entrevistas con las familias

Se propone que cada escuela realice una *experiencia de innovación* en su modo habitual de entrevistar a las familias. Se denomina innovación a la introducción de alguna variable nueva en una práctica previa, para verificar si permite superar los problemas que se presentaban anteriormente. Para facilitar a cada escuela la formulación de su experiencia de innovación en las entrevistas con las familias, se presenta a continuación una variedad de tipos de entrevistas. En cada una de ellas se muestran algunas variables internas. Hacer una experiencia de innovación sería ensayar cambios en alguna/s de sus variables.

Es posible que parte del problema profesional consista en que algunas familias no concurren cuando son invitadas a la escuela. Sin duda que en estos casos se limitan nuestras posibilidades. Sin embargo, allí también podríamos revisar nuestras prácticas: los mensajes que utilizamos al invitar, los horarios y lugares que proponemos, si las familias tuvieron experiencias anteriores negativas, etc. También se puede reflexionar si no será necesario establecer un mayor recorrido en el vínculo con estas familias, para llegar a la convocatoria a una entrevista. Tal vez sea conveniente establecer primero otro tipo de aproximación: realizar una tarea conjunta, una celebración, organizar actividades en la comunidad que nos acerquen a los hogares. Para algunas situaciones particulares quizás aún no sea el momento adecuado para convocar a una entrevista y se trata de ayudar a construir las condiciones mínimas que la hagan posible.

En la mayoría de los casos es posible realizar estos encuentros directos con las familias. Para ellos se propone una serie de entrevistas que se diferencian por su temática y sus objetivos. Todas ellas se incluyen dentro de lo que hemos llamado “entrevistas semiestructuradas” porque tienen una temática fijada previamente. En la columna de la izquierda se hace el listado de variables. En la columna de la derecha se las describe y se plantean posibles cambios a ensayar formulados en forma de preguntas.

Entrevista de conocimiento mutuo	
Variables que podrían formar parte de una experiencia de innovación	
Descripción	Es una entrevista en la que tanto familia como escuela se ofrecen y reciben la información relevante para construir un vínculo educativo de cooperación. ♦ ¿haríamos alguna modificación a esta descripción?
Objetivos	Obtener y ofrecer información sobre la institución, la familia y el alumno/a que sea importante para a) favorecer los procesos de enseñar y de aprender en la escuela; b) favorecer la construcción del sentido de pertenencia de la familia. ♦ ¿modificaríamos los objetivos?
Contenidos	♦ ¿Qué información sería importante recabar y dar a conocer?
Roles	Entrevistador/entrevistadores: ♦ ¿Quién/es entrevista/n: un docente, una pareja docente (uno como observador no participante para registrar la reunión), un docente y un directivo...? Entrevistado/entrevistados: ♦ ¿Quiénes deberían participar: los adultos o tutores a cargo del alumno, un adulto a cargo, el mismo alumno/a, otros?
Diferentes dispositivos	Entrevista abierta, semiestructurada o estructurada. Encuadre de la entrevista: lugar, tiempo. Registro de la entrevista Producto de la entrevista, ejemplo: armar un "portafolio" o "archivo" de los encuentros con cada familia. ♦ ¿Cómo sería el dispositivo mejor que imaginamos?
Aspecto comunicacional	Rasgos comunicacionales (ver lo dicho en p.10 ss) Lugares de locución, concepciones de roles (docente, familia, alumno, directivo), funciones de la escuela, etc. ♦ ¿Qué modificación haríamos en estos aspectos teniendo en cuenta el desarrollo de nuestras últimas entrevistas?

* Esta entrevista podría ser una de las prácticas de recepción de las familias que se abordaron en el primer cuadernillo.

Entrevista por comportamiento respecto de las normas de convivencia

<p>Variables que podrían formar parte de una experiencia de innovación</p>	
<p><i>Descripción</i></p>	<p>Es una entrevista para abordar algún <i>comportamiento o actitud del alumno tanto porque merece ser destacado positivamente como porque constituye alguna transgresión a una norma escolar.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ ¿Realizamos entrevistas para comunicar avances, logros, mejoras?
<p><i>Objetivos</i></p>	<p>a) Dejar sentado cuáles fueron los hechos. b) Establecer qué información relevante nos ofrecen los hechos. c) Construir una valoración conjunta de los comportamientos. d) Acordar un curso de acción a seguir que puede incluir o no la aplicación de una sanción.</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ ¿Nuestra experiencia pide priorizar algún/os de estos objetivos? ¿Añadiríamos otros?
<p><i>Contenidos</i></p>	<p>Las normas, su sentido y vigencia. La construcción de un relato neutral sobre los hechos. La construcción de teorías más ricas para explicarlos, revisando creencias y prejuicios.</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ ¿Cuál de estos temas podríamos intentar enfatizar más? ¿Agregaríamos otros?
<p><i>Roles</i></p>	<p>Entrevistador. Entrevistador-observador Entrevistado: familia, alumno, familia y alumno.</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ ¿Vemos alguna innovación interesante a realizar sobre los participantes y sus roles?
<p><i>Dispositivos</i></p>	<p>Encuadre de la entrevista: lugar, tiempo Soportes de documentación o testimonios. Registro Producto: sanción, plan de cambio, refuerzo de aspectos positivos, actas compromiso.</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ ¿Vemos conveniente incorporar alguno de estos elementos a modo de prueba?



<p><i>Aspecto comunicacional</i></p>	<p>Si se trata de una entrevista con motivo de una transgresión a las normas el desafío comunicacional es grande porque se facilitan comportamientos defensivos. No es sencillo que las familias acepten la transgresión del alumno/a. Para hacerlo, deberían lograr un poco de distancia, ser más "objetivos". Tampoco es sencillo que el docente pueda ejercer un rol de autoridad sin confundirla con rigidez y encierro en posiciones predeterminadas.</p> <p>♦ ¿Se producen en la realidad estas anticipaciones? ¿Qué podríamos hacer para evitarlo?</p>
--------------------------------------	---

<p>Entrevista para abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje</p>	
<p>Variables que podrían formar parte de una experiencia de innovación</p>	
<p><i>Descripción</i></p>	<p>Es una entrevista para abordar las <i>dificultades y avances del alumno/a en sus procesos de aprendizaje</i> en general o en algún área particular de enseñanza.</p>
<p><i>Objetivos</i></p>	<p>a) Describir la versión de los docentes sobre las características del proceso de aprendizaje del alumno/a.</p> <p>b) Conocer la versión del alumno/a y su familia sobre esas mismas características dando validez a ambos relatos y recibiendo, también, demandas sobre los procesos de enseñanza.</p> <p>c) Construir un nuevo relato conjunto de las fortalezas y dificultades para enseñar y para aprender en las que estén también involucrados la familia y los mismos alumnos/as.</p> <p>d) Identificar un curso de acción conjunta y construir el compromiso mutuo de sostenerlo.</p> <p>e) Anticipar la fecha de una reunión próxima para monitoreo y control de la estrategia diseñada</p> <p>♦ ¿En dónde deberíamos poner el acento? ¿Cambiaríamos estos objetivos? ¿Añadiríamos otros? ¿Hacemos entrevistas para comunicar avances?</p>





<i>Contenidos</i>	<p>Descripción de las dificultades y/o los avances.</p> <p>Intercambio sobre teorías implícitas sobre enseñar y aprender buscando equilibrarlas.</p> <p>Relatos de las dificultades o avances desde las perspectivas de los otros actores.</p> <p>Elección de las prácticas en las que se pondrá el acento de todos en el futuro.</p>
<i>Roles</i>	<p>El docente que enseña.</p> <p>La familia que enseña.</p> <p>Todos que aprendemos.</p> <p>Una comunidad cooperativa de enseñanza y aprendizaje: familia, docente, alumnos/as.</p> <p>Observador no participante.</p> <p>Directivo de la escuela.</p> <p>Asesor pedagógico.</p> <p>♦ Revisando nuestras prácticas habituales de entrevistas de este tipo, ¿haríamos algún cambio en los participantes que suelen intervenir y/o en sus roles?</p>
<i>Dispositivos</i>	<p>Encuadre de la entrevista: lugar, tiempo destinado.</p> <p>Soportes de información: evaluaciones escritas, trabajos, intervenciones en el aula.</p> <p>Producto: actas compromiso de colaboración, otros. Anticipación de la próxima fecha de entrevista.</p> <p>♦ ¿Se corresponden estos dispositivos con los que usamos habitualmente? ¿Sería conveniente ensayar la introducción de variables en nuestras prácticas previas?</p>
<i>Aspecto comunicacional</i>	<p>Si se trata de dificultades de aprendizaje también tenemos aquí el desafío comunicacional de evitar posicionamientos y estrategias “defensivas”. Aquí conviene recordar que no se debe trasladar el escenario aúlico al escenario de entrevista con las familias, evitar tomar examen, etc.</p> <p>♦ ¿Se nos presentan estas dificultades? ¿Qué innovación podríamos introducir para evitar recaer en ellas?</p>

- ♦ **Brofembrenner, U.** *Ecología del desarrollo humano*. Paidós, Buenos Aires, 1987.
- ♦ **Bernstein, Basil.** *La estructura del discurso pedagógico*. Ed. Morata, Madrid, 1993, trad.: P. Manzano.
- ♦ **Bruner, Jerome.** *La educación puerta de la cultura*. Ed. Visor, Madrid, 1999, trad.: F.Díaz.
- ♦ **Elliot, John.** *La investigación-acción en educación*. Ed. Morata, Madrid, 1997.
- ♦ **Fernández, Alicia.** *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1992.
- ♦ **Fernández Pérez, Miguel.** *La profesionalización del docente*. Ed. Siglo XXI, 2ª edición, Madrid, 1995, p. 84-86.
- ♦ **Martiñá, Rolando.** *Escuela y familia. Una alianza necesaria*. Ed. Troquel, Buenos Aires, 2003.
- ♦ **Onetto, Fernando.** *Climas educativos y pronósticos de violencia*. Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires, 2004.
- ♦ **Pérez Gómez, Ángel.** *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ed. Morata, Madrid, 1998.
- ♦ **Raths, Louis.** *Cómo enseñar a pensar*. Ed. Paidós, Barcelona, 1971.
- ♦ **Schöm, Donald.** *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Ed. Paidós, Madrid, 1996, trad: J.Bayo.
- ♦ **Watzlawick, P., Beavin, J., Jackson, D.D.** *Teoría de la comunicación humana*. Ed. Herder, Barcelona, 1994.
- ♦ **Watzlawick, Paul.** *El lenguaje del cambio. Nueva técnica de la comunicación terapéutica*, Ed. Herder, Barcelona, 1980.

**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