

UN EQUIPO DE ASESORAMIENTO FAMILIAR ESPECIALIZADO EN EL MARCO ESCOLAR: MIRADAS Y CONVERSACIONES AMOROSAS

Paco Buigues Tro

Orientador psicopedagógico. Terapeuta familiar. Director SPE A-7 –Alicante-

RESUMEN

En el presente artículo describimos algunos trazos del itinerario profesional del Equipo de Asesoramiento Familiar y Escolar (EAFE) que en el marco de los Servicios Psicopedagógicos Escolares (SPES) de la Comunidad Valenciana, funciona desde hace 22 años en el SPE A-7 de Alicante.

Expondremos las líneas paradigmáticas que nos inspiran, los objetivos y modelos que guían nuestro trabajo, los procedimientos y fases con las familias, las estrategias, materiales y esbozaremos algunas intervenciones.

El trabajo en el EAFE ha influido en toda nuestra tarea de asesoramiento psicopedagógico en los centros de EI y EP donde se centra mayoritariamente nuestro trabajo. Una tarde a la semana nos dedicamos a atender a las familias que presentan casos con una problemática familiar y/o escolar grave, en los que las intervenciones ordinarias realizadas no han sido satisfactorias. Los casos son derivados por compañeros de distintos SPES, de otros servicios, la inspección educativa, las propias familias y los centros educativos.

Palabras clave: Asesoramiento psicopedagógico, emociones, familia, relación

ABSTRACT

In this Article we describe some traces of the professional track of the family and school counseling team (EAFE), which under the school educational psychologist services (SPES) of Comunidad Valenciana, has been working for 22 years in the SPE A-7 from Alicante.

We will present the paradigmatic lines that inspire us, the objectives and models that guide our work, the procedures and phases with the families, the strategies, materials and we will outline some interventions.

The work in EAFE has influenced throughout our task of school psychological counseling in EI and EP centers, where our job is mainly focused. One afternoon a week we assist families that present cases with severe family and/or school problems, in which ordinary interventions have not been satisfactory. Cases are referred by colleagues from different SPES, by other services, by educational inspection or by the own families and schools.

Key words: Psychopedagogical advice, emotions, family, relationship

1. CONSIDERACIONES PREVIAS SOBRE NUESTRO MARCO PROFESIONAL

Desde nuestra perspectiva las teorías son herramientas potentes de trabajo, que ayudan o dificultan, en la tarea de colaborar con otros a producir cambios positivos en sus vidas. Las teorías determinan lo que podemos observar y del mismo modo limitan nuestro ámbito de actuación: lo que podemos y no podemos hacer cuando intervenimos. Nuestras ideas, esquemas conceptuales y emocionales, configuran nuestro modo de "ver", estar y actuar en el mundo. Nuestro mundo es nuestro invento.

Dos cuestiones previas nos parecen centrales:

1. Frente a las fuertes corrientes individualistas del desarrollo humano en el pensamiento filosófico europeo, la vida humana solo puede desarrollarse socialmente y no podemos existir sin el otro, sin los otros. Los seres humanos nacemos dos veces: a la vida biológica y a la existencia. Y para nacer a la existencia necesitamos la mirada y el reconocimiento del otro. La realidad humana solo puede ser social: "Es necesario por lo menos ser *dos* para ser *humano*". (Teodorov 2008)

2. En los humanos la cultura tiene una función biológica primaria, aunque la sobrepase: proporcionar una forma concreta de vida viable para un humano que ha dejado en gran parte indeterminado genéticamente su forma de vida. En la especie humana, la vida inventó un modo rápido de adaptación a las transformaciones del medio. Nuestro "programa" biológico se modifica en interacción con el medio.

2. EMERGENCIA DE NUEVAS COMPRESIONES O LINEAS PARADIGMATICAS

Enunciaremos algunas ideas relacionadas con la emergencia del nuevo paradigma en las ciencias, psicología y educación, hacia un modelo de pensamiento complejo. Complejo proviene de "complexus", que significa lo tejido junto. La vida en todos sus niveles es como un nudo gordiano de innumerables vínculos e interacciones.

2.1. Una concepción epigenetista del desarrollo y la inteligencia humana: importancia de la educación

La genética y la biología son un punto de partida pero no nos determinan, solo especifican un campo de posibilidades. Lo humano solo se realiza en interacción con un medio humano. Existen determinantes genéticos, pero ello no quiere decir que lo humano esté genéticamente determinado. Estamos biológicamente preparados para no estarlo, para ser libres. Los genes no son nuestro destino y más allá de nuestro genoma humano, que nos da una tendencia a ser de cierta manera, es cómo vivimos y cómo nos relacionamos lo que hace que seamos de una forma determinada.

La ciencia cerebral ha asumido el concepto de neuroplasticidad, según el cual, nuestro cerebro esta hecho para reconfigurarse y adaptarse al entorno, lo que nos permite aprender durante toda la vida. Cada nueva experiencia y aprendizaje deja una huella estructural en la red neuronal: nuevas conexiones y densificación de los circuitos cerebrales.

2.2. Construcción social de la mente. Construcción sistémica y relacional de nuestra identidad personal

Tenemos cerebros sociales. Nuestros cerebros necesitan estar en contacto con otros cerebros para poder desarrollarse. Nuestras capacidades superiores, como atención, memoria, comprensión, capacidad lingüística, empática, están muy influidas por nuestro entorno y cultura y evolucionan en las relaciones con las figuras de apego significativas.

El desarrollo de nuestra mente -emocional, cognitiva, social- va a depender de cómo sea nuestro contexto inmediato familiar, escolar, sociocultural. A edades tempranas se produce una transmisión "cuerpo a cuerpo" por la que los niños están envueltos en una burbuja sensorial, hecha de actitudes, gestos, caricias y melodía lingüística, de los padres y figuras significativas con una relación estable, que va a impregnar el mundo

psíquico y relacional de los hijos y va a hacer cosas distintas con su biología y su desarrollo: biología periférica (Cyrulnik 2005).

2.3. El amor fundamento y matriz biológica de la existencia humana

El amor fue el motor de la humanización en la historia que nos dio origen y sigue siéndolo en el desarrollo de cada ser humano. Los seres humanos, en sentido estricto, surgimos del amor, porque el amor como emoción constituye el dominio de acciones de aceptación recíproca en el que pudo surgir y conservarse el lenguaje, añadiéndose al modo de vida de nuestros antepasados homínidos, como parte esencial del vivir que nos define. El resultado es que los seres humanos somos "adictos" al amor y dependemos para la armonía biológica de nuestro vivir cotidiano de la cooperación y la sensualidad, de las caricias y de vínculos positivos con los demás, no de la competencia y la lucha. Las personas enfermamos cuando el amor nos es negado en cualquier momento de la vida.

Para constituirnos como personas tiene que darse un vivir basado en la relación amorosa materno-infantil en total aceptación y disfrute en la cercanía corporal en el juego, lo que constituye "La matriz biológica de la existencia humana" (H. Maturana y X. Davila 2005) Si esto no se da en la infancia, tiene que darse de una manera accidental o intencional en una relación con un adulto, equivalente a la relación materno-infantil, de total confianza en el respeto mutuo y la aceptación. El amor como relación de afecto, reconocimiento y respuesta a las verdaderas necesidades del niño, es siempre una segunda oportunidad.

2.4. Amor, mociones, conocimiento y aprendizaje

Diversas aportaciones desde la neurobiología han puesto de manifiesto que lo humano no se constituye únicamente desde la razón, y que razón y emoción van siempre entrelazadas. Existe una gran relación entre las emociones y la inteligencia. Cuando los niños tienen dificultades en el aprendizaje, normalmente no tiene que ver con el razonar, sino con las emociones. Las emociones negativas producidas por el miedo, la inseguridad o sentirse rechazado, bloquean la inteligencia. Un clima emocional positivo de bienestar, seguridad y aceptación, abre la inteligencia y facilita los aprendizajes. "La única noción que amplía el operar inteligente es el amor" (H. Maturana, 1997).

Para las personas el conocimiento es una necesidad secundaria, mientras que el amor, sentir que somos aceptados y reconocidos, es una necesidad primaria. El conocimiento es un subproducto de las relaciones humanas y es el deseo de conocer y descubrir al otro lo que lleva a los niños a la colaboración y a la construcción del conocimiento.

2.5. Pensamientos, emociones y biología: una red psicósomática

Nuevas especialidades como la psiconeuroinmunología han puesto en evidencia que existe una comunicación activa y bidireccional entre la mente y el cuerpo y que las emociones y los hábitos mentales causan un importante impacto en el funcionamiento y salud de la práctica totalidad de las células. Cada vida humana se vive en un espacio psíquico y mental y éste modula y concreta nuestra corporalidad y nuestra biología. Somos en nuestra biología nuestros pensamientos y sentimientos, nuestras creencias, nuestro modo de relacionarnos con nosotros mismos, con los otros y con el mundo. El bienestar o el malestar en el que vivimos no nos ocurren como algo abstracto sino que afecta a nuestra fisiología.

2.6. Los constructivismos y la responsabilidad de miradas y actitudes: profesores y padres "Pígalión"

Percibimos visualmente los objetos del mundo externo a través de la intermediación de representaciones mentales internas. Somos seres autoreferenciales que no podemos hablar y ver más que desde nuestra experiencia y desde nuestra construcción personal del mundo. Maturana realiza una propuesta radical: el paso de un Universo, de una realidad objetiva unívoca que es igual para todos, a un Multiverso, en el que cada mundo construido por el observador es igualmente válido y único con respecto a otros y coherente con su propia historia personal. Ello requiere empatía, comprensión, respeto y consideración del otro como legítimo.

Diversas investigaciones realizadas con alumnos, pacientes y animales, han mostrado que los prejuicios, ideas previas y las expectativas de los investigadores y los profesores son más determinantes en los resultados que obtienen, que las capacidades reales de aquellos: efecto Pígalión. Padres, maestros y profesores somos educadores "Pígalión" responsables de nuestras palabras y actitudes y de sus efectos en los niños y niñas: ellos se convierten en lo que escuchan. Las personas podemos acariciar o herir con el lenguaje. Del mismo modo las palabras y las historias mejor contadas, pueden curar, ayudar a crecer o a motivarse para aprender. La educación es eso: el proceso por el que nuestro cuerpo se va volviendo igual que las palabras que nos enseñan. La educación tiene que ver con el poder de la palabra para hacer la metamorfosis del cuerpo (R. Alves 1996)

3. UN EQUIPO SISTÉMICO-RELACIONAL, CENTRADO EN LAS SOLUCIONES

3.1 Las direcciones y modelos que guían nuestro trabajo

- **Desde una perspectiva maturanesca** hemos entendido el asesoramiento y la terapia como un espacio conversacional amoroso en el que cada usuario - profesor, padre, madre o alumno- construye su mundo coherente con su propia historia personal y por lo tanto legítimo. El psicopedagogo o asesor no está en posesión de la verdad y considera la cosmovisión del otro como su único mundo posible, del que hay que partir. La legitimidad del otro requiere empatía, respeto y consideración. El amor, como dominio de las conductas relacionales de aceptación, compromiso, valoración positiva de los usuarios, escucha, comprensión y relación de confianza, favorece los aprendizajes, los cambios positivos en las personas y su desarrollo personal y familiar.
- **Desde el enfoque centrado en el problema**, (P. Watzlawick y G. Nardone) se considera que la unidad de intervención es el problema, tal y como nos lo cuentan los usuarios (familias, profesores, alumnado, etc.) y definidos en términos conductuales de la forma más concreta posible. Se identifican y acuerdan objetivos de cambio mínimo. Se desarrollan estrategias que interrumpen las soluciones intentadas y se refuerzan los pequeños cambios que se van produciendo.
- **La perspectiva centrada en las soluciones** (S. De Shazer 1989) aporta un cambio de enfoque en el proceso de asesoramiento: de centrarse en las patologías y deficiencias a ocuparse de los recursos y capacidades de los usuarios; conocer los lados fuertes y competencias que ya tienen las personas involucradas en los problemas.

- **El enfoque narrativo** (M. White y D. Epston) nos permite utilizar el lenguaje y los escritos literarios (cartas, informes narrados, cuentos, diplomas, certificados) para crear con los profesores y familias historias alternativas menos problemáticas.

3.2. Líneas de actuación de un modelo integrado

Algunas orientaciones que inspiran nuestro trabajo desde un modelo integrado, son:

- Evitar siempre que sea posible el uso de etiquetas diagnosticas. Resaltar la diversidad funcional de competencias y habilidades dentro de un diagnostico y las posibilidades de cambio.
- Considerar el asesoramiento como una relación de colaboración en la cual los usuarios fijan los objetivos y prioridades.
- Colaborar para que los usuarios pongan en marcha sus recursos y capacidades para el cambio.
- Centrarse en las interacciones que se producen entre los participantes en la situación problemática.
- Considerar el lenguaje como instrumento generador de realidades. La realidad es algo "inventado" que construimos en la interacción con los otros y puede ser redefinida con las familias y los profesores.
- Ser flexibles desde el punto de vista de los marcos conceptuales para adaptarse al estilo, características de los centros, profesorado, familias, sus formas de actuación y modo en que desean colaborar: isomorfismo y cooperancia (S. De Shazer, idem).
- Implicar activamente a colaboradores de sistemas más amplios: familia extensa; sistema de iguales, equipo docente, padres del aula, miembros de otros servicios.

3.3. Fases de trabajo con las familias

Damos los siguientes pasos para llevar a cabo la intervención con una familia:

- 1.** El orientador que realiza la derivación cumplimenta una ficha, en la que hace una breve descripción de la situación. Entrega un segundo anexo, en el que el demandante (madre, padre, tutores legales) hace una breve descripción de la situación familiar, por la que piden consulta.
- 2.** Analizada la demanda el equipo se pone en contacto con la familia para concertar una primera entrevista.
- 3.** En la primera entrevista se presenta el modo de trabajo y se ofrece un protocolo y condiciones para la intervención, que tienen que aceptar y firmar. El compromiso implica entre una y seis sesiones, con periodicidad quincenal o mensual. Las sesiones se realizan los miércoles tarde, con una duración entre 60 y 90 minutos. Todos los miembros de la familia tienen que participar cuando se considere conveniente. Las sesiones de trabajo implican el compromiso de asistir y la realización de las tareas y prescripciones entre sesiones.
- 4.** Al finalizar el periodo de 6 sesiones, si no se ha dado el alta, se evalúa con la familia la conveniencia de mantener algunas sesiones más.

Durante el proceso de trabajo con las familias recorreremos las siguientes fases:

1. Presentación del contexto de trabajo y creación de la relación.
2. Creación de la alianza de trabajo y marco de seguridad y cooperación.
3. Presentación del problema que les preocupa y evaluación. Soluciones que se han intentado, ordenamiento y priorización de objetivos.
4. Construcción y potenciación de soluciones; búsqueda de excepciones; propuestas de conductas alternativas; amplificación de los aspectos positivos y lados fuertes de las familias. Construcción de historias alternativas.
5. Evaluación de las soluciones y estrategias intentadas, de los progresos y de las nuevas competencias puestas en juego. Atribución de competencias a las familias, profesorado, otros participantes.

3.4. Estrategias y materiales de intervención: las técnicas de consideración positiva y para la decostrucción de problemas

Resumimos en este apartado las estrategias, técnicas y materiales que utilizamos:

- Escalas de valoración de las situaciones y pregunta del milagro.
- Utilización de técnicas de consideración positiva: elogios, refuerzos, amplificaciones, connotación positiva, centrarse en lo que funciona bien, utilización de pronósticos, presuposiciones y expectativas positivas.
- Reencuadres y redefiniciones. Construcción de historias alternativas para situaciones problemáticas.
- Prescripciones de diversos tipos de tareas entre sesiones: tareas autoobservacionales, tareas ritualizadas (para miedos, "ganarle al pipi traidor", separaciones, enterrar la desconfianza, aprender nuevos contenidos) tareas alternativas y paradójicas.
- Técnicas de reestructuración y modelado: escenificación, modificación de posiciones en la familia, reestructuración de alianzas.
- Estrategias de desbloqueo y promoción de conductas de relación, dialogo, contacto y aceptación corporal.
- Técnica de externalización del problema: toda la familia se organiza para ganarle al despiste, al miedo...
- Técnicas de contención ("Abrazo amoroso")
- Sillas vacías para "incorporación" de distintos miembros que no han podido asistir: profesora, padre, hermano.
- Técnicas en los centros de tutoría de iguales, círculos de amistad, compañeros ayudantes.

Algunos materiales utilizados que dan soporte a las estrategias y técnicas:

- Fichas de observación del comportamiento: en la familia, en el centro.
- Registros de objetivos de conducta en casa y en el centro.
- Listados de lo que funciona bien en los centros, en casa; carnés de conducta.
- Contratos de colaboración y compromiso de las distintas partes.
- Cartas de diversos tipos: citas, resúmenes de sesiones, inventario de mejoras, peticiones de colaboración, cartas de reconocimiento y de presentación de un niño nuevo.
- Cuentos, diplomas, certificados de mérito, felicitadores y enhorabuenas.

3.5. Descripción de algunos casos e intervenciones

Describimos algunas actuaciones realizadas por el EAFE en la sede del SPE y en los centros:

El caso de Laura que ya no tiene miedo a la enfermedad (1º EP) Validar los aspectos positivos de algunas situaciones problemáticas o historias mejor contadas.

En entrevista con la mamá de Laura hace una extensa descripción de situaciones que le preocupan de su hija: se muestra muy introvertida fuera del ámbito familiar y no tiene amigas en la escuela (va a jugar con su hermana y sus amigas de 6º) y vive preocupada con las enfermedades. Existe un problema familiar transgeneracional, hipercolesteremia, que tienen varias personas de la familia paterna y por la que han muerto en los últimos años 4 personas. Laura también la ha desarrollado. De estas cosas apenas se habla en casa. El papá hace 5 meses tuvo una angina de pecho. Se comporta como una persona muy hipocondríaca y Laura se ha impregnado de este estilo y continuamente se queja de que le duele la pierna, el estómago, la cabeza. Laura está muy apegada a su madre y mantiene poca relación con su padre. Desde la crisis de su padre, Laura se despierta mucho llorando, por las noches. Todo ello repercute en un bajo nivel de aprendizajes escolares. La mamá antes del periodo navideño (la entrevista se produce un 13 de enero) tuvo que llevar a Laura a urgencias del Hospital, un sábado, a pesar de su miedo a los hospitales, porque le dolía el pecho. Sus quejas habían empezado el miércoles anterior.

Entre las actuaciones realizadas, pedimos a los papás que asistieran ambos a una nueva entrevista, donde traerían un árbol genealógico (se entregó modelo) con los episodios de hipercolesteremia familiar. Debían cumplimentarlo, hablándolo en familia e involucrando a sus hijas en la elaboración. En entrevista con su hermana mayor le pedimos que tiene que ayudar a su hermana de una nueva forma y pedirle que vaya a jugar con las amigas y compañeros de su clase, y acompañarla cuando fuera necesario. Con la tutora consensuamos el objetivo de favorecer las relaciones de Laura con sus compañeras. Motivaría a un pequeño grupo de iguales, a que la invitasen a jugar con ellas en los tiempos de patio.

En la entrevista con Laura tras hablar de cómo le iban las relaciones en el colegio con su profesora, compañeras, etc., le pedí que realizara un dibujo de una familia que inventara y mantuvimos una entrevista sobre las relaciones con su familia. Al principio Laura se mostraba retraída en relación a lo que le preocupaba y después fue manifestando que por las noches se despertaba, porque su hermana le decía que había un fantasma y le daba miedo la oscuridad y los fantasmas y se preocupaba porque al papá le había dado una angina de pecho. Eso nos permitió hablar de la enfermedad del colesterol que tienen varias personas en la familia. Hablamos de que Laura, a partir de su enfermedad, tenía una ventaja que otros niños no tenían. Sus papás le estaban enseñando a tener una alimentación sana y a cuidarse (verduras, frutas, lentejas, pescado...) Y que hoy sabíamos que ese era un tema muy importante para vivir mejor y tener una vida más larga. Compartí con Laura el truco, que ha ayudado a muchos niños a ganarle la partida a los miedos, y le pedí que lo practicáramos. Laura tenía que dibujar aquello que le daba miedo: dibujó un cuadrado que pintó todo de negro (la oscuridad); después lo rayamos, garabateamos, tachamos, lo picamos, lo agujereamos, lo rompimos en trozos pequeños y finalmente lo tiramos a la papelera (también podía meterlo en una caja bien atada donde estuvieran encerrados los miedos) Acordamos que Laura se entrenaría con el truco aprendido y que cada vez

que lo hiciera ella tendría más poder sobre el miedo y el miedo estaría más débil y se deshincharía. Practicamos también algunas técnicas sencillas de contaje de las respiraciones y relajación para ganarle a sus episodios de ansiedad.

En la entrevista posterior con los papás, en la que se habló del árbol transgeneracional y de los episodios de la enfermedad familiar, destacamos la importancia de que el papá estableciera una mayor relación con Laura. Se prescribió, hasta la siguiente sesión, un reequilibrio de relaciones y roles de los papás con sus dos hijas. Se acordaron tiempos protegidos en común, de papá y Laura, para abrirla a nuevas relaciones sociales, para entrenarse juntos en la respiración y relajación, etc. Mamá tendría tiempos en común con su hija mayor. Pedimos a los papás que reforzaran el nuevo rol de la hermana mayor de Laura, para favorecer una mayor independencia y autonomía en su hermana.

Los padres refirieron que Laura, tras la entrevista mantenida en el colegio, utilizó con insistencia la técnica para ganarle al miedo y preguntaba a su madre, padre, abuela, qué les dolía y pasaba a dibujarlo y a su posterior destrucción. Había dejado de despertarse por las noches, se mostraba más tranquila y sus relaciones en clase con las amigas estaban mejorando.

***Marcelo está mejorando en casa y quiere hacerlo también en el colegio:
presentación de "un niño nuevo"***

Marcelo había sido remitido a nuestro equipo por la psicopedagoga de su centro, por los múltiples problemas de conducta que presentaba. Durante la primera sesión familiar, antes de evaluar los problemas de Marcelo en el colegio, pedimos a la mamá que nos contará las cosas que le gustaban de su hijo y los cambios que hubiera podido observar en Marcelo en las últimas semanas, desde que pidieron intervención a nuestro servicio. La mamá hizo una amplia descripción de cualidades de Marcelo y de mejoras que se habían producido en las últimas semanas. Ello permitió, que en diversas ocasiones, pudiéramos levantarnos y felicitar efusivamente a Marcelo, por todas las mejoras que estaba realizando en su vida. Exploramos como hacía sentir eso a la mamá y como la satisfacción de mamá ayudaba a Marcelo a sentirse mejor.

Desde ese clima creado pudimos presuponer que pronto en el colegio iban a empezar a producirse cambios, que todos notarían. Pero había una dificultad y es que, en ocasiones, los cambios tardaban en ser vistos, porque la imagen negativa de Marcelo en el colegio, que tenían los maestros, las compañeras y compañeros, podía dificultar que viesen los nuevos comportamientos.

Así que, de acuerdo con Marcelo, elaboramos una carta para su maestra (2º de primaria) en la que le informábamos que a partir del día siguiente, iría a su colegio un niño nuevo, algo inquieto y muy simpático, que tenía muchas competencias y cualidades positivas (se describían las cualidades y mejoras aportadas por la madre) que sabía tratar bien a sus compañeros, estar atento y hacer las tareas de clase. Pedíamos a sus profesoras y compañeros que estuviesen atentos a los nuevos comportamientos de Marcelo. En contacto telefónico y escrito con la maestra de Marcelo, le pedíamos que durante unos cuantos días, informase a la clase de la llegada de este "nuevo niño" y de sus cualidades y competencias. Se trataba de proporcionarle la posibilidad de un nuevo rol más positivo en la clase, que actuara como un guión de nuevos comportamientos más positivos (carácter preformador del lenguaje).

Hasta la siguiente sesión, pedimos a la mamá que con una "lupa de aumento" (mirada apreciativa) fuera poniendo en un listado, que tendrían que ir cumplimentando juntos, ("Como me hago mayor en casa y en el colegio") las conductas y comportamientos adecuados de Marcelo. En la segunda entrevista familiar, que tuvimos tres semanas después, a partir del registro, seguimos hablando de las mejoras que Marcelo iba consiguiendo en el contexto familiar y escolar y le entregamos un Certificado de Mérito, con la siguiente leyenda: "Concedido por su capacidad de mejorar su trabajo en clase y su comportamiento con profesores y compañeros. Queda capacitado para seguir mejorando en estas y otras conductas." Terminamos la entrevista haciendo un recordatorio de todos los cambios positivos que se habían dado, atribuyendo los cambios a nuevas actitudes y actuaciones de la mamá y a las nuevas competencias de Marcelo y felicitándoles por todo ello. Informamos que, en ocasiones, tras un periodo de mejoras, se daba algún paso atrás (recaídas). Entonces convenía recordar como habían conseguido mejorar las cosas en casa y en el colegio, en un tiempo corto y, que el paso atrás, sirviera para tomar impulso para seguir mejorando. Se dio por terminada la intervención.

Samuel no sabe portarse bien (3º de EP)

Con el cambio de profesora en este curso, ha vuelto a presentar graves problemas de comportamiento en el aula y centro. Proponemos al equipo educativo que trabaja con él (tutora, especialistas, monitores de comedor) experimentar, durante una semana, una mirada apreciativa con "gafas de aumento" para recoger los comportamientos normalizados y positivos, que Samuel realiza en los distintos ámbitos. Posteriormente elaboramos una carta-inventario de mejoras con las distintas aportaciones de los profesores y educadores. En la siguiente sesión familiar en el colegio, se leyó la carta a sus padres y posteriormente se incorporó Samuel, con quien también la leímos. Se acordó que en casa la leerían juntos con las hermanas mayores de Samuel. Se invitó a la tutora a que leyese la carta ante los compañeros de Samuel en la clase.

Las cartas resumen de mejoras o inventarios de conductas positivas son bastante utilizados en el equipo, en situaciones con fuertes problemáticas conductuales y relacionales, en donde se han producido percepciones muy saturadas de conductas negativas y los cambios mínimos, cuando empiezan a producirse, apenas son percibidos por las personas significativas del contexto escolar del niño. También para comunicar a otros los cambios y mejoras que han empezado a producirse.

Pedro es un niño de 1º que desafía toda autoridad

En el presente curso se ha escolarizado en un nuevo centro (desde EI ha estado en 3 centros, antes de incorporarse a este, donde no se le ha podido contener) y ha presentado múltiples dificultades conductuales, con agresiones físicas y verbales al profesorado e iguales. Nuestro equipo ha tenido una intervención en distintos contextos y en coordinación con los profesionales tanto del centro, como de otros servicios que venían actuando en el caso (Salud Mental, Servicios Sociales, PREVI - Prevención Violencia de la Consejería de Educación).

Destacamos las siguientes actuaciones desarrolladas por nuestro equipo en los distintos contextos:

Con la familia (madre, hermano mayor y Pedro) se han mantenido 4 sesiones. Desde una perspectiva estructural (S. Minuchin 2009) se ha trabajado para reestablecer la jerarquía familiar: fortalecer el rol normativo y de autoridad de la mamá y su

capacidad de poner normas y frustrar el deseo de sus hijos; potenciar su papel de nutrición afectiva manteniendo pequeños tiempos de calidad relacional con sus hijos (modelo autoritativo). Fortalecimiento de las relaciones entre los hermanos y del rol de colaboración del hermano mayor. Reparto de competencias y responsabilidades en casa de todos los miembros y técnicas de contención (abrazo amoroso) para episodios de descontrol emocional y violencia de Pedro. Comunicación sobre programa de actuaciones en el centro y sobre modos de colaborar con el colegio.

Con los servicios concurrentes y equipo directivo del centro, se han mantenido reuniones mensuales de coordinación para poner en común las distintas miradas y conocimientos sobre la historia, situación escolar y sociofamiliar del alumno y para diseñar un plan de intervención, partiendo de los recursos y la organización del centro y definiendo los apoyos de los distintos servicios implicados.

Con el equipo del centro y con el claustro del profesorado:

1. Con el equipo directivo y equipo educativo directamente implicado en el programa: elaboración de horarios de apoyo de los especialistas en sus clases (PT, AL) y apoyos dentro del aula ordinaria, en las distintas materias (apoyo curricular y de andamiaje en las tareas, motivacional y de contención).

2. Se elaboró un protocolo de actuación y contención ante conductas de agresión e inaceptables: pautas verbales previas; formas de contención y de sacarlo del aula a la sala de relajación; trabajo de relajación y reflexivo; petición de disculpas en el mismo espacio donde se produjo el episodio; conductas de reparación; registro de episodios.

3. Se proporcionaron materiales y técnicas para la deconstrucción del rol y mejora del estatus de Pedro ante sus iguales: registro de conductas positivas; presentación niño nuevo; diplomas, certificados de mérito, felicitadores; listados de "conductas para borrar" y "para hacer crecer".

4. Se mantuvieron reuniones con el claustro de profesores para la presentación de las propuestas de trabajo, valoración del funcionamiento, compartir breves análisis de los comportamientos de Pedro y motivar a la colaboración (tutores referentes afectivos y de autoridad segurizante).

5. Carta de reconocimiento al equipo educativo y claustro por el compromiso profesional y actuaciones con el alumno.

Con el grupo clase y sistema de iguales:

1. Entrevista con el grupo-clase, previa a la reincorporación de Pedro (que había tenido una expulsión cautelar de una semana) para preparación de la entrada y acogida a un niño nuevo: "tu eres uno de nosotros." (M. Franke-Gricksch 2004) Elaboración del listado de conductas negativas de Pedro para borrar y de las conductas positivas que ya venían funcionando y había que hacer crecer.

2. Visitas diarias al aula para actualizar con los compañeros de Pedro, las nuevas conductas positivas y borrar las disfuncionales que había dejado de hacer.

3. Realización de una asamblea semanal: Buzón de felicitaciones, críticas y sugerencias; elaboración de las normas y conductas de reparación.

4. Organización y seguimiento de un grupo de alumnos ayudantes de 6º, para colaborar en la inclusión de Pedro con sus iguales, en los tiempos de patio.

Reunión con las familias del grupo-clase (junto con el tutor, orientadora y directora):

1. Información sobre el plan de intervención del equipo del centro y servicios implicados y ofrecimiento de garantías sobre la seguridad del grupo-clase.
2. Escuchar y responder a las preocupaciones e inquietudes de los padres y madres.
3. Pedir su colaboración para seguir mejorando el clima relacional de sus hijos con Pedro (que ya había empezado a mejorar)

Actuaciones con Pedro (durante una semana intensiva de actuación en el centro) con metodología de entrenamiento personal (coaching sistémico):

1. Breves reuniones al inicio de la jornada para hablar de los objetivos del día (felicitar, diploma o certificado que podría conseguir por su cumplimiento) y al finalizar la mañana, para revisarlos y actualizar el listado de conductas positivas.
2. Seguimiento, observación y pautas en los distintos espacios escolares.
3. Retirada del aula, ante conductas inaceptables y trabajo en la sala: respiraciones, relajación, conversación reflexiva, revisión objetivos y elección de conductas alternativas.
4. Conversaciones motivadoras para reforzar y mantener de forma sostenida sus nuevos comportamientos.

4. PARA TERMINAR

Hoy tenemos conocimientos suficientes para saber que la educación familiar y escolar son los contextos más importantes para el crecimiento y desarrollo sano y equilibrado de las personas. Estos son, sin embargo, tiempos muy difíciles para la educación en general y para la educación escolar en particular. En medio de la tremenda crisis sistémica (política, social, económica, laboral, ecológica, de valores cívicos y democráticos) la educación se ha convertido en lugar de recortes, de ahorro económico del estado y las comunidades y de merma en la calidad de derechos básicos que nunca deberían medirse por el beneficio económico y si cuidarse entre todos (políticos, administraciones, profesionales, familias y toda la ciudadanía) porque son fundamentales, en el desarrollo y bienestar de las personas y los países. En este contexto la educación es un tema central del proyecto civilizatorio, para un horizonte de igualdad, de derechos humanos y para aprender a vivir a la altura de lo humano.

En los centros educativos conviene avanzar hacia contextos de colaboración y responsabilidad compartida y poner en marcha procesos de mejora de la cooperación de profesores y familias. El EAFE surgió, ante demandas de gran complejidad en los centros educativos, como una estructura de trabajo especializada con familias, que nos permitiera la búsqueda de soluciones y promover cambios que repercutieran en los centros. La evolución posterior del equipo, con la consideración de las familias y los centros educativos como lugares de recursos y soluciones, nos permitió una mirada más positiva y facilitó el paso hacia la colaboración intersistemas, ampliando y movilizando la red de recursos: la familia extensa, los compañeros, el profesorado, monitores y otros colaboradores externos.

Si nos importan y valoramos el desarrollo de los niños hay cuidar los espacios educativos donde aprenden, conviven y se socializan, a la vez que hay que cuidar a sus padres y también a sus maestros. Esta es una tarea de todos.

Referencias Bibliográficas:

Alves, R. (1996) "*La alegría de enseñar*" Octaedro

Cyrułnik, B. (2005) "*El amor que nos cura*" Gedisa

De Shazer, S. (1989) "*Pautas de terapia familiar breve*" Paidós

Franke-Gricksch, M. (2004) "*Eres uno de nosotros. Miradas y soluciones sistémicas para docentes, alumnos y padres*" Anima Lepik Editorial

Maturana, H. (1997) "*El sentido de lo humano*" Granica Dolman.

Maturana, H i Verden-Zöler, G (2003) "*Amory juego. Fundamentos olvidados de lo humano*" J. C. Saez editor.

Minuchin, S. (2009) "*Familias i terapia familiar*" Gedisa

Teodorov, T. (2008) "*La vida en comun. Ensayo de antropologia general*" Taurus

Watzlavick, P. i Nardone, G. (2000) "*Terapia breve estratégica*" Paidós

White, M. i Epston, D. (1993) "*Medios narrativos para fines terapeuticos*" Paidós