

GARCÍA BACETE, F. J. (2004). Familias, centros escolares y convivencia. En J. E. Adrián y R. A. Clemente (Coords.), *Convivencia escolar en secundaria [Recurs electrònic]*. Capítulo 4. (1-34). Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Esport: Cefire. ISBN: 978-84-482-3502-9. Disponible en: Biblioteca Universitat Jaume I (signatura: ID19078 al depòsit; CDR1172).

Familias, centros escolares y convivencia

Francisco-Juan García Bacete
Universitat Jaume I

A) Fundamentos de la participación de la familia

- Funciones de la Familia
- Factores familiares que influyen en la identidad personal y la autoestima de los hijos
- Factores que influyen en los comportamientos agresivos y violentos escolares
- Factores en el Rendimiento académico
- Factores en la Calidad de los Centros Educativos

B) La convivencia en la familia

- Estilos de socialización
- Relaciones padres/hijos
- Estilos de resolución de conflictos
- Situaciones de Estrés: maltrato, violencia familia, conductas de riesgo

C) Las relaciones familia-centro escolar

- Tipologías de padres: policías,...
- Regulación por parte del centro y protocolos
- Interconexión padres-profesores-hijo
- Entrevistas: Tutor-padres-hijos

D) La familia en la participación de la gestión de la convivencia, de la democracia de los centros educativos

- Formas de participación
- Derechos y deberes
- Vocales del Aula
- Comisión de Convivencia
- Resolución de Conflictos

Es fenomenal que hablemos de convivencia en los centros escolares. Es el reconocimiento explícito, esperemos que también práctico, de que nuestros hijos, nuestros alumnos no acuden sólo a las escuelas y a los institutos para adquirir unos conocimientos y unas habilidades. Queremos pensar que ese reconocimiento va más allá de considerar que las interacciones entre profesores y alumnos, y entre unos alumnos con otros, han de ser positivas, tranquilas, como una condición necesaria para el aprendizaje. Queremos pensar que la convivencia, vivir juntos, es un valor en sí mismo, no sólo una condición necesaria. Que disfrutemos de la compañía de los demás, que tengamos ganas de ir a nuestro instituto porque nos vamos a encontrar con amigos y compañeros, por que vamos a poder intercambiar experiencias y conocimientos tanto los alumnos como los profesores. La red de apoyo social, y la que se configura en el puesto de trabajo y de estudio también, es uno de los recursos fundamentales con el que contamos todos, o deberíamos de contar. Lo más importante que tenemos es la vida; hoy no es extraño cuando preguntas a algún compañero cómo le va que conteste: "Pues, mira, sobreviviendo, que no es poco". Esta expresión, además tratarse de una frase estereotipada, en muchas ocasiones vacía de contenido, o expresando una cierta actitud de pasotismo como única respuesta ante las dificultades que tenemos, creemos que tiene. Nos hemos habituado a convivir con las situaciones incómodas, a soportarlas y a estar

convencidos de que no pueden ser de otra manera; que hagamos lo que hagamos no va a cambiar nada; nos sentimos impotentes. Además, esta expresión tiene un claro componente de solidaridad con el otro, estamos convencido de que piensa igual. Se está generalizando entre nosotros lo que Seligman denomina "indefensión aprendida". Ante ello somos partidarios de lo que dice el C.P. Cervantes hacer de la reivindicación un método de cambio.

Cuando hablamos de convivencia en los centros escolares solemos caer en muchas ocasiones en el polo negativo, en el incremento de la violencia, en sus manifestaciones de agresiones entre compañeros, la disrupción en el aula, o el clima negativo

No vamos a caer nosotros en otro error igual de pueril como es el de decir lo que se debiera hacer. No somos de aquellos que pensamos en las verdades absolutas, pero sí en los derechos universales. Dentro de un margen relativamente amplio de posibles actuaciones. Un principio válido es el del respeto a la diversidad, a desarrollar la individualidad. Es lícito hablar de Familias, de Centros y de Alumnos y Profesores. No obstante, este principio para ser rector necesita una condición: la autonomía para poder decidir entre todas las mejores formas de regular la convivencia, que nos permita conseguir los objetivos que nos proponemos, que hemos pactado de forma positiva, pacífica.

En el momento en el que escribo estas líneas se acaba de publicar el barómetro del Consejo de Investigaciones Sociológicas del mes de marzo que, entre cosas, y por el tipo de preguntas está claramente orientado a obtener tesis que apoyen las propuestas del gobierno en materia educativa. En primer lugar, aunque con cierta confusión, los datos parecen indicar que a pesar de que se reconoce que se ha progresado respecto de la educación de hace 15 o 20 años, el mayor porcentaje opina que la calidad de la educación es regular (40 %). No obstante, los alumnos, aunque justitos, aprueban en conocimientos.

En segundo lugar, mayoritariamente se piensa que centros y profesores no disponen de toda la autoridad que necesitan, que es necesario incrementar la disciplina, proponiéndose como medidas correctivas la imposición de tareas extras (45 %), privación de recreos (27 %) o expulsiones (15 %). En este caso, los alumnos aprueban justitos en esfuerzo y responsabilidad, pero suspenden en modales y disciplina. También, aunque existen dudas, parece que los centros exigen poco o muy poco a los alumnos (48 %), que se es excesivamente tolerante (70 %), al igual que la sociedad en general y los padres en particular. Las medidas propuestas son correctivas, de privación de privilegios o imposición de sanciones, muy poco centradas en la mejora de la convivencia, y expresan claramente el convencimiento de que el alumno es el único responsable del mal comportamiento. A pesar de que el 30 % de los alumnos valoren mal o muy mal al profesorado y un 34.1 % tan sólo como regular, no parece tener el suficiente peso como para proponer otras medidas y entender que la disciplina es un concepto contextual e interactivo.

En cuarto lugar, se piensa que centros escolares y familias han de compartir la responsabilidad de la educación (63.7 %). Un 33.2 % opina que es la familia quien ha de tener la responsabilidad principal. No hay propuestas sobre cómo compartir esta responsabilidad.

A pesar de los resultados de esta encuesta, de proclamar a los cuatro vientos el incremento de la violencia en los centros escolares, en especial, en la secundaria obligatoria, en el documento de base sobre la calidad de la educación no existen medidas explícitas sobre cómo mejorar la convivencia, a excepción de el deber de los

padres de respetar y hacer respetar las normas establecidas por la escuela, y el deber de los alumnos de colaborar en la mejora de convivencia escolar, pero sacan fuera del horario escolar el fomento de la solidaridad y la educación en valores. Muy al contrario de lo propuesto por otras fuerzas política y sindicales, en donde se destaca la importancia de buscar un compromiso con las familias para mejorar la calidad de la educación, que entiende la educación como una tarea de todos para todos, y destaca el valor de la autonomía de los centros para logra una educación más personalizada.

El capítulo lo vamos a reestructurar en los siguientes apartados: **A) Bases para contar con la familia.** Seguiremos asentando la fundamentación de que hay que contar con las familias; **B) La convivencia en las familias.** En el apartado anterior habremos comprobado como la familia ejerce una poderosa influencia en el desarrollo y en los logros de los hijos. En este apartado, nos vamos a centrar en los procesos que tienen lugar en la familia y cómo éstos puede influir en el comportamiento de los hijos. C) Una división clásica en los trabajos de implicación de los padres es la establecida por , refiriéndose a aquellas centradas en el propio hijo y aquellas otras centradas en el centro escolar. El tercer apartado, tiene como objetivo **analizar las interacciones padres profesores, y en especial, aquellas centradas en el propio hijo.** Las entrevistas con los padres ocuparan el lugar central. D) El último apartado lo centraremos en la **participación de la familia en la gestión de la convivencia,** de la democracia en los centros escolares.

1.- FUNDAMENTOS DE LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA

En una publicación que tiene como finalidad fundamental estudiar la convivencia en los centros escolares podría haberse caído en un error conceptual si no hubiera incorporado la contribución de las familias a la convivencia de los centros (no podría faltar un capítulo destinado a la familia, a su contribución a la convivencia. ¿Por qué decimos esto?, y sobretodo ¿por qué lo afirmamos con tanta rotundidad? Existen poderosas razones. Nosotros pensamos que no habrán auténticos cambios en la educación mientras no resolvamos adecuadamente el binomio familia-centro educativo.

En primer lugar aparecen las razones legales: Las familias son quienes tienen la guardia y custodia de los hijos. Están los derechos universales y de la infancia. De acuerdo con el Art. 27 de nuestra Constitución, las familias son las depositarias del derecho a la Educación, son las que en nombre de sus hijos tienen que adoptar decisiones importantes como la elección de centro. En este sentido, tienen derecho a opinar y a tomar decisiones en todo aquello que afecta a la vida escolar de sus descendientes. Claro está, ello no debe entenderse en la dirección de por qué soy su padre. Se trata de tomar decisiones responsables, informadas. Y en ello los docentes tienen un papel fundamental. Tampoco los profesores deben pensar que puesto que la educación es responsabilidad de los padres, son éstos los que deben moverse y, en todo caso, si nos preguntan, ya les diremos; o escudarse en un victimismo profesional en el se piensa que no vale la pena trabajar con los padres, sencillamente porque no me hacen caso. Han de ser insistentes, hemos de serlo. Epstein cuando hablamos con los padres éstos entienden mejor lo que tienen que hacer con sus hijos. Con posterioridad otras normas, como la LODE o la LOPECE han ido desarrollando los aspectos legales de la participación, aunque se han concentrado fundamentalmente en la elección de centro y en cuestiones de representación más que de colaboración. Sería necesarias medidas concretas que facilitase la relación entre padres y profesores; por ejemplo, la obligación de las empresas a conceder permiso a los padres para desplazarse al centro escolar para entrevistarse con el tutor de su hijo.

No obstante, las más importantes son que podemos denominar razones funcionales. Porque los niños y jóvenes pasan una importante cantidad de su tiempo en el hogar familiar, antes, durante y después del tiempo de escuela. Porque las familias cumplen importantes funciones, como son la socialización de los hijos y el apoyo afectivo, tanto de los niños como de los adultos. Porque cuando hablamos de factores que contribuyen al rendimiento educativo o al desarrollo personal los relativos a procesos que tienen lugar en la familia emergen con fuerza. Pero, también cuando hablamos de violencia en los centros escolares los factores familiares están presentes, incluso se habla de violencia doméstica y maltrato infantil en el hogar.

Las funciones de la familia son descritas en los siguientes términos por Musitu y Cava (2001):

- **Papel en la crianza y educación de los hijos.** Es nuestro primer contexto socializador, en donde adquirimos los elementos distintivos de nuestra cultura, los valores y las creencias que la caracterizan, la información acerca de cómo se configuran las relaciones sociales en nuestra sociedad, el modo en que debemos comportarnos en cada situación e, incluso, el modo en que llegamos a pensar y sentir acerca de nosotros mismos.
- **Red de apoyo afectivo y material.** La familia es nuestra principal fuente de apoyo; el primer lugar al que acudimos en busca de ayuda material y emocional. El afecto y el apoyo dentro del contexto familiar son fundamentales para un adecuado desarrollo psicosocial. *Como decía Bronfrenbrener "para desarrollarse normalmente todo niño necesita que alguien esté loco por él".*

La mayoría de las sociedades conceden a las familias un papel clave en la preparación de los individuos para que puedan integrarse en la sociedad. Se espera que las familias sea capaz de enseñar a los hijos a controlar sus impulsos para poder vivir en sociedad con otros seres humanos, de preparar a los hijos para desempeñar determinados roles sociales, de que adquieran un conjunto de significados acerca de los valores que son predominantes en su contexto cultural y social. Las familias transmiten, o tratan de hacerlo, unos valores concretos acerca de la vida y de los comportamientos que se consideran adecuados. También contribuye a la creación de un sistema de creencias de los hijos y a la configuración de su identidad.

Molpeceres y cols. (1994) han señalado una serie de variables que inciden en el mayor o menor éxito de los padres en la transmisión de valores a los hijos: el grado de control materno/paterno, el estilo educativo de los padres, la etapa evolutiva en la que se encuentra el hijo y su motivación para identificarse con sus padres. Motivación que en parte depende del afecto, del apoyo y del grado de reciprocidad que los hijos perciben en sus relaciones con los padres. ~~También los estándares culturales dominantes y los ámbitos y tipo de problema en los que se produce el intento de control ejercen su influencia.~~

Se ha constatado repetidas veces una relación positiva entre autoestima y bienestar psicosocial. También se está de acuerdo en aceptar la importancia de la familia en el desarrollo de la autoestima (Musitu y Cava, 2001). El concepto que tenemos de nosotros mismos es una consecuencia de nuestras experiencias sociales. Sin duda, nuestros padres y familiares más cercanos son personas significativas y, en consecuencia, sus miradas, sus gestos y sus conductas y todas sus expresiones van contribuyendo a que cada uno de nosotros se forme una imagen de sí mismo. Dos aspectos del ámbito familiar se han relacionado sistemáticamente con la autoestima de los hijos: la

importancia del apego y del vínculo con los padres, especialmente el inicial con la madre, y los estilos de socialización.

Del metaanálisis realizado por Christenson, Round, y Gorney (1992) sobre las investigaciones que estudiaban los procesos familiares que influyen en los resultados educativos de los hijos, emergen cinco factores importantes: Las aspiraciones actuales o futuras de la realización académica de los niños y las razones que los padres esgrimen para explicar las realizaciones escolares; la estructura del ambiente familiar que enfatiza los propósitos intelectuales y de logro; el ambiente emocional en el hogar y las relaciones padres-hijos; los métodos empleados por los padres para controlar la conducta de los hijos; y la implicación de los padres en el proceso educativo tanto en el centro educativo como en el hogar. Nosotros recientemente hemos encontrado que las variables familiares tienen un impacto en el rendimiento académico equiparable al de la capacidad intelectual de los hijos (García y Rosel, 2001).

En la literatura también encontramos interés por describir patrones de conducta dominantes en los hogares de los estudiantes con alto logro académico. Así, Clark (1983) afirmó que los padres se sentían personalmente responsables de ayudar a sus hijos a incrementar sus conocimientos y habilidades, se comunicaban regularmente con la escuela y se mostraban involucrados en el funcionamiento de la escuela. Becher (1984) afirmó que los padres se veían como "maestros de sus hijos" y Walberg (1984) acuñó el concepto de "currículum del hogar".

Diversos autores han identificado una gran variedad de factores riesgo y/o causas de los comportamientos agresivos y violentos en las escuelas, señalando de esta manera carácter multicausal de estos comportamientos (Fernández, 1999; Flannery, 2000; Trianes, 2000): generales y evolutivos, características de las víctimas y agresores, adaptación y rendimiento escolar malo, relaciones interpersonales deficientes, factores familiares, los medios de comunicación, factores sociales y contextuales, factores culturales y variables del centro escolar y la violencia sistémica.

En concreto, los factores familiares que mayor influencia tienen en el desarrollo de comportamientos agresivos de los hijos, bien de forma directa, bien de forma indirecta por su influencia en los factores no familiares o por no contribuir a compensar o neutralizar los efectos negativos de éstos, son: 1) Padres que castigan mucho, pero lo hacen de forma ineficaz e inconsistente. 2) Padres que rechazan a sus hijos o que los ignoran. 3) La permisividad y tolerancia hacia la conducta agresiva del niño, y la falta de límites claros. 4) Los modelados familiares en los que se aprende que el poder se ejerce siendo el más fuerte. 5) Exposición a una violencia crónica en la familia. 6) Niños que han sido víctimas de maltrato y abuso en el hogar. 7) La desestructuración de la familia. 8) La falta de apego entre cónyuges. 9) Padres con comportamientos antisociales. 10) La influencia negativa de todas estas circunstancias en los docentes que se sienten impotentes para cumplir con el papel compensador de la escuela.

Finalmente, en la literatura sobre escuelas eficaces se destaca el hecho de que las mejores escuelas siempre cuentan con padres que les apoyan y se encuentran integradas en sus barrios o localidades (Marchesi, 1993), lo que revalida el concepto de comunidad educativa. Las reformas educativas que se han centrado exclusivamente en un microsistema -la escuela o el aula- no han tenido el éxito esperado; los esfuerzos para mejorar los resultados de los niños son mucho más efectivos si abarcan a sus familias (Henderson y Berla, 1994). Y esto es posible fundamentalmente cuando existe un esfuerzo deliberado y continuado por parte de la escuela. Como señalan Dauber y Epstein (1993) el predictor más poderoso y consistente de la implicación de los padres

en la escuela y en casa son los programas escolares específicos y las actividades de los profesores que animan y guían la implicación de los padres.

Además, la investigación ha demostrado claramente que cuando los padres participan en la vida escolar de los hijos no sólo se alcanzan un amplio número de efectos positivos, sino que los beneficiarios son diversos (el niño, los profesores, los padres, el centro escolar), y que son estos primeros efectos los que contribuyen a crear y consolidar las condiciones que facilitan las conexiones familia-escuela.

2.- LA CONVIVENCIA EN LA FAMILIA

Como hemos visto, la convivencia en la familia tiene una influencia directa en los conocimientos de los alumnos, en los valores, en la autoestima, en el modelado de las relaciones con otros adultos y con los iguales. Marjoribanks nos habló del capital de la familia, distinguiendo entre el capital humano (proporciona el potencial necesario para crear un ambiente cognitivo en el hogar, asociado básicamente al nivel educativo de los padres), el capital social (se vincula con la intensidad de las relaciones entre padres e hijos) y el capital económico (propio, o a modos de becas o subsidios, o préstamos). También afirmó que la misión fundamental de la familia es crear las oportunidades, los recursos que hacen posible la adquisición de aprendizajes, y que a tal fin el capital humano de los padres resulta totalmente irrelevante para el crecimiento educativo de los niños, si no es complementado con el capital social surgido de las relaciones familiares.

De esta forma, básicamente, estamos hablando de los estilos de socialización, de las relaciones entre padres e hijos y de forma muy especial, los mecanismos de resolución de conflictos que se utilizan en los hogares. Tampoco queremos pasar por alto el hecho de que la familia es un lugar con altos niveles de violencia.

2.1. La socialización de los hijos. Estilos y prácticas parentales

El *estilo parental* puede definirse como una constelación de actitudes hacia el niño que, consideradas conjuntamente, crean un “clima emocional” en el que se expresan las conductas de los padres. Maccoby y Martin (1983) han realizado una categorización de los estilos parentales en función de dos dimensiones ortogonales: **Responsividad** o grado de contingencia del refuerzo parental sobre los comportamientos infantiles y **Exigencia**, que se operativiza por el número y tipo de demandas que los padres hacen a los hijos.

	RESPONSIVIDAD	NO RESPONSIVIDAD
EXIGENCIA	Estilo Autorizativo	Estilo Autoritario
NO EXIGENCIA	Estilo Permisivo	Estilo Negligente

Los padres *autorizativos* mantienen un estilo responsivo a las demandas de sus hijos pero, al mismo tiempo, esperan que sus hijos respondan a sus demandas. El estilo

parental **autoritario** está caracterizado por la aserción de poder, donde se espera la obediencia a las reglas, a los hijos no se les permite hacer demandas a los padres y es más probable la utilización del castigo físico. Los padres **permisivos** son razonablemente responsivos, pero evitan regular la conducta de sus hijos. Estos padres imponen pocas reglas, realizan pocas demandas para el comportamiento maduro, evitan la utilización del castigo y tienden a ser tolerantes con un amplio rango de conductas. Los padres **negligentes** tienden a limitar el tiempo que invierten en las tareas parentales, minimizando el tiempo de exposición a los inconvenientes que suponen estas tareas.

Cada una de estas dos dimensiones tienen unos efectos importantes en el desarrollo personal y social de los hijos: la **responsividad** parece estar relacionada con la autoestima y las habilidades sociales, mientras que la **exigencia** parece promover el control de los impulsos y la responsabilidad social.

Cuando faltan uno o más de los componentes, comienzan a hacerse evidentes algunos resultados adversos. Los hijos de hogares autoritarios, por ejemplo, tienen tendencia a manifestarse de manera agresiva e impulsiva cuando la persona o personas que ejercen el control no están presentes. Los hijos de hogares **permisivos**, aunque alegres y espontáneos, suelen presentar dificultades asumir responsabilidades, posponer gratificaciones y persistir en la tarea. Los hijos de hogares **negligentes tienen una cierta** propensión a experimentar más conflictos personales y sociales que el resto de los estilos educativos.

Por el contrario, los hijos de padres **autoritativos** son capaces de tomar sus propias decisiones y de formular planes apropiados, de internalizar las reglas y valores de sus padres y de darles mayor satisfacción. La paradoja es que estos niños son a la vez más independientes y más complacientes con sus padres. ¿Qué procesos justifican estos resultados? En primer lugar, porque es más fácil interiorizar las normas cuando se razona que cuando te ves forzado a aceptarlas. En segundo lugar, porque la consistencia y seguridad en las normas promueve la autoestima y el desarrollo de modelos de aceptación, solidaridad, tolerancia y asertividad. En tercer lugar, porque el ajuste de las normas a las capacidades de los hijos, les hace progresivamente más responsables y fomenta la independencia y la autonomía en sus juicios. Y, en cuarto lugar, porque el apoyo a las conductas deseables de los hijos actúa como potente reforzador, mostrándose más eficaz que la desaprobación cuando es aplicada por adultos que manifiestan cariño y cuidado.

No obstante lo anterior, no se puede soslayar el importante papel socializador que desempeñan los hijos. Baumrind ya sugirió que los niños contribuyen a su propio desarrollo a través de la influencia que ejercen en sus padres. Palacios nos habla de un modelo de socialización conjunta. En opinión de Grusec y Goodnow (1994), la efectividad de los mensajes educativos de los padres no depende tanto del tipo de disciplina ejercido por los padres, como de la percepción que el niño tenga de las intenciones de los padres, del grado de aceptación que sienten y de su participación en la elaboración de las normas.

2.2. Relaciones entre padres e hijos adolescentes

De lo que acabamos de decir, se deduce que las relaciones entre padres e hijos no sólo están condicionadas por las prácticas o estrategias socializadoras que los padres emplean, también intervienen otros factores como son las relaciones afectivas y de apego, los procesos de comunicación y de cohesión, la utilización del tiempo de ocio, las redes de apoyo que se establecen,... Y, aunque siempre es importante dar respuesta a las necesidades de los hijos, que se sientan queridos y valorados, también los padres

tienen que actuar de forma responsable, ayudando a los hijos a realizar aquellas conductas que no les gustan o requieren un esfuerzo mayor. Cada uno de estos factores van cambiando o son particularmente importantes en los distintos momentos o etapas normativas de la familia. Un periodo especialmente interesante es cuando los hijos inician la etapa de la adolescencia, **la familia se encuentra con un importante desafío**. Por una parte, **la tendencia del sistema hacia la unidad** (mantenimiento de lazos afectivos y sentimiento de pertenencia), y, por otra parte, **la facilitación de la diferenciación y de la autonomía de sus miembros** (Olson, 1991).

Los adolescentes están implicados en el proceso de construir una imagen propia, una identidad y, como parte de este proceso, tienden a alejarse y distanciarse de la familia. La emancipación de los hijos es un proceso lento, complicado y cargado de ambivalencias:

Los adolescentes tratan de configurar una identidad a partir de su propia experiencia. Por su parte los padres, se mueven entre el orgullo de sentir que su hijo se puede valer por sí mismo y las preocupaciones y temores acerca de las consecuencias que puede tener esa autonomía (por ejemplo, consumo abusivo de alcohol o drogas). Los adolescentes demandan más autonomía, desean una rápida independencia de sus padres y que las relaciones familiares sean más igualitarias, por su parte, los padres siguen expresando algunas dudas sobre la capacidad de los hijos para responsabilizarse de algunas cuestiones personales y profesionales. El adolescente pide cambios que le permitan sentirse como una persona que ha crecido, sus padres tienen la sensación de que son todavía demasiado jóvenes y demasiado inexpertos. Por el contrario, y lejos de lo que pudiera parecer, el adolescente desea mantener el vínculo con sus padres, a quienes demanda no sólo que reconozcan que ya no es un niño, sino que aprueben sus nuevas conductas. Sin embargo, las demandas de más información por parte de los padres es percibida por los adolescentes como una injerencia. Como resultado de este proceso se suelen introducir nuevas reglas que en un principio eran vistas como incompatibles con los intereses familiares. Son los padres los que, en muchos casos, tienen dificultades o necesitan de algún tiempo para adaptarse o modificar el tipo y el grado de control que tienen sobre sus hijos.

2.3.- Estilos de resolución de conflictos

En sus intentos por socializar a los hijos los padres no siempre tienen la sensación de ser comprendidos. En términos generales, y obviando determinados periodos característicos del desarrollo de los hijos y diferencias individuales, los padres suelen completar un círculo: hasta prácticamente los 14 años dicen que sus hijos aceptan sus explicaciones con relativa facilidad; después pasan por un periodo en el que la oposición a los argumentos paternos suele ser la norma y no les queda más remedio que esforzarse por encontrar argumentos más convincentes, cortar la discusión o imponer su decisión; finalmente, parece que los hijos se sitúan con más frecuencia en la perspectiva de los padres y comienzan a reconocer sus motivos, razonamientos y preocupaciones.

Jackson y cols. (1996) dicen que los padres suelen enfocar los conflictos con los hijos de tres formas distintas:

- 1) **Imposición:** En los temas en los que los padres quieren mantener el control (cuestiones relacionadas con el colegio, las vacaciones, o la vuelta a casa por la noche), los padres tienden a imponer sus decisiones. Si no funciona, pueden utilizar la amenaza. Y si aun así el hijo desobedece, entonces se le castiga. Algunas veces, lamentablemente, estas discusiones suelen adoptar un carácter

emocional/agresivo, dependiendo de las características individuales de los implicados.

- 2) **Negociación.** En las áreas donde los padres comienzan a permitir una mayor autonomía (por ejemplo, la elección de amigos, las salidas), padres y adolescentes utilizan en mayor medida los procesos de negociación que finalizan con un compromiso, en el que las dos partes ceden. Se trata de una fase intermedia entre una relación completamente asimétrica (sólo deciden los padres) y una relación simétrica (el hijo decide por sí mismo). Los padres deben no abusar de su situación de ser parte y arte en el proceso, de su mayor capacidad y poder, y enfocar el proceso de forma que tanto ellos como los hijos puedan ganar, salgan fortalecidos y sientan que sus necesidades han sido atendidas. Es decir fluimos junto con el problema.
- 3) **Libertad.** En general, los padres pueden dejar completa libertad de elección en temas como el ocio, los gustos personales, la comida y la apariencia personal. Sin embargo, no resulta extraño que los padres critiquen y se quejen de los hijos cuando perciben que las cosas no les van bien. Ni tampoco que la cacareada libertad sólo sea un reflejo de la conducta de huida o negación del conflicto por parte de los padres.

En general, padres e hijos suelen dar las mismas respuestas ante las situaciones conflictivas. En primera instancia, se suele intentar dialogar, pero cuando esta falla se abre un abanico de posibilidades que va desde el enfado (sobretudo en el caso de las madres porque tienen muy difícil desimplicarse y de las hijas por sus problemas de comunicación con el padre) hasta la indiferencia o la resignación (en el caso de los varones, tanto padres como hijos). En el caso de los hijos, puede haber dos tipos de respuestas que normalmente no están presentes en los padres: la mentira (resultado de la asimetría en las relaciones y porque su mayor frecuencia de respuestas indiferentes se lo permiten) y buscar consejo en la madre en el caso de las hijas.

Padres e hijos tienen distinta percepción de las dificultades y, en consecuencia proponen soluciones distintas. Los padres consideran que el problema es que desconocen los proyectos e intereses de los hijos. Por tanto, proponen que la solución pasa porque los hijos les proporcionen más información sobre los proyectos de futuro su evolución en los estudios, las salidas nocturnas y las amistades, respecto al tipo de actividades que realiza fuera del hogar,... Los hijos consideran que el problema es la autoridad parental, la ausencia de espacio para ejercer su libertad. No se trata tanto de un problema de contenidos como de actitud. Sus propuestas de solución son mayor comprensión, más diálogo, respeto por la autonomía y reducción del castigo.

2.4.- Situaciones de Estrés: maltrato, violencia familia, conductas de riesgo

Todas las familias de forma más o menos normativa pasa por situaciones de estrés a lo largo de su vida: el nacimiento del hijo, el cuidado de las personas mayores, los hijos adolescentes, las relaciones de pareja,... No obstante, las familias también pasan por situaciones de estrés de carácter particular, o que no ocurren más o menos en un mismo tiempo para todas las familias, como pueden ser la enfermedad, la pobreza, hijos con necesidades educativas especiales. Como las familias aborden estas situaciones, no sólo va a depender de la intensidad o de la cantidad de los estímulos estresores, como de los recursos de la propia familia y de los apoyos a los que pueda acceder. Todas estas situaciones, al menos de forma transitoria, comportan una cierta inestabilidad en las relaciones familiares, mayor dificultad para identificar la presencia de determinados conflictos y para tratarlos de forma negociada.

Por otra parte, también hay familias que como consecuencia de los factores anteriores o de los procesos que normalmente ocurren en su interior, viven periodos o experiencias más prolongadas o permanentes de agresividad o violencia en el hogar. Una de las críticas más fuertes que ha recibido la institución familiar es la de ser un poderoso instrumento de dominación, de control y de represión de sus miembros, y de potenciar comportamiento neuróticos y desajustados.

La familia lleva en su interior una importante paradoja puesto que, por una parte, es un lugar de máximo afecto, comprensión y apoyo y, por otra, es también el escenario en el que se produce un gran número de actos violentos. Richard Gelles ha llegado a decir que en nuestra sociedad una persona tienen más probabilidades de ser asesinada, atacada físicamente, golpeada, abofeteada y azotada en su propio hogar, y por un miembro de su propia familia, que en cualquier otro lugar o por cualquier otra persona.

El Consejo de Europa define la violencia doméstica como "toda acción u omisión cometida en el seno de la familia por uno de sus miembros, que menoscaba la vida o la integridad física o psicológica, o incluso la libertad, de otro de los miembros de la misma familia y que causan un serio daño al desarrollo de su personalidad". Entre las formas de violencia doméstica encontramos el maltrato infantil (maltrato físico, maltrato emocional, abuso sexual, padres negligentes)

Normalmente, las diversas formas de violencia doméstica comparten dos elementos en común: 1) el deseo intencionado del agresor de causar algún tipo de dolor o situación desagradable a la víctima; 2) el hecho de que realmente lo consiguen. El ser objeto de malos tratos de forma reiterada tiene graves consecuencias negativas: autoestima muy baja, sentimientos de indefensión, de miedo, de depresión y de ansiedad. En el caso de los niños, dificultades en su desarrollo cognitivo, afectivo, social y académico.

Realmente nos resulta muy difícil explicarnos como un marido o un padre pueden llegar a maltratar a su esposa o un hijo hasta el punto de llegar a quitarles la vida. Pero, lo que resulta más extraño es que a la víctimas les resulte más difícil todavía entender como aquellas personas que, supuestamente, más les quieren y que, normalmente, ellas esperan que más les quieran, estén maltratándolas de esa manera. Esta contradicción, es la que acaba por destruir toda la resistencia de las víctimas. Es frecuente afirmar que estas personas están desequilibradas; los datos demuestran lo contrario: menos de un 20 % de los casos de maltrato infantil son causados por personas con trastornos psiquiátricos o psicopatológicos. Este tema, por lo difícil que resulta ser explicado y por las dificultades añadidas a su estudio, está repleto de mitos o falsas explicaciones. No obstante, el número de factores de riesgo que se han identificado y de factores explicativos son muy extensos (Musitu y Cava, 2001). Aquí sólo queremos destacar la relevancia del modelo ecológico para explicar el maltrato infantil, que incorpora tanto los estímulos estresores como los factores o recursos familiares, personales y sociales, que se hace eco de las características distintivas de las familias, así como las relaciones que esta familia mantiene con otros familiares y vecinos y la influencia que recibe de su entorno cultural. A continuación veremos un ejemplo (entre paréntesis conducta concretas) y presentaremos un listado de características distintivas de las familias que están a la base de las conductas de violencia y maltrato.

Observemos la siguiente escena familiar: Conducta del padre (*los padres realizan conductas severas y distantes*) → características personales del niño y percepción que tiene de la conducta paterna (*personalidad insegura del hijo, con dificultades para establecer relaciones sociales*) → conductas del hijo (*el niño se comporta de forma desafiante y hostil para tratar de llamar la atención de sus padres*) → percepciones que

los padres tienen de estas conductas y las propias características de los padres (*los padres interpretan estas conductas como una muestra de que se trata de un niño difícil y rebelde*) → conductas del padre (*el padre se comporta de forma agresiva y violenta con el niño, ... lo que incrementa las dificultades del hijo*).

Gelles y Straus, (1979) identificaron una serie de características propias, distintivas de los ambientes familiares que ayudan a explicar el elevado número de conflictos que se producen en su interior: los miembros de la familia comparten más tiempo que ningún otro grupo, la intensidad de los vínculos que se establecen, conlleva el derecho a la influencia, el conocimiento profundo que cada miembro tiene de las biografías de los demás, se trata de un contexto en el que están permanentemente presentes las diferencias de edad y de género, la privacidad de los comportamientos familiares, el que un número importante de sus miembros (los hijos) pertenezca a la familia de forma involuntaria, el alto nivel de estrés existente en todas las familias y el proceso de socialización en la violencia y su generalización a la que todos estamos expuestos.

3) LAS RELACIONES FAMILIA-CENTRO ESCOLAR

Ante la pregunta ¿es bueno que la familia y la escuela se relacionen?, la mayoría de las personas estaría de acuerdo en afirmar que sí. Difícilmente se pueden encontrar personas, padres o profesores, que nieguen esta afirmación. Resulta algo evidente.

Lo que ya no resulta tan evidente, y donde empiezan los primeros problemas o dificultades es como responden unos y otros a cuestiones como ¿para qué?, ¿qué hacemos?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde? Los profesores prefieren que los padres participen en las actividades extraescolares, como audiencia, asistiendo a festivales o competiciones deportivas, mientras que los padres se ven a sí mismos con capacidad para contribuir a la organización, al buen funcionamiento del colegio.

En un trabajo previo, García, García, Domenech y Sorribes (2002) encontraron que la mayoría del profesorado (85 %) piensa que el Plan de Acción Tutorial (PAT) regula la relación del colegio con los padres. Ahora bien, sólo un 46 % cree que las familias conocen el PAT y tan sólo el 37 % del profesorado piensa que las familias están interesadas en la acción tutorial. De todo ello se deriva que los profesores no tienen una gran confianza en los padres, y la pregunta que emerge es si ¿los padres no quieren conocer o no se les informa adecuadamente?

De hecho, si preguntamos a padres y profesores, encontraremos tanto en unos como en otros argumentos a favor y en contra de la participación de los padres en la escolarización de sus hijos (ver Tablas 1 y 2)

Tabla 1
Argumentos a favor de la participación de los padres en la escolarización

Como padre-madre:
* los padres son parte sustancial de la educación de los hijos
* poseen un mayor conocimiento del niño
* si conocen lo que se trabaja en la escuela, pueden ayudar en esa labor en el hogar
* proporcionar apoyo psicopedagógico y afectivo
* se logra una mayor coherencia/continuidad entre escuela-familia
* mejora el rendimiento de los niños
* la escuela no está aislada del contexto, por tanto, la familia debe influir en la escolarización como parte constituyente de ese ambiente
* los padres pueden realizar aportaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje
* los padres poseen conocimientos que la escuela no tiene

<ul style="list-style-type: none"> * se crea un clima de cooperación entre ambos (escuela y familia) * se aúnan los esfuerzos de ambos
Como profesor:
<ul style="list-style-type: none"> • permite a los padres conocer el funcionamiento de la escuela • se asegura la continuidad escuela-familia • los padres pueden opinar sobre la educación de sus hijos • se mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje • los padres ayudan informando sobre la educación que reciben sus hijos en casa • los contactos familia-escuela se reflejan en la mejora del rendimiento • se aúnan esfuerzos

Tabla 2
Argumentos en contra de la participación de los padres

Como padre-madre:
<ul style="list-style-type: none"> • los padres desconocen todo lo relacionado con el entorno escolar (las relaciones de su hijo dentro del aula con los compañeros, con profesores,...) lo que produce un sesgo informativo en los padres • los padres tienen dificultades en la comprensión del sistema educativo en el ámbito legal y organizativo • algunos padres pretenden dirigir al profesorado • puede existir una interferencia/búsqueda de intereses particulares en los padres • los profesores son profesionales que se les paga por hacer ese trabajo • "no tengo tiempo"
Como profesor:
<ul style="list-style-type: none"> • algunos padres intentan imponer sus ideas • algunos interfieren en la labor del profesor • piden imposibles • los padres no saben, no poseen determinados conocimientos sobre la educación, como funcionan las escuelas, ... • consideran que determinadas metodologías como realizar diarios, juegos,... son tonterías • ante las ideas diferentes que diferentes padres pueden sugerir, el profesor se enfrenta al problema de ¿a quién hace caso? • la inseguridad del propio profesor sobre cómo relacionarse con los padres. Esto les suele llevar a adoptar el rol de experto. • las creencias y expectativas negativas que los padres tienen sobre el profesorado. Por ejemplo, este profesor es un vago,... • los padres no sirven para nada, salvo para generar problemas • los profesores no están obligados a implicar a los padres • algunos profesores quieren hacer las horas justas que les corresponde por el trabajo • descargar responsabilidades sobre las familias: si la familia es ... (positiva) todo va sobre ruedas, si la familia es ... (negativa) no hay nada que hacer. En consecuencia, la participación no hace falta para nada.

De acuerdo con Epstein (1992), existen tres perspectivas de las relaciones escuela-familia, cada una de las cuales asume diferentes creencias con respecto al papel de profesores y padres. La primera perspectiva, reconoce la importancia de las contribuciones que hace cada una de las dos instituciones, pero dado que cada una tiene responsabilidades y metas muy diferentes, es preferible que mantengan su independencia. Lightfoot (1978) describe estas relaciones entre escuelas y familias como "mundos aparte". En la perspectiva secuencial se afirma que padres y profesores contribuyen al desarrollo de los niños en diferentes momentos. Los padres sobretodo antes de empezar la educación formal, momento en el que los profesores pasan a convertirse en los principales responsables de la educación de los niños. La tercera perspectiva asume que la escuela y el hogar comparten la responsabilidad de educar y socializar a los niños y , en consecuencia, el mejor método es trabajando juntos. Sólo esta última perspectiva deja abierta las puertas de las escuelas y las familias.

Las relaciones entre los centros educativos y las familias son vistas como inexistentes o en el peor de los casos, como conflictivas. Fernández Enguita (1993) se refiere a esta situación como *la crónica de un deseencuentro*. La visión que tienen los centros escolares de las familias es bastante negativa. Se suele buscar en la familia las razones que expliquen el mal comportamiento de los niños y de los jóvenes en los centros escolares, o bien que su falta de colaboración con la escuela dificulta encontrar soluciones. De los padres se dice que no están implicados, que no están interesados por la realidad escolar. En opinión del profesorado, los padres delegan más de lo que debieran su responsabilidad educativa, se ausentan de la educación. Y, por si fuera poco, cuando acuden es para dar la razón a su hijo. Padres y profesores se perciben como enemigos irreconciliables, los unos ven en los otros al culpable de los problemas del hijo (alumno). Gran parte de este deseencuentro tiene su origen en la ausencia o escasez de contactos regulares entre unos y otros, en la falta de reconocimiento de las aportaciones realizadas por unos y otros, tanto en la escuela como en el hogar, y en las dificultades asociadas al proceso comunicativo que toda relación conlleva, en especial en situaciones de crisis.

En una época en donde tanto se habla de igualdad de oportunidades, pienso que se debería dar la oportunidad a los padres para participar en la vida de los centros escolares. En este caso, las escuelas, los docentes somos quienes tenemos que tomar la iniciativa. Hemos de asumir nuestra responsabilidad, la experiencia de muchos de nosotros dice que cuando esto ocurre, los padres no suelen defraudar.

Las formas que los padres pueden adoptar para implicarse en los procesos de educación o de escolarización de sus hijos son diversas, desde alimentarle adecuadamente, contarles una historia, preguntarles sobre lo que han hecho en la escuela, ayudarles a realizar los deberes, asistir a los Carnavales o ser miembro destacado del Consejo Escolar.

Tal como estamos describiendo la realidad no podemos ser demasiado optimistas. No obstante, pensamos que las cosas no necesariamente ha de ser así a la luz de las razones y de los beneficios que se asocian con la colaboración. Las relaciones entre padres y profesores pueden adoptar desde actitudes de abierta confrontación hasta las claramente colaborativas. Las diferentes formatos de relacionarse pueden ser ordenados en función de diversos ejes:

- informales (en las entradas y en las salidas, cuando se va de acompañante a una excursión), formales (entrevistas, reuniones).
- a título individual (entrevistas padre/tutor) o a título grupal (reuniones del tutor con todos los padres de su tutoría o escuelas de padres)
- a título personal (como padre/madre de ...) o como representante o miembro de instituciones (Consejo Escolar, AMPA, Equipo educativo,...)
- cabe distinguir también entre las que tienen lugar entre el padre y el hijo (el padre ayuda al hijo a construir un barco, por ejemplo) y aquellas otras en las que interviene también el docente (las entrevistas ocupan un lugar privilegiado).

¿Qué es lo que pueden aportar y qué es lo que necesitan los padres en relación al proceso de escolarización de sus hijos? El modelo propuesto por Hornby (1991) identifica a los padres como recursos ante el proceso de escolarización de los hijos, pero al mismo tiempo es consciente que la ocurrencia de la escolarización les plantea necesidades. Todos los padres necesitan poder comunicarse con el colegio, por ello necesitan saber que pueden entrar en contacto con la escuela (cómo, cuándo, con quién,...), tener información sobre el funcionamiento del colegio. La mayoría necesitará

conocer como van sus hijos en la escuela, entrevistarse con el tutor o ver qué es lo que sus hijos hacen en la escuela. También muchos padres afirman que necesitan estar mejor formados, para lo que suelen acudir a charlas, debates, escuelas de padres,... Incluso, algunos padres por sus problemáticas circunstancias requieren requerirán apoyo, asesoramiento o atención psicopedagógica. De la misma forma resulta fácil de entender que todos los padres pueden aportar información relevante sobre su hijo, que la mayoría podrá realizar alguna actividad de colaboración con los profesores (reforzar en casa hábitos de estudio, responder con predisposición a las demandas del profesor,...) y que muchos padres por sus habilidades, conocimientos o profesión pueden convertirse en un recurso importante para el desarrollo de las clases. Por último, algunos padres podrán participar en la tareas de gestión y gobierno del centro. El esquema de necesidades y recursos de los padres podría ayudarnos a organizar de forma más sistemática los procesos de colaboración entre unos y otros. Asumiendo, de entrada la diversidad en disponibilidad de tiempo, de interés o de las habilidades para contribuir de forma continua o especializada, pero como claramente se puede observar la mayoría de necesidades y aportaciones son extensibles a un número muy amplio de padres.

En lo que queda de apartado abordaremos aquellas situaciones en las que los padres están centrados en su propio hijo, en concreto prestaremos atención a como las realidades escolares y familiares se ven afectadas mutuamente y en particular a la realización de entrevistas entre el tutor y los padres. La participación de los padres en la gestión de la convivencia de forma colectiva será el eje central que guiará el cuarto apartado.

Padres y profesores se afectan mutuamente

Si como venimos diciendo son bastante generalizados los deseencuentros entre padres y profesores, por otra parte también entendemos que padres y profesores no pueden dejar de relacionarse entre sí. Incluso cuando no existen contactos cara a cara, bien por que el profesor no solicita entrevistarse con los padres o por que los padres no acuden, no deja de existir una relación, relación que viene marcada por informaciones oficiosas (la información que llega a unos y otros por terceros) y fundamentalmente a través del hijo o del alumno. No podemos evitar formarnos una imagen, una opinión; imagen y opinión que es transmitida a los hijos (a los alumnos), que a su vez influye en las representaciones, percepciones y expectativas que éstos se forman. Es como si se pretendiera hacer un bocadillo sin pan o sin mezcla.

A) Relaciones padres-profesores. El hijo interviene como intermediario.

1) El padre conoce al profesor principalmente a través del hijo. La edad que tenga el hijos, el estatus en la clase, su rendimiento académico, los comentarios que realice,... son aspectos que tienen un peso importante en la opinión que se forma el padre del profesor.

Ahora bien las informaciones del hijo aunque puedan ser acertadas son incompletas y filtradas (suele tratar de disculpar su propios errores, tiene dificultad para calibrar el alcance de las palabras,...). Los padres deben volver sobre los hechos y reinterpretarlos, concediéndoles la importancia debida e intentar calmar los ánimos del hijo. Muchos padres tampoco dudan en descargar abiertamente su malestar contra el profesor mediante críticas y censuras. Pero, sobretodo lo que tienen que hacer los padres es acudir a hablar con el profesor para obtener nuevos datos.

2) La familia juega un papel muy importante en la percepción que el alumno tiene del centro escolar en general y del profesor en particular. La relación que establecen los

hijos con los profesores, con la escuela, vienen mediada por la visión (negativa/positiva) que el padre tenga de la escuela y del profesor, y por el rol que ejerce el profesor durante las entrevistas. Los hijos, muchas veces, confirman su opinión del profesor a través del padre.

La visión negativa que algunos padres tienen de los docentes suele tener un doble origen:

a) la generalización de desafortunados prejuicios:

- estereotipos sociales acerca de la buena vida del profesor (comodidad, excesivas vacaciones, remuneración)
- generalización de los defectos individuales de un profesor a todo el colectivo: vagancia, impuntualidad, absentismo, falta de estímulo innovador,...
- Creencia de que la profesión docente es vocacional, una especie de sacerdocio sin límites en la dedicación. Por lo que la realidad acaba siendo decepcionante

b) como respuesta a conflictos concretos:

- decepción ocasionada por los fracasos de los hijos (no haberle motivado lo suficiente, no prestarle la atención necesaria, no haberles avisado antes, ...)
- por negarse a reconocer las habilidades reales del hijo
- por invadir un terreno en el que el profesor es un especialista (metodología, actividades, evaluación,..).

Cuando la familia enjuicia duramente las labores educativas y emiten agudas críticas delante de los hijos, las consecuencias más inmediatas en el alumno son:

- 1) pérdida de confianza en la figura del profesor, seguida de la pérdida de respeto hacia su persona, con el consiguiente deterioro del proceso de aprendizaje.
- 2) pérdida de consideración al centro escolar, lo que repercute desfavorablemente en el comportamiento general y en el uso de instalaciones: agresiones contra las paredes, el mobiliario, los compañeros,...
- 3) progresiva relajación y deterioro en la exigencia personal del alumno; sabe que sus padres culparán al docente y nunca a él-ella.

Los padres dicen encontrarse a los siguientes tipos de profesores (García de Dios, 1999): Los que necesitan los encuentros, los favorecen y los logran; los que comprenden a los padres y se lo hacen sentir así; los que han asumido que su profesión consiste en aportar específicamente lo que los padres no pueden lograr, pero colaborando con ellos, no exigiendo la exclusiva; los que participan dando parte, sin tomar partido, y si es necesario tomando partido a favor de todos y en contra de nadie; los que de antemano se ponen a la defensiva (Cuidado que viene los padres); los que interpretan, juzgan y se equivocan; los que siempre tienen razón y nunca escuchan; los dogmáticos, sin saber si primero fue el dogma y después su adicción al mismo o si primero fue su manera de actuar que se eleva a dogma para su futuro, que de todo puede haber.

3) La opinión que se forma el profesor de los padres también en parte depende del alumno. El profesor obtiene información respecto de los padres a partir de los datos de identificación de la familia que aparecen en los documentos oficiales, de lo que dicen otros padres u otros profesores, pero sobretodo de lo que dice el alumno, de lo que se desprende de sus trabajos, de como va vestido, de su rendimiento, de sus actitudes, de las quejas de los hijos respecto de sus padres. Algunas de estas quejas son: tener que sufrir las comparaciones con los hermanos que llevan mejores notas, que quieran que se dedique todo el tiempo al estudio, que digan que “no estudio cuando yo pienso que sí lo hago”, que repitan continuamente lo mismo, que quieran saber “lo que hago y dónde

estoy todo en cada momento”, que cambien la conversación cuando no les interesa tratar el tema, ...

Por su puesto, también de su contacto con los propios padres y de la actitud que éstos muestran (y de las ausencias también). Los padres suelen adoptar alguno de los siguientes perfiles cuando acuden a entrevistarse con los profesores. Cada uno conlleva unas consecuencias en las relaciones que ambos seguirán manteniendo, lo que a su vez afectará a las relaciones que mantendrán padres/profesores/hijo/alumnos.

- Colaborador en la tarea educativa: trata de conocer la realidad escolar del hijo, aunque esta no le sea agradable
- Exculpatorio, encubridor del hijo, protector
- Juez del proceso educativo y del profesor
- Ansioso por los resultados del hijo (presentes o futuros), creen que la asiduidad de las visitas garantiza el éxito de los hijos
- Indiferente ante el centro escolar, bien por indiferencia bien por falta de confianza en las posibilidades del centro
- Como profesor particular, asumiendo una responsabilidad absoluta en las tareas escolares ante la dejadez del hijo
- Demandante de apoyo especial (yo ya no puedo). No olvidar que parte de la autoridad del profesor le viene conferida por el padre, por lo que en la medida en que éste la pierde, también es posible que desaparezca la de aquel.
- Desorientados y angustiados, por un cambio radical en la actitud del hijo que aparentemente resulta inexplicable.

2) Por otra parte, la vida familiar se ve alterada por las circunstancias escolares y en particular por el funcionamiento de nuestro hijo.

La satisfacción/insatisfacción con la vida escolar (profesor) interfiere y distorsiona notablemente las relaciones familiares, afecta notablemente a los tiempos familiares (el tiempo de los deberes, el cambio de planes para el fin de semana y las vacaciones, las actividades de refuerzo condicionan el tiempo disponible de la mayoría de los miembros de la familia para realizar otras actividades).

Muchos padres nos hemos acostumbrado a ver a nuestros hijos sólo como alumnos. La mayoría de nuestros intercambios giran en torno a la escuela y las actividades escolares, pero lo que es todavía peor es que nuestra relación es valorada en términos de los éxitos escolares. Muchos padres se sienten decepcionados, frustrados, tanto más cuando las ilusiones son desproporcionadas, cuando no saben adaptarse a los primeros fracasos,...

Los padres increpan a los hijos por su vagancia, amenazándoles con privarles con tal o cual cosa, prometiéndoles,... Algunas de las quejas que los padres trasladan a las entrevistas con los profesores tienen que ver con la actitud con que los hijos abordan las tareas escolares.

- pasividad: tipo que no se ilusiona por nada en concreto, y lo único que le motiva es permanecer horas y horas tumbado delante de la tele.
- falta de voluntad: el hijo promete con buena fe pero sus propósitos son inconsistentes y rápidamente se olvidan.
- falta de concentración, movimiento excesivo, nerviosismo, dificultad para permanecer sentado un mínimo de tiempo o para una pequeña tarea continuada.
- tranquilidad excesiva: creer que siempre hay tiempo, que luego aún podrán hacerse los trabajos, dejar todo para última hora.
- encubrimientos de tareas, si no sabemos qué deberes tienen no les podemos obligar.

Las actitudes colaborativas no solo sirven para adoptar decisiones ante un determinado problema, sino que evitan prejuicios o ayudan a deshacerlos. La relación entre padres y profesores suele mejorar y cada uno dispone de más información para ayudar al hijo/alumno.

C) La vida escolar se ve afectada por las circunstancias familiares.

No todos los padres son iguales y por lo tanto cabe esperar que las relaciones que establezcan con la escuela tampoco lo sea. Los valores y las relaciones familiares, las historias familiares, los problemas familiares, los sueños familiares inciden de forma notoria en la visión de la escuela, en el trabajo escolar. Pero, además existen situaciones no normativas que incrementan el grado de diversidad y el nivel de ayuda requerida: alumnos con necesidades educativas especiales, familias inmigrantes, composición de la familia -nacimientos, defunciones, rupturas- condiciones de salud y situaciones económicas, el apoyo que reciben de la familia extensa o de los amigos y vecinos,...

¿Cómo pueden los padres ayudar a sus hijos en sus relaciones con los profesores y con la escuela?

- 1) Analizando los problemas al margen de estereotipos
 - proteger en exceso al hijo no favorece su propia autonomía; reconocer sus fallos no es un acto condenatorio ni trascendente sino una mera reflexión
 - en el caso de que se juzgue inapropiado el comportamiento del profesor es preferible que el padre opte por hablar con el profesor.
 - si la atención se centra en exceso en los errores del profesor se está desplazando el centro de interés
- 2) Re-interpretando las sanciones de que haya sido objeto y ayudando al hijo a comprender su significado.
- 3) Reconociendo las carencias y faltas de sus hijos y buscando formas de solucionarlas
- 4) Haciendo un seguimiento del trabajo realizado en casa por los hijos
- 5) Insistiendo en la importancia que tiene el propio esfuerzo para conseguir los fines
- 6) Contribuyendo que los hijos valoren los estudios en sí mismos, como forma de enriquecimiento y formación
- 7) Mostrando respeto hacia la figura del profesor al margen de la consideración particular que nos merezca y valorando las acciones educativas llevadas a cabo por el centro de estudios.

Entrevistas con los Padres.

Alfonso Trillo (1999) afirma que la entrevista es el mejor medio que tienen los padres y el profesor de comunicarse. Una entrevista entre los padres de un estudiante y su profesor ha de ser una reunión preparada, estructurada y amistosa entre dos o más educadores que sienten una preocupación común para ayudar al alumno.

Entre las funciones del tutor figuran la obligación de mantener contactos periódicos con las familias y animar a los padres a que tomen la iniciativa a la hora de solicitarlas. Las entrevistas pueden tener diferentes fines, pero en términos generales, podemos afirmar que la meta de toda entrevista es compartir información sobre el progreso del niño y, en su caso, planificar cómo ayudar al niño para que progrese más. De la misma forma, entendemos que el principio que debe guiar toda entrevista es asegurar la comunicación (entrevista = vehículo para la comunicación cara-a-cara) con los padres como estilo profesional, entendiendo que la falta de comunicación es siempre una responsabilidad compartida (reciprocidad).

La entrevista es una fórmula de comunicación poderosa que puede dar como resultado numerosos efectos de forma simultánea. Además, de los posibles efectos en relación a la meta principal por la que se haya convocado, las entrevistas pueden tener un efecto en el clima y en el grado de conexión entre escuela y familia, en la construcción de un nuevo "sistema social" en el que los adultos están predispuestos a comportarse de forma menos defensiva, menos argumentativa, más colaborativa y autovinculante, donde cada uno ve más claro que su parte en el plan es indispensable para el éxito del trabajo de todos.

Resulta obvio de lo expuesto que para un adecuado desarrollo de las entrevistas conviene considerar un número amplio de cuestiones: la meta principal, el principio-guía que orientará la entrevista, quien la convoca o la solicita, el tipo de entrevista (inicial, seguimiento, resolución de conflictos,...), la convocatoria, las alternativas para asegurar la presencia de los padres, quienes asistirán, la preparación previa, cuándo y dónde se realizará, el desarrollo de la entrevista (los contenidos que se abordarán, el inicio de la entrevista, la secuencia, la dinámica general y las actitudes), el registro de la entrevista y evaluar los posibles efectos.

De acuerdo con la meta y el principio que debe guiar toda entrevista, deberíamos tener especial cuidado en: mostrar verdadero interés, prepararlas con cuidado, respetar la postura de los padres, exponer las ideas con claridad, actitud comprensiva, sincera y serena, reconocer que no los sabemos todo, respetar la intimidad de los padres y guardar el secreto profesional.

Por otra parte, también conviene que evitemos determinados comportamientos: Preparar las entrevistas sin datos concretos, hacer juicios definitivos sobre los alumnos, limitarse a dar información relativa a la marcha académica, pretender encontrar culpables de las situaciones negativas, identificarse con los alumnos y rechazar a los padres, o viceversa, dar la impresión de que se tiene prisa o de que se está incómodo, tratar de conseguir demasiado en una sola entrevista, hablar de los otros niños o establecer comparaciones, hablar de los otros profesores con los padres y desvelar información confidencial después de las entrevistas.

Dos tipos de entrevistas son de especial relevancia. Aquellas que trascienden el mero intercambio de información, en las que se trata de analizar los hechos y acordar soluciones, y aquellas otras a las que Viñas (1999) denominada "entrevistas erizadas".

La Universidad de Cornell nos proporciona un esquema para las reuniones Profesor-Padre que tienen como finalidad resolver una dificultad del hijo-a (The Family-School Problem-Solving Meeting). Se trata de desarrollar un proceso de colaboración y de no culpabilización entre unos y otros, que pueda generalizarse a otras áreas y otros participantes. Se trata de cambiar el "sistema social" de la escuela. Estas entrevistas siguen el siguiente esquema:

Principio: Cada "actor" es importante, tanto como recurso para comprender el problema como para solucionarlo.

Meta: Crear una relación entre los participantes que les capacite para seguir trabajando sobre el problema. Todos los participantes tendrán la oportunidad para indicar sus preocupaciones y para señalar las vías en las que trabajarán juntos.

Asistentes: Se sientan en círculo y comparten sus preocupaciones (cuestión ecológica importante). Siempre asisten el niño, los padres y el profesor del niño (puede asistir otras personas relevantes cuando se considera apropiado).

El líder de la reunión bloquea los intentos de culpabilizar y ayuda al grupo a desarrollar un plan concreto de acción.

Secuencia de pasos: 1) Introducción. 2) Buscando hechos. 3) Bloqueando la culpa. 4) Investigando el consenso. 5) Adoptando decisiones y puesta en acción. 6) Seguimiento de las Reuniones.

Viña (1999) también nos proporciona una guía mínima para hacer frente a "entrevistas erizadas" con los padres, entrevistas en las que los padres manifiestan reacciones de agresividad, culpabilidad, huida o negación. Recordando que pase lo que pase lo importante es no romper nunca la relación con el padre o la madre entrevistados. Como ejemplo, cuando los padres reaccionan ante la información intentando amedrentar al tutor (¿desde cuando se dedica Ud. a la enseñanza, parece que usted no tiene hijos, usted es un incompetente, no ha sabido ganárselo,...) no hay que tratar de devolver el ataque o empezar a defenderse o justificarse. Conviene permanecer tranquilo y hacer llegar a los padres que se comprende su decepción, darles tiempo para reaccionar y precisar sus sentimientos y proponerle la posibilidad de ponerse de acuerdo sobre los medios más útiles para ayudar al hijo.

IV. LA FAMILIA EN LA PARTICIPACIÓN DE LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA, DE LA DEMOCRACIA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Hablar de gestión de la convivencia, de la gestión democrática de los centros educativos, no surge de la nada, ni tampoco es una moda a la que todos deseen apuntarse ni es un formato que permite el fácil lucimiento personal o colectivo. Necesita de una voluntad por parte del profesorado por definir y aplicar un proyecto Educativo en principios democráticos tanto en la educación como en la gestión. Voluntad que nace en muchos casos de la propia sobrevivencia ("el instituto se encontraba al borde del vacío") y que exige de la fuerza y el convencimiento por parte del profesorado de que es posible introducir cambios en la vida y la organización del centro ("Nos sumergimos plena y conscientemente en un proceso de cambio". Nos convencimos de se pueden provocar transformaciones"), en hacer de la reivindicación una constante, dirían en el C. P. Cervantes, y hacer patente la importancia personal y social de nuestro trabajo. El convencimiento de que los principios democráticos sólo pueden desarrollarse desde el respeto, la comprensión, el sentido crítico y la participación responsable de todos los miembros de la Comunidad educativa. Se trata de ponerse en situación de construir centro, de elaborar propuestas que estructuren la convivencia del centro. Construir una C. Educativa con identidad propia. En este punto juega un papel fundamental la posición de liderazgo adoptado por el equipo directivo del centro

La voluntad firme y decidida de que tanto el profesorado, como el alumnado y como las familias participen cada vez más en la organización y gestión del Centro. Entendíamos entonces y entendemos ahora, dicen algunos de los centros escolares, que sólo desde esa participación e implicación activa es posible una convivencia que busque prevenir los conflictos y resolverlos de la manera más enriquecedora posible cuando se produzcan. Se trata de superar la representación formal y aprender a tomar las decisiones de forma compartida. Favorecer la participación de todos (familia, alumnado y profesorado) en la creación de la Comunidad Educativa, en su organización y en la regulación de la convivencia es una condición sine quanon.

Se suele empezar por una toma de conciencia de la realidad, analizando qué es lo que pasa y qué es lo que hemos hecho hasta ahora. Y a partir de ahí ir adoptando decisiones consensuadas, e ir introduciendo cambios en la organización del centro y en los

planteamientos curriculares. Cambios que suelen adoptar como ejes directores el incremento de la participación y la atención a la diversidad. En este punto se toma conciencia de la necesidad de favorecer la formación del profesorado, del alumnado y de los padres, de potenciar el desarrollo profesional y personal. En el C. P. Cervantes llegaron al convencimiento de Convertir todos los espacios de coordinación del Centro en Proyectos de Formación. De la misma forma, se hace evidente la idea de crear espacios de encuentro que permitan la cohesión entre los participantes, explicitación de los conflictos y la aceptación de las diferencias, cambiar la sensación de control por el principio de colaboración entre todos, espacio en donde la "disciplina" se convierte en "convivencia", se integran culturas en un proyecto común.

Como respuesta a estos planteamientos se han desarrollado innumerables propuestas. Unas son de más hondo calado que otras. Unas más específicas, mientras que otras son más generales. Unas se circunscriben al espacio del aula, otras trascienden al centro. Unas sólo cuentan o requieren la participación de uncolectivo, en otras se establece el concurso de todos. Con todo, todas las acciones son importantes, en tanto surgen del análisis compartido del contexto y se trata de la respuesta adaptada para mejorar ese contexto. La elaboración de un proyecto educativo que facilite la convivencia, que impulse la participación de en todos los asuntos del Colegio, que garantice la igualdad en el trato de todos, potenciando la autonomía y responsabilidad de cada uno en el marco del trabajo en equipo. La búsqueda de un proyecto curricular que de respuesta a las necesidades reales de nuestra comunidad educativa. Que el Claustro asuma las tareas de gestión y dirección como propias y se haya comprometido a llevarlas a cabo de una forma participativa y democrática. Que el Consejo Escolar del Centro sea paritario y abierto. Promover las asambleas de aula, el consejo escolar del grupo/clase y la asamblea de delegados de alumnos. Constitución de grupos de trabajo de profesorado. Elaboración de los reglamentos de régimen interior o de una normativa que trata de clarificar derechos y deberes y establezca estrategias de prevención y resolución de conflictos, que cuenten con el respaldo de todos. Se adoptan medidas sobre el funcionamiento de las guardias y la prevención de las ausencia o faltas de asistencia de profesorado y del alumnado. El desarrollo del plan de acción tutorial y el desarrollo de una tutorización más personalizada. La constitución de comisiones de convivencia (de aula, de profesorado, de familias, de centro), de equipos de mediación, de protocolos de resolución de conflictos. Elaboración de cuestionarios para conocimiento de la realidad. La educación en valores o la educación emocional. El rincón de reflexión dentro del aula, el Cariñograma, la agenda del alumno, medidas para que todos los alumnos dispongan del material común indispensable, la reunión de tutoría, se dan charlas en la emisora de radio, se dan orientaciones a las familias en el periódico escolar, en las horas de recreo se incorporan juegos (boliches, sogas, cartas, trompos..) gestionados por el alumnado, se abre la Biblioteca del centro, gestionada por las madres, para aquellos alumnos/as que quieran quedarse a leer, campañas de sensibilización...

Por lo que se refiere a la participación de las madres y los padres en la vida del Centro se concreta de la siguiente manera: Relación de las familias con los tutores y tutoras, Padres y madres delegadas de aula, Cámara de delegadas/os, Comisión de participación de madres y padres, el Consejo Escolar y la comisión de convivencia, el AMPA, participación de madres en talleres y en la biblioteca, la formación de padres y madres, ...

En concreto, nosotros hemos considerado de especial relevancia para el tema que nos ocupa cuatro aspectos muy concretos, y para ello nos hemos servido de las experiencias realizadas en los colegios (ver www.proyecto-Atlantida.org): regulación de los derechos

y deberes de las familias, los padres como vocales del aula, la comisión de convivencia de los Consejos Escolares y la participación de los padres en la resolución de conflictos.

4.1.- Derechos y Deberes de las Familias

Es imprescindible disponer de una normativa que trate de clarificar derechos y deberes de todos (alumnado y profesorado, familias, resto de personal del Centro) y la utilización de los diversos espacios y que establezca estrategias de prevención y resolución de conflictos. La finalidad última de la normativa, como la de cualquier actuación en el centro, ha de ser favorecer el proceso de aprendizaje, o sea, el logro de los objetivos educativos fijados en nuestro PEC y garantizar la convivencia entre todas las personas miembros de la comunidad educativa.

La normativa nos permite compartir visiones e intervenir desde una dinámica compartida, desde la racionalidad, nos hace más fácil recapacitar y retomar las situaciones desde una perspectiva mucho más constructiva. No obstante, con ser importante, no queremos que nadie crea que con definir la normativa está todo hecho. La normativa tampoco elimina los conflictos, ni a veces, disminuye la gravedad de los mismos.

A continuación presentamos la Normativa para la convivencia del C. P. Cervantes (Buñol). En el cuadro ---- se pueden observar las normas que hacen referencia a las familias, bien como sujeto activo de la norma o como beneficiario directo de la misma. Al conocer la relación de derechos y deberes conocemos cómo entiende el centro las relaciones familia-escuela, el papel de los padres, y se da un paso más allá al darles formato de objetivos.

Cuadro Nº Derechos y Deberes de las Familias según la Normativa para la Convivencia del C. P. Cervantes de Buñol

DEBERES del PROFESORADO Respecto a las Familias

1. Hacer un mínimo de cuatro asambleas con las familias y dos entrevistas personales, y mantener contacto con ellas cuando las circunstancias educativas o formativas del alumnado lo requieran. Cada maestro o maestra comunicará a las familias el calendario de entrevistas y la convocatoria de asambleas.
2. El profesorado debe facilitar a las familias todo tipo de información sobre el comportamiento y el rendimiento escolar de sus hijos/as.
3. Informar a las familias de la evaluación continua del alumnado a través de las entrevistas personales y de los Informes de Evaluación continua.
4. Informar a las familias de las ausencias y salidas del Centro que no estén previamente justificadas.
5. Mantener una actitud respetuosa y amable hacia las familias, fomentando su participación en el Centro.
6. A mantener la debida reserva acerca de la información que se aporta del alumnado y de su familia.

DEBERES del EQUIPO DE APOYO Respecto a las Familias

1. Mantener una actitud respetuosa y amable hacia los padres y madres, fomentando su participación en el Centro.
2. Participar en el proceso de orientación a las familias, según el plan de intervención diseñado con el profesorado.
3. Ofrecer y asesorar al profesorado sobre diferentes estrategias que ayuden al mismo en su interrelación con las familias.
4. Orientar a las familias sobre los recursos socio-comunitarios existentes que respondan a las necesidades que se les plantean.

DERECHOS de las FAMILIAS

1. A ser informados de cualquier aspecto relacionado con la educación de sus hijos e hijas.
2. Procurar que su hijo o hija, tutelado o tutelada, reciba la educación más completa posible que el Centro pueda proporcionarle.

3. A formular ante el profesorado las sugerencias que considere oportunas en los horarios previstos al efecto y, a ser atendidos debidamente.
4. Colaborar en la labor educativa del Centro.
5. A ser electoras y electores, y elegibles conforme establece la legislación vigente para la representación de madres y padres en los órganos colegiados del Centro: Consejo Escolar.
6. A participar activamente en los órganos colegiados para los que sea elegida o elegido, así como en las Comisiones, según sus posibilidades.
7. Formar asociaciones de M y P en el ámbito educativo, disponiendo de un espacio para reunirse.
8. A utilizar las instalaciones y equipos del Centro siempre que favorezcan la labor educativa.

DEBERES de las FAMILIAS

1. Informarse de cualquier aspecto relacionado con la educación de sus hijos e hijas.
2. Facilitar y colaborar en el cumplimiento de deberes de sus hijos e hijas respecto al Centro: asistencia, puntualidad, trabajo, orden, limpieza...
3. Participar en el tiempo libre de sus hijos e hijas, orientándoles en su proceso de crecimiento personal.
4. Fomentar en sus hijos e hijas el respeto por el colegio, profesorado, compañeros y compañeras...
5. Procurar a sus hijos e hijas el material y/o recursos necesarios para que la labor educativa sea eficiente de acuerdo con el criterio establecido por el equipo educativo.
6. Asistir al Centro siempre que sean convocados por cualquier miembro del equipo docente.
7. Las familias serán las responsables del alumnado fuera del horario escolar.
8. Facilitar al profesorado todo tipo de información que pueda ser relevante en el proceso educativo de su hijo o hija.
9. Justificar personalmente o por escrito, y a ser posible con antelación, las faltas de asistencia, retrasos y salidas en horario escolar de sus hijos e hijas.
10. Conocer el PEC y la Normativa para la Convivencia.
11. Participar activa y responsablemente en las reuniones de los órganos de participación del Centro.
12. Trasladar los acuerdos y propuestas de la Asamblea de M y P a los órganos colegiados y viceversa.
13. Participar según sus posibilidades en la labor educativa del Centro.
14. Responsabilizarse del cuidado de las instalaciones y material del Centro que utilicen.

4.2.-Los padres como Vocales de Aula

El C.P. Julián Besteiro (Getafe, Madrid) era un colegio privilegiado, les resultaba relativamente fácil reclutar un número grande de padres/madres para echar una mano cuando había que realizar alguna actividad (ejemplo, carnavales, semana cultural...). Aún así eran conscientes que dar el salto a que los padres participaran en la gestión de la marcha escolar y actuaran como enlace entre el centro y las familias eran temas un poco turbios para todos. La situación de partida era de "temor o miedo". Los tutores creían que se podía tratar de una nueva carga o que se verían controlados por los padres, y los padres/madres tenían miedo a no saber realizar las tareas.

No obstante, tras sucesivas sesiones formativas realizadas por el Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y como fruto de un debate abierto entre profesores y padres/madres, ambos colectivos cambian la sensación de control por el principio de colaboración y el Reglamento de Régimen Interior incorpora seis nuevas funciones en las que se desarrolla la idea de los padres como vocales de aula, como estructura de participación y representación de los padres en los distintos niveles organizativos del centro.

TAREAS PARA EL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES DEL VOCAL DE AULA	
FUNCIONES	TAREAS
1. Servir de enlace entre el profesorado y las familias, para ser un apoyo al profesorado en la evolución del curso.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recoger quejas del tutor – padre/madre ➤ Tener una reunión con el tutor una vez al mes/trimestre o cuando sea necesario. ➤ Dar a conocer la figura del vocal de aula ➤ Realizar una circular para transmitir información del tutor a las familias.

2. Hacer partícipes a los padres de la marcha del grupo.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar una convocatoria al trimestre (o cuando sea necesario) ➤ Pedir colaboración de los padres a través del vocal.
3. Informar y orientar a las familias sobre los recursos del centro.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tener información real de los recursos del centro y AMPA. ➤ Tener un registro u hoja resumen de lo que ocurre para poder informar de tu tarea como vocal ante el AMPA, reuniones... ➤ Realizar trimestralmente reuniones entre los vocales y el Equipo Directivo.
4. Recoger y canalizar inquietudes de la familia.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar un buzón de sugerencias a la entrada del colegio ➤ Facilitar el nº de teléfono del vocal de aula a los padres/madres. ➤ Contactar con los Consejeros Escolares.
5. Colaborar en actividades extra-escolares y complementarias	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pedir ideas a los padres y participación. ➤ Acompañar en lo posible a las actividades extraescolares o implicar a las familias en las actividades. ➤ Ayudar en los espacios comunes
6. Mantener una comunicación fluida con el AMPA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Facilitar y tener espacios de encuentros. ➤ Realizar una reunión trimestral con el AMPA.

Como podemos observar en algunas de las funciones existen distintos niveles de participación de los padres. En el colegio Aragón (Las Palmas) también han desarrollado esta idea de padres y madres delegadas de aula (también se elige un subdelegado o subdelegada, que ejercerá de delegado o delegada al curso siguiente) y se establece claramente estos niveles. Así, todos los padres/madres delegados forman la Cámara de delegados, que, además de analizar y gestionar las propuestas de las diferentes aulas, se reúne una vez al trimestre con el AMPA y el E. Directivo. La Cámara de Delegados junto con el equipo directivo, la psicóloga y un/a coordinador/a por ciclo educativo forman la Comisión de participación de madres y padres que tiene como misión específica organizar y coordinar el trabajo de las diferentes subcomisiones para ir creando escuela de padres.

4.3.- Comisión de Convivencia del Consejo Escolar

LEY ORGANICA 9/1995 sobre participación, evaluación y gobierno de los centros docentes establece en su Art. 13 que las Administraciones educativas podrán regular la creación de comisiones dependientes del Consejo Escolar para los objetivos que se determinen. En el DECRETO 233/1997, de 2 de septiembre, del Gobierno Valenciano, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico y Funcional de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria en su Art. 61 1 dice que en el seno del consejo escolar del centro se constituirán como mínimo las comisiones de Convivencia, Pedagógica, Económica y de Comedor, en los centros en que exista este servicio. Todas estas comisiones estarán compuestas, al menos, por el director o directora, dos maestros y dos padres o madres del alumnado, elegidos por el sector correspondiente de entre los miembros del consejo escolar (Art. 61.3). De entre las funciones del Consejo Escolar (Art. 65) entresacamos aquellas que tienen una implicación directa para el tema de la convivencia: (1) Establecer las directrices para la elaboración del proyecto educativo del centro, aprobarlo una vez elaborado y evaluarlo;

(5) Resolver los conflictos e imponer las correcciones con finalidad pedagógica que correspondan a aquellas conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia en el centro, de acuerdo con las normas que regulen los derechos y deberes del mismo y promover acciones de prevención; (19) Aprobar el reglamento de régimen interno del centro.

En el C.P. Tinguaro (Vecindario, Gran Canaria) se plantearon como objetivo elaborar un proyecto de centro que tuviera como meta fundamental el desarrollo integral de las personas, según la teoría de la pentacidad. En este centro entendieron que lo primero que tenían que aprender, tanto el alumnado como el profesorado, era a resolver nuestros conflictos. Con este objetivo la “disciplina” se convierte en “convivencia” y se crean diferentes comisiones de convivencia (de aula, de profesorado, de familia y del centro).

En concreto, la Comisión de convivencia del centro compuesta por 8 personas (2 representantes de cada sector -profesorado, alumnado, familias-, un representante del Equipo Directivo y un representante del PAS) intervendría en la resolución de conflictos que escapen a las posibilidades de las comisiones de convivencia de aula o del alumnado y coordinaría el programa de la Convivencia Saludable y Positiva.

El I.E.S. Dolores Ibarruri (Gallarto, Vizcaya) estaba al borde del vacío. En opinión de su equipo directivo, se exigía una respuesta urgente pero lo suficientemente prudente y madurada para no exponer al instituto a situaciones que podían convertirse en irreversibles. Sabíamos que la mayor parte de las problemáticas que se desarrollan en torno a la convivencia no se resuelven con la imposición de faltas, castigos y demás - eso sí, no hay que descartar estas medidas cuando son necesarias- sino con la creación de un entramado donde lo que prime sea el respeto mutuo y hacia los materiales, la ayuda, la solidaridad y aquellos valores que son los más positivos en las relaciones humanas.

A partir de aquí una de las primeras ideas es crear una comisión de convivencia que, en una primera fase, comenzase a regular qué comportamientos del alumnado podían ser considerados aceptables y cuales no y que determinase el tratamiento de los mismos. En una segunda fase se trataba de consensuar las normas de convivencia con el alumnado y a la vez regular la participación del mismo en la vida del centro, así como abordar los procedimientos básicos de los que nos íbamos a dotar en la resolución de conflictos.

El C.E.I.P. Aragón (Las Palmas) elaboró el siguiente Reglamento de organización y funcionamiento de la comisión de convivencia:

Artículo 1.- Finalidad

Se crea en el seno del Consejo Escolar del Colegio Público de Educación Infantil y Primaria Aragón una Comisión de Convivencia, como órgano encargado de velar por el correcto ejercicio de los derechos y deberes del alumnado del Centro.

Artículo 2.- Composición

La Comisión de Convivencia estará integrada por :

- a) La Directora del Centro, como profesora y Presidenta del Consejo Escolar, que actuará a su vez como Presidenta de la Comisión
- b) 2 profesores, 1 de ellos la Jefa de Estudios, 2 padres , y 2 alumnos/as todos ellos miembros del Consejo Escolar y elegidos por éste en la primera reunión de constitución de dicho Consejo.
- c) Actuará como Secretario/a uno de los miembros de la Comisión de Convivencia que será elegido entre ellos.

Artículo 3.- Atribuciones

- 1) Elaborar y proponer modificaciones al Reglamento de Régimen Interno del Centro, que será sometido a aprobación del Consejo Escolar.
- 2) Diseño y puesta en práctica de programas e iniciativas de actuación que permitan prevenir, conocer y mejorar las normas de convivencia del centro.
- 3) Conocer del incumplimiento grave o muy grave de las normas de convivencia del centro y de la supervisión de la sanción impuesta por el Profesor-tutor, Directora o Jefa de Estudios en su caso.
- 4) En la comisión por parte de los alumnos/as de faltas tipificadas como graves o muy graves en el Reglamento Interno del Centro o en su defecto en el Decreto de derechos y deberes susceptibles de instrucción de un expediente disciplinario, la Comisión de Convivencia canalizará soluciones previas al mismo siguiendo un procedimiento negociado de carácter opcional a la instrucción de un expediente disciplinario por la comisión de faltas graves o muy graves y que más abajo se describe y cuya finalidad es la de un pacto de resolución de conflicto de convivencia.
- 5) Elaborar anualmente un catálogo de tareas de mejora y desarrollo de las actividades relacionadas con la convivencia del centro y los medios para su cumplimiento, sometiendo el mismo a la aprobación por parte del Consejo Escolar.
- 6) La Comisión de Convivencia elaborará una Memoria de actuaciones realizadas en el curso académico de que se trate, dando cuenta de la misma al Consejo Escolar en la última reunión que éste celebre en dicho curso.

Artículo 4.- Funcionamiento

- 1) Para el desarrollo de las competencias que tiene atribuidas la Comisión de Convivencia se reunirá con carácter ordinario, una vez cada trimestre de los que compone el curso académico, preferentemente el último martes del trimestre.
- 2) Se podrán convocar reuniones de carácter extraordinario en alguno de los siguientes supuestos:
 - a) Cuando lo soliciten al menos 2/3 de los miembros de la Comisión de Convivencia.
 - b) Cuando tenga por objeto el procedimiento facultativo de carácter negociado a la instrucción de un expediente disciplinario por la comisión de faltas graves o muy graves por parte del alumnado del Centro.
- 3) El quórum necesario para la válida constitución de la Comisión de Convivencia será de la mitad más uno de sus miembros.
- 4) Los acuerdos en el seno de la Comisión se tomarán por mayoría absoluta de los asistentes .

Artículo 5.- Procedimiento Facultativo de Carácter Negociado Previo a la Instrucción de un Expediente Disciplinario por la Comisión de Faltas Graves o Muy Graves por parte de los Alumnos/As del Centro.

Artículo 6 .- Supuestos en los que no procede el procedimiento negociado de carácter opcional.

4.4.-Resolución de Conflictos

En este apartado nos centraremos en los procedimientos de resolución de conflictos en los que sólo participen alumnos. Por lo que se refiere al profesorado, aunque existen centros que han creado comisiones de convivencia o procesos de mediación para cuando los implicados son profesores, en general se atenderá a lo dispuesto por la Ley de la Función Pública. Respecto de las Familias, también encontramos experiencias de comisiones de convivencia de familias, pero en términos generales se reconoce que el Centro Escolar no tiene competencias para indicar sanciones a los miembros de las familias, pero sí se procurará el correcto cumplimiento del Reglamento de régimen interior y se utilizarán las vías establecidas para los casos en los que se detecten graves anomalías respecto a la lesión de los Derechos del niño/a, como absentismo escolar, malos tratos, etc...

La finalidad de las normas de convivencia es la de establecer pautas de actuación en la vida cotidiana del Centro, lo cual no impide que para el correcto desarrollo y aplicación del R.R.I. se establezcan una serie de correcciones de conductas, según el marco del

Decreto por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado, con las siguientes precisiones: Que la corrección sea entendida como una oportunidad para la reflexión y de búsqueda de soluciones, que no sea nunca humillante para el alumnado, que incluya la realización de tareas que contribuyan a la reparación de los daños materiales causados o a la mejora y desarrollo de las actividades del centro y que se tengan en cuenta las características personales y familiares del niño a la hora de establecer las correcciones.

Proceso a seguir para el cumplimiento del R.R.I. y del reglamento de convivencia propuesto por el C.E.I.P. Aragón:

- 1.- Durante el primer mes y medio de clase, el profesor junto con los alumnos-as, en asamblea de clase, adaptará las normas y las correcciones del R.R.I., adecuándolas a su nivel.
- 2.- A finales de Octubre de cada curso escolar, cada tutor aportará a la Jefatura de Estudios una copia de lo acordado con el fin de coordinar el ajuste de la práctica del R.R.I.
- 3.- El Consejo Escolar hará una evaluación trimestral del R.R.I. y al menos una anual de la Comisión de Convivencia.
- 4.- Para las correcciones no recogidas en el R.R.I., se estará a lo dispuesto en el Decreto de Derechos y Deberes de los Alumnos y en el Reglamento de la Comisión de Convivencia.
- 5.- En el procedimiento de elaboración de expediente (si se diese el caso) se atenderá a lo dispuesto en el Decreto Derechos y Deberes de los Alumnos, siempre que no se llegara al pacto con la familia en lo dispuesto en el Reglamento de Convivencia para las faltas graves y muy graves.

Procedimiento facultativo de carácter negocial previo a la instrucción de un expediente disciplinario por la comisión de faltas graves o muy graves por parte de los alumnos/as del centro.

Inicio del procedimiento

- 1) Previo a la instrucción de un expediente disciplinario por la comisión por parte de un alumno/a de una falta tipificada como grave o muy grave en el R.R.I. o en su defecto por el Decreto de derecho y deberes y en un plazo no superior a 1 día lectivo desde que se tuviera conocimiento de los hechos el Director o el Jefe de Estudios lo notificará de inmediato a los padres del alumno/a implicado en los términos que se describe en el R.R.I.
- 2) Los padres del alumno/a podrán optar expresamente, a fin de solucionar la cuestión, entre un procedimiento negocial en los términos que a continuación se detallan, o un procedimientos disciplinario mediante la instrucción del correspondiente expediente. Los padres deberán comunicar su decisión personándose en la Dirección del Centro al día siguiente de recibida la notificación. De no hacerlo, se entenderá que se opta por el procedimiento disciplinario, iniciándose todo el proceso de incoación de expediente.
- 3) Del mismo modo, la Comisión de Convivencia podrá inhibirse en favor, por la gravedad de la falta en cuestión, del procedimiento disciplinario.
- 4) De ser la opción elegida el procedimiento negocial se convocará en el plazo de 2 días lectivos a la Comisión de Convivencia, la cual estudiará los hechos y en su caso fijará para el día lectivo siguiente hora para el desarrollo del procedimiento con presencia de los implicados.

Desarrollo del procedimiento

- 1) Reunida la Comisión de Convivencia con las partes implicadas en día y hora fijadas se leerá por parte del Secretario/a la descripción de los hechos que son objeto del procedimiento y se recordará a las partes que estamos ante un procedimiento negociado al que la parte imputada se ha sometido voluntariamente y que de la misma manera acatará el acuerdo que del acto derive.
- 2) Tras la lectura se dará la palabra a la persona/s o que imputan la falta las cuales describirán los hechos.
- 3) A continuación y a los mismos efectos tomará la palabra el alumno o sus padres.
- 4) La Comisión de Convivencia podrá en cualquier momento del procedimiento recabar aclaraciones de las partes sobre los hechos.
- 5) Finalizadas las intervenciones se leerá por el Secretario/a la sanción que correspondería según el Decreto de derechos y deberes para la falta en cuestión; a continuación se solicitará a las partes que realicen, si lo estiman conveniente, una propuesta de salida al conflicto, ésta será valorada por la Comisión de Convivencia la cual en último término será la que acordará una medida correctora educativa alternativa a la sanción que contribuya a la mejora de su proceso educativo, que en ningún caso podrá empeorar la situación del alumno/a de aplicársele la sanción prevista en el Decreto de derechos y deberes.

Finalización del procedimiento

- 1) Acordada la medida alternativa a la sanción y los medios para su realización, ésta se recogerá por escrito y será suscrita por la Comisión de Convivencia por los padres del alumno, comprometiéndose con ello a su cumplimiento.
- 2) De no haber acuerdo se sustanciará el procedimiento por los trámites de expediente disciplinario previstos en el Decreto de derechos y deberes.

Además, de los supuestos ya mencionados, no se procederá a iniciar el procedimiento negociado cuando ya se haya hecho uso del procedimiento en relación al mismo alumno/a hasta 3 veces en el mismo curso escolar y en el caso de incumplimiento del pacto acordado en un procedimiento negociado anterior por causas imputables a los padres o al alumno/a en cuestión.

El C. P. Cervantes define la resolución de conflictos como un proceso para establecer acuerdos individuales con alumnos y alumnas cuando el acuerdo global no funciona. Esto puede suceder cuando un alumno o alumna no acepta una consecuencia establecida en el acuerdo global, cuando reincide en el incumplimiento de las normas constantemente, o cuando no acepta determinadas normas del acuerdo.

El C.P. Cervantes propone las siguientes estrategias para la resolución de conflictos

1. Reconocer el alumnado que tiene problemas para cumplir el acuerdo global.
2. Desarrollar una orientación positiva hacia el problema: Calmarse en la respuesta. Es importante que el maestro o la maestra conozca sus sentimientos en relación al alumno o a la alumna, los positivos y los negativos y se inhiba de respuestas anteriores que se han demostrado poco útiles. Estar dispuestos a identificar y reconocer correctamente las causas del problema, a tener en cuenta todas las circunstancias que afectan al alumno o a la alumna y sus necesidades, así como a sentirse capacitado para llevar a cabo acciones orientadas a resolverlos.

3. Preparar una reunión que sea mutuamente conveniente y disponer del tiempo suficiente para llevar a cabo los restantes pasos.
4. Definir el problema. Consiste en delimitar y formular el conflicto que se está experimentando. Para ello es conveniente:
 - Demostrar al alumno o alumna la frecuencia con que no cumple el acuerdo global.
 - Nombrar todas las personas afectadas en el problema.
 - Buscar todos los hechos relevantes sobre el conflicto. Distinguir los hechos objetivos de las interpretaciones no comprobadas.
 - Identificar los factores y necesidades que ocasionan el problema.
 - Dejar clara la idea de que conjuntamente van a elaborar un plan en el que todos estén de acuerdo.
5. Generar alternativas para solucionar el problema. Evaluarlas y tomar una decisión. Estas alternativas deben contemplar tanto aspectos de conducta y hábitos, como de trabajo. Es muy importante que se establezcan límites que el alumno o la alumna pueda asumir; así mismo será necesario pedirle una progresión en su esfuerzo, de manera que no se acomode a la situación creada. Este acuerdo ha de prever algún tipo de consecuencias para la transgresión de las normas pactadas.
6. Poner en práctica la decisión adoptada y evaluar su eficacia. Se establecerán los mecanismos de control que permitan evaluar los resultados. A partir de estos resultados será posible dar por válida la solución o, en caso contrario, iniciar de nuevo el proceso de búsqueda de soluciones.

Todas las estrategias anteriores se pueden seguir en todos los ámbitos de la institución escolar, que en orden correlativo de actuación son la tutoría, el equipo directivo, el consejo escolar. Las familias estarán informadas del acuerdo y participarán en el mismo si se considera oportuno por las partes implicadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Becher (1984)
CC.OO. (2001). Convivencia escolar: Un enfoque práctico. Madrid: Federación de enseñanza de CC.OO. (Aragon, Cervantes, Julian Besteiro, Tinguaro, Dolores Ibaruri)
Christenson, S. L., Rounds, T. & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase student's success. <i>School Psychology Quarterly</i> , 7, 178-206.
Clark (1983)
Constitución Española
Cornell
Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parent attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. F. Chavkin (Ed.), <i>Families and schools in a pluralistic society</i> (pp. 205-216). Albany: State University of New York Press.
Encuesta del CIS
Epstein (1992)
Fernández Enguita, M. (1993). <i>La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro</i> . Madrid: Morata.

Fernández, I. (1999). <i>Prevención de la violencia y Resolución de Conflictos</i> . Madrid: Narcea.
Flannery (2000)
García de Dios, J. M. (1999). Veinte piezas para un mosaico. <i>Padres y Maestros</i> , 241, 4.
García, García, Domenech y sorribes (2002)
García-Bacete, F. J. y Rosel, J. (2001): Family and personal facilitators in the academic achievement. <i>Psychological Reports</i> ,
Gelles, R. J. y Straus, M. A. (1979). Determinants of violence in the family: Toward a theoretical integration. ImW.R. Burr, R. Hill, I. Nye y I.L. Reiss (Eds.), <i>Contemporary theories about the family (Vol 1)</i> . Nueva York: Free Press.
Henderson y Berla (1994)
Hornby, G. (1990): The organisation of parent involvement. <i>School Organisation</i> , 10 (2-3), 247-252.
Jackson, A. E., Cicognani, E. y Charman, L. (1996). The measurement of conflict in parent-adolescent. InL. Verhofstadt-Denève, Y. Kienhorst y C. Braet (eds.), <i>Conflict and development in adolescence</i> , pp. 1-12. Leiden University: DSWO Press.
LGE
Lighfoot (1978)
LODE
LOGSE
LOPEG
Maccoby, E. y Martin, J. (1983). Socialisation in the context of the family: Parent-child interaction. In M. Hetherington y P.H. Mussen(Eds.), <i>Handbook of child psychology: vol4 Socialisation, personality, and social development</i> (pp. 1-101). Nueva York: Wiley
Marchesi, A. (1993). Intervención psicopedagógica en la escuela. En J. Beltrán y cols. <i>Intervención psicopedagógica</i> . Madrid: Pirámide
Molpeceres, M. A.; Musitu, G. y Lila, M. (1994). La socialización del sistema de valores en el ámbito familiar. En G. Musitu y P. Allat (Comp.). <i>Psicosociología de la Familia</i> (pp., 121-146).Valencia: Albatros.
Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). <i>La familia y la educación</i> . Barcelona: Octaedro.
Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. Y Cava, M. J. (2001). Familia y adolescencia: Un modelo de análisis e intervención psicosocial. Madrid: Síntesis.
Olson, D. H. (1991). Commentary: Three-dimensional (3-D) circumplex model and revised scoring of FACES III, <i>Family Process</i> , 30, 74-79.
Proyecto Atlántida
Trianes, M. V. (2000). <i>La violencia en contextos escolares</i> . Málaga: Aljibe.
Trillo, A. (1999). Para que funcione una entrevista con padres. <i>Padres y Maestros</i> , 241, 34-37.
Tutoría
Viña, S. G. (1999). Guía mínima para entrevistas erizadas de obstáculos (para uso de tutores y profesores). <i>Padres y Maestros</i> , 241, 38-40.
Walberg, H. J. (1984). Families as partners in educational productivity. <i>Phi Delta Kappa</i> , 65, 397-400.