

**Nuevas alternativas y modelos en la relación familia-escuela y
profesionales de la comunidad**

Maria Jesús Comellas

Mayo 2006

Maríajesus.comellas@uab.es

www.grode.org

Nuevas alternativas y modelos en la relación familia-escuela y profesionales de la comunidad

Resumen: Se presenta un modelo liderado por la municipalidad, con apoyo de la Diputación de Barcelona, para fomentar las relaciones entre la escuela y las familias, buscando principalmente la colaboración del tejido social del municipio. El objetivo principal es hacer un debate educativo que permita analizar diferentes enfoques y modelos educativos y llegar a un consenso que cohesione las respuestas que reciben los menores. El protagonismo de las familias y la escuela en el debate incide en el aumento de confianza, en la búsqueda de respuestas coherentes y en un mayor apoyo a la totalidad de familias del municipio. La participación de otros profesionales que intervienen, en un momento u otro -pediatría, deportes o responsables de otras actividades- mejora el conocimiento del contexto y aumenta la cohesión social.

Abstract

A model led by the municipality appears, with support of the Delegation of Barcelona, to foment the relations between schools and families mainly looking for the collaboration of the social weave of the municipality. The primary target is to make a educative debate that allows to analyze different approaches and educative models to arrive at a consensus that cohesion the answers that receive the minors. The protagonist of the families and the school in the debate affect the increase of confidence, the search of coherent answers and a greater support to the totality of families of the municipality. The participation of other professionals who take part, in a while or another one: paediatric, sports or people in charge of other activities improve the knowledge of the context and increase the cohesion social.

Palabras clave: familia, nuevas políticas escolares, ciudadanía activa en las escuelas, comunidad, consenso, cohesión, buenas prácticas

Key word: family, whole school policy, active citizenship in schools, community, consensus, cohesion, good practice.

Estado de la cuestión

Muchas son las opiniones y análisis que se hacen en los medios de comunicación y en los foros de debate con relación a la situación educativa actual especialmente en relación al rol de la escuela y la familia.

Se critica, básicamente, la poca dedicación e incluso la dimisión de la familia, se exige a la escuela que asuma más responsabilidades para

educar a un alumnado "sobrepotejado", desmotivado y sin pautas claras de conducta y se acaba transmitiendo un mensaje de culpabilidades y responsabilidades.

En el momento actual en que los cambios sociales son tan estructurales y se generan grandes transformaciones, la desorientación es evidente y casi inevitable. La publicidad, además, ofrece ideas prefabricadas y soluciones simplistas y parciales a situaciones complejas. El ritmo vertiginoso no permite la reflexión acerca de las consecuencias de muchas decisiones que se toman.

Los cambios de modelo y de estructura familiares han añadido circunstancias emocionales, económicas y profesionales que repercuten en la vida cotidiana, en las relaciones personales y en la dinámica con los hijos. Las respuestas educativas tienden a ser más permisivas y sobreprotectoras con la incorporación de valores de consumo que acaban distorsionando las relaciones afectivas y de autoridad.

En pocos casos se hace un análisis claro de estas variables y factores, su incidencia en las respuestas educativas con los menores, la interpretación que se hace y las alternativas que se proponen.

Creemos que es preciso recuperar el rol educativo de unos y otros a partir de la valoración de los posibles modelos y de la consideración de las repercusiones y complejidad de dichos cambios. Sólo dando respuestas claras se podrá recuperar la confianza en la educación, en los menores y el rol educativo de los profesionales y las familias.

Los cambios sociales y su repercusión en la familia

La mayoría de los cambios que han afectado al núcleo familiar vienen determinados por los nuevos modelos de sociedad: ritmos de vida, exigencias laborales de los adultos, tipología plural de familias, y por unas actitudes educativas derivadas de discursos, no siempre correctos, con relación a la visión de la infancia y de cómo se debe actuar: evitar frustraciones, negociar los acuerdos y decisiones, no exigir, y un largo etc.

Estos cambios no se han dado de forma rápida ni espontánea. Se puede constatar cómo se pasa de la poca valoración de la educación infantil, hace unos 50 años, a la consideración de que los menores son el eje central del núcleo familiar (Pourtois, Desmet & Nimal, 2000) con las consiguientes repercusiones: disminución de la natalidad para poder atender mejor a las demandas y necesidades educativas de los hijos, actuaciones más emocionales que racionales ante los aprendizajes cotidianos, y un claro protagonismo de los menores en la toma de decisiones sobre su educación.

Este cambio, sin unos criterios claros, en nada ha ayudado al proceso educativo de la infancia y la adolescencia. La adquisición del grado de madurez propio de cada etapa (Perez Simó, 2001) y aprender a regular los comportamientos, según el contexto y los requerimientos de los adultos, es un aprendizaje que permite comprender que hay que responder, de acuerdo a la edad, a una cierta normativa social y asumir las pequeñas frustraciones cotidianas (Martínez, 1998).

Los menores, actualmente, controlan muchas de las decisiones del día a día en el hogar con chantajes y provocaciones frente a las exigencias parentales (Pleux, 2002), con la consiguiente problemática conductual y emocional (Olivier, 2002) y con repercusiones tanto en el desarrollo de la personalidad como del proceso de socialización.

Las consecuencias y dificultades que se generan con este modelo recaen en la dinámica de todo el grupo familiar a corto, medio y largo plazo, ya que, con la edad, aparecen mayores dificultades de comportamiento, aceptación de las normas reguladoras y de reconocimiento de la autoridad familiar y escolar, (Philipps, 2001) lo que repercute en la convivencia y la motivación para asumir las exigencias escolares y familiares.

Paralelamente y coexistiendo con los planteamientos anteriores surge, también, una actuación parental contrapuesta, en la que los adultos priorizan sus necesidades, valores, derechos y su realización personal y profesional (de Singly, 2000). Este derecho de los adultos, en algunos momentos, entra también en conflicto con las necesidades de dedicación a los hijos.

Los adultos, para poder actuar de acuerdo con sus intereses y necesidades, buscan: el aumento del horario en los centros escolares, intervención de personas ajenas (canguros) para el cuidado de los hijos, aumento de actividades extraescolares (con un discurso justificativo para lograr mayor formación) e intervención de los abuelos, si es posible.

Estos recursos, si bien positivos en una proporción adecuada para responder a las necesidades laborales o personales, se usan con gran amplitud y, en muchos casos, más de lo que sería necesario y conveniente.

En este encuadre se tiende a evitar los conflictos argumentando la necesidad de establecer unas relaciones emocionales positivas, durante los cortos períodos de tiempo en los que se convive con los hijos. La comunicación entre adultos y menores se establece confundiendo los roles y la tipología de respuestas educativas.

Cuando el análisis se centra en los sectores menos favorecidos de la sociedad, en los núcleos familiares que presentan mayores

dificultades tanto económicas como sociales, la situación, aunque parecida, adquiere unos rasgos diferenciales por las múltiples dificultades individuales y del grupo.

La escuela, como institución educativa, no puede compensar y resolver de forma paliativa las consecuencias de estos enfoques educativos familiares. Tampoco puede asumir muchas de las demandas que la sociedad le hace encaminadas a mejorar el proceso de socialización y los aprendizajes que se derivan de las necesidades individuales: salud, sexualidad..., y sociales: educación vial, consumo y un largo etc.

No se trata de generar un discurso ambivalente o de traspaso de responsabilidades y culpabilidades entre las familias y la institución educativa. Focalizar en la familia el reto de dar respuestas educativas para las que puede no tener recursos para modificar la propia dinámica (Comellas, 2001) o acusar al sistema educativo y la institución escolar de las actuaciones inadecuadas en la adolescencia, no es la respuesta que, creemos, se debe dar.

Se trata de evitar la indefensión e incluso dimisión de unos y otros y lograr una mayor implicación coordinada que permita afrontar los retos y dificultades para lograr un mejor trato a los menores y una mayor confianza en los adultos (Lefevre, 2000).

Un nuevo modelo: relaciones entre familias y profesionales que intervienen en la infancia

Ante esta situación compleja y a menudo recurrente, creemos que se debe cambiar el punto de vista y asumir que el reto educativo no está encasillado en un contexto u otro, que las decisiones no pueden ser sectoriales y que el debate debe generarse en el seno de la comunidad que es donde conviven todos los sectores de la población.

Por tanto, si queremos realmente modificar las actitudes y buscar alternativas a los fenómenos que van apareciendo donde siempre el protagonismo lo tienen los menores, debemos cambiar de dinámica y el enfoque.

Se plantea, pues, *como objetivo general* buscar la cohesión en el discurso educativo profesional y social del municipio, de forma que no sea excluyente en la diversidad cultural y social de las familias y que tenga como eje central del debate: las necesidades de los menores del municipio ya sea en relación a la salud física, psicológica y de socialización.

Para lograr este objetivo deberá plantearse el proyecto a las personas que deben intervenir en el marco de la mejora de la educación y se debería garantizar el logro de los aspectos siguientes:

- ❖ La información y formación pedagógica
- ❖ El debate y dinámica entre los adultos
- ❖ La construcción del conocimiento

3.1. La información y formación pedagógica

El aprendizaje del rol educativo de padre y madre durante siglos se ha hecho por imitación de los mayores como modelo: Los primeros cuidados del bebé, la manera de responder a sus requerimientos, las costumbres culturales de la sociedad en la que se vivía, se hacía en el seno de una familia en la que convivían diferentes generaciones, hecho que, en estos momentos, no es posible.

Una de las consecuencias de la situación actual, en la que hay poca comunicación, es la indefensión de la familia ante las posibles maneras de dar respuesta a las situaciones cotidianas, lo que explica el éxito de algunas aportaciones que se hacen en los centros de asistencia primaria y de la literatura orientada a las familias sobre cómo enseñar a dormir, cómo se debe responder a...

Esta inseguridad genera demandas para mejorar la formación. A menudo surgen voces como: ¿"Quién nos enseña a ser padres?", "Hemos aprendido un oficio técnico, pero ¿quién nos enseña a ser padre y madre cuando es una tarea mucho más compleja y permanente?", "Voy aprendiendo a ser padre o madre conjuntamente con mi hijo que está aprendiendo a ser hijo, ¿quién nos guía?", "Cuándo haya realizado el aprendizaje, a base de posibles fracasos, podré aplicarlo con otro hijo, pero muchas situaciones serán nuevas y tampoco sabré qué hacer".

Las orientaciones individuales, por parte de los diferentes profesionales que intervienen: pediatría, profesorado..., son importantes en este proceso pero hay muchas situaciones en las que es necesario el intercambio de pareceres, experiencias y vivencias para ver y saber que "todos estamos en la misma situación", al menos de forma genérica y que buscar opiniones más amplias que las personales es un recurso fundamental para adquirir seguridad y transmitirla a los hijos.

Se trata de plantear un modelo de comunicación y formación completo que, de forma interactiva (Collis & Lacey, 1996) con las demás familias pueda favorecer la comprensión del contexto en el que viven y a la vez disponer de recursos de reflexión, con la colaboración de profesionales que en un momento u otro intervienen, para poder construir unas pautas de relación y unos criterios que serán la base del rol educativo de la familia.

3.2. El debate y dinámica entre los adultos

El fundamento del modelo está, pues, en buscar formas de relación y comunicación diferentes a las de la mayoría de acciones que se llevan a cabo. No se trata de un forum de formación técnica o profesional (conferencias) ni de acciones puntuales (charlas, reuniones) sino promover grupos de debate que permitan visualizar las competencias personales y educativas que todas las personas tienen.

De forma dinámica y participativa se comparten actitudes, controversias, experiencias y comportamientos. A partir de las diferentes posiciones, se establece un debate grupal entre familias, profesorado y profesionales de TODAS las instituciones que inciden en la educación.

Los intereses compartidos, las necesidades, según la edad y los individuos, la motivación y las propias experiencias determinan, en muchos casos, los procesos que se deben llevar a cabo para que se logre disminuir tensiones y se pueda influir positivamente en las relaciones, los acuerdos y las decisiones que se necesitan tomar en cada momento (Hersh, Reimer & Paolito, 1988).

Este enfoque evita la distancia, fruto de la desconfianza de unos y otros, y plantea la colaboración (Meirieu, 2001) y la idea de que la educación es un reto de la comunidad y, por tanto, se debate en la comunidad.

Para llevar a cabo el proyecto se plantea en dos fases: La primera con una convocatoria de todos los centros educativos, AMPAs, profesionales relacionados con la infancia y tejido asociativo para explicar los objetivos (Figura 1) y la dinámica posible (figura 2) y la segunda de participación y debate (figura 3).

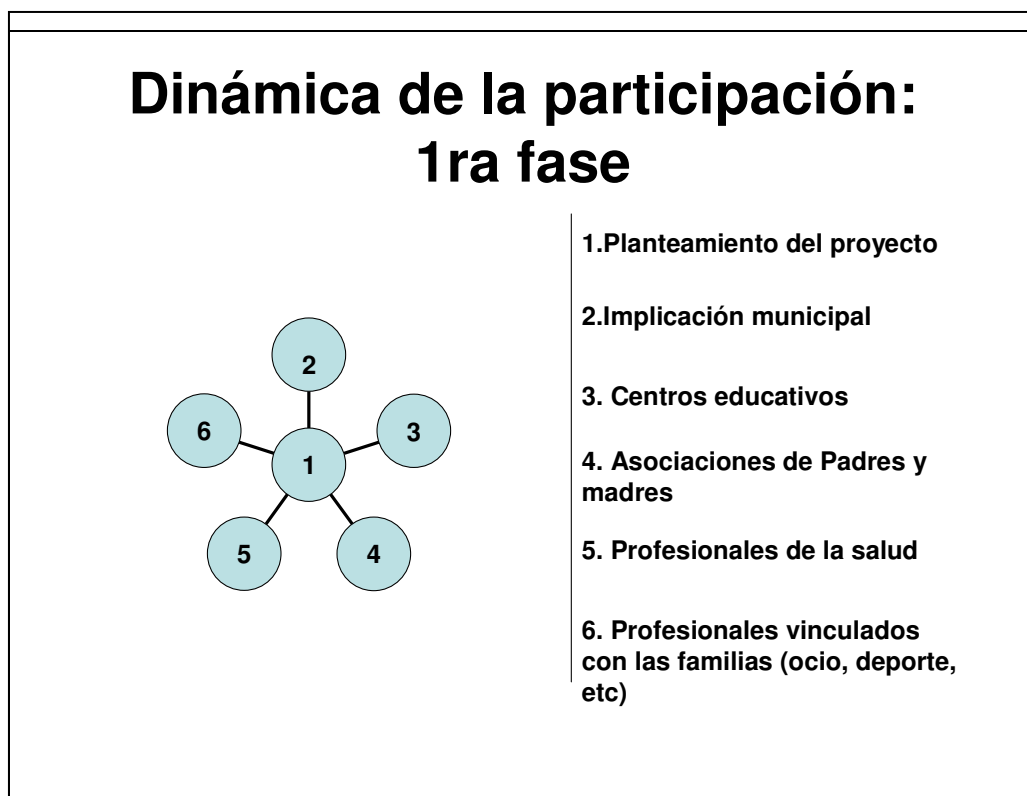


Figura 1. Colectivos a los que va dirigido el proyecto

La relación, al principio del proyecto, no es fácil debido a las múltiples resistencias que hay en todos los colectivos cuando se deben compartir situaciones cotidianas y vencer la inseguridad personal especialmente en el grupo de familias. Generar el diálogo y el respeto a los posibles enfoques y actuaciones es una de las condiciones fundamentales.

Otro aspecto a considerar, desde el inicio, es la necesidad de lograr la implicación de todas las familias ya que, sin duda, todas pueden participar directamente en el grupo de debate o indirectamente en el grupo de consenso o en las relaciones con el centro educativo.

A partir de la clarificación de los objetivos y la dinámica con todos los grupos de la comunidad especialmente profesorado y familias, se concreta la constitución de cada grupo (figura 2).

Inicialmente se concreta el grupo pequeño (círculo central de nivel 1 responsable de las cuestiones formales de convocatoria, contacto, publicidad y de referencia, formado básicamente por un responsable municipal, una o dos personas de las Asociaciones de Madres y Padres (AMPA) y una persona administrativa. Este grupo es estable.

A partir de esta base organizativa se genera el grupo de debate (círculo central de nivel 2), con representación de todos los sectores:

familias, pediatría, profesorado, trabajo social, educación no formal, etc. (aproximadamente 20 personas). La visión de cada persona tiene una cierta representación de su colectivo aunque no sea el portavoz directo. El encuentro es mensual. Los objetivos de este grupo sñon, inicialmente, proponer temas que consideran importantes ya sea partiendo de su experiencia personal, profesional o en sus contactos con otras familias. A partir de esta propuesta del grupo se elige el tema que puede ser más relevante para las personas del grupo y se proponen diferentes formas de afrontar el análisis.

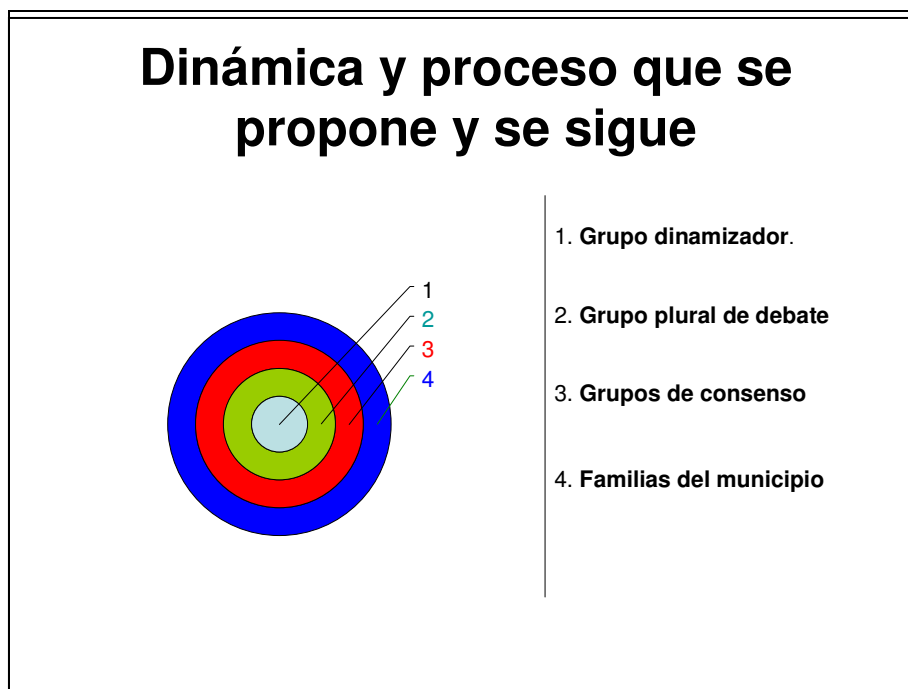


Figura 2. Dinámica de participación en el proyecto

Cada persona, después de la sesión, transmite los acuerdos o puntos de vista debatidos a su colectivo: padres y madres; claustro de los centros..., (círculo de nivel 3) y, en sesiones posteriores, se continúa el debate con la incorporación de nuevas ideas que se aportan a partir de este debate externo hasta llegar al consenso para hacer propuestas educativas en relación a los temas tratados.

Finalmente se hace llegar a la totalidad de las familias del municipio (círculo externo de nivel 4) las conclusiones elaboradas. La forma de divulgar las informaciones son múltiples: Teatro, TV, periódico, materiales para cada familia, web de los centros y del municipio, póster, etc., siempre con algún logo indicativo de la Red de debate educativo con y para las familias.

La conciencia de pertenecer a un grupo de debate, ser miembro activo, potencia la cooperación y favorece la conciencia de ser agente de cambio. Se genera igualmente la necesidad de participación (Bouchard, Talbot, Pelchat & Boudreault, 1998).

El cambio no es sólo formal sino básicamente de actitud. Por ello la dinámica, a partir de la segunda fase, debe ser fundamentalmente participativa (ver figura 3) ya que cada persona puede introducir elementos nuevos que serán replanteados y considerados actualizando tanto el debate como las posibles decisiones encaminadas a la mejora de las competencias propias y a la adquisición de otras nuevas.

Este enfoque permite que cada familia pueda recuperar la confianza en sus propias competencias, en el rol que puede desempeñar en su hogar, a la vez que permite poder plantear situaciones cotidianas con la certeza de que no serán desprestigiadas ni juzgadas por los otros miembros del grupo.

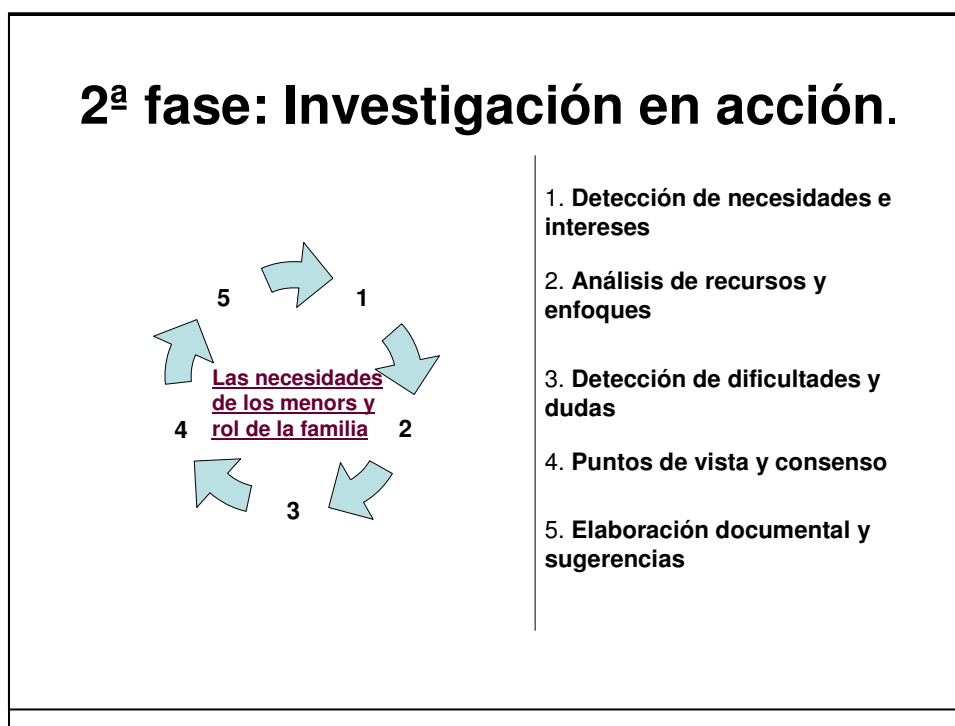


Figura 3. Modelo de participación de las familias y profesionales

La voz de cada persona tiene valor y las necesidades que van emergiendo en su contexto tienen la fuerza de poder ser punto de partida del debate del grupo.

3.3. La construcción del conocimiento

A partir de la identificación y explicitación de las necesidades educativas se establece un diálogo con las instituciones que participan de este proceso para estructurar posibles acciones más amplias evitando, en la medida de lo posible, las contradicciones que a menudo afloran entre la ciudadanía y las decisiones públicas.

En estos diferentes momentos se podrán intercambiar las ideas, los acuerdos y, por tanto, aportar aspectos culturales y experiencias positivas para el grupo. De esta manera se incide en el proceso de integración social más allá del centro educativo favoreciendo los valores positivos del vecindario.

Por ello podemos considerar como importantes la consideración de unos efectos positivos de este modelo entre los que destacamos:

La toma de conciencia de los propios conocimientos y la mejor manera de transmitirlos a los demás para hacerles partícipes.

La aceptación de la *necesidad de realizar una reflexión constante* sobre dichos conocimientos; valorar los argumentos de los demás y cuestionar la propia formación e incluso la propia práctica son aspectos básicos del proceso.

La valoración y contraste entre los puntos de vista e informaciones propias, del grupo y de personas cuya profesión se centra en la Pedagogía, Psicología y Pediatría.

La implicación ante los conflictos, evitando la pasividad que comporta la espera de que, desde el exterior, alguien pueda dar soluciones a los retos educativos.

El desarrollo de habilidades que permiten asumir el papel de adultos (*autoridad y afectividad*) necesario para poner las bases reguladoras de las conductas.

Se trata, pues, de un grupo de personas que se encuentran en una situación de igualdad, capaces de reconocer su experiencia y donde la formación profesional u otros factores culturales o personales no deben tener una importancia determinante en el rol del grupo.

El cuerpo de análisis, debate y reflexión se centra más en enfoques ideológicos, diferentes tendencias y necesidades de los menores, que en conductas puntuales.

Colectivamente se buscan posibles formas de dar respuesta a las necesidades de los menores. Se analizan diferentes opciones y finalmente cada familia tomará sus propias decisiones de forma más consciente porque se habrán consensuado y reforzado valores, objetivos, actitudes y criterios educativos

Todos los miembros están en condiciones de hablar, participar y proponer decisiones con relación al tema de que se trate ya que los objetivos son las necesidades de los hijos e hijas.

Las tensiones aparecen en el momento en que hay grandes divergencias y en que puede haber un sentimiento de pérdida o de cuestionamiento de las propias ideas, situación que será inevitable debido a las diferentes maneras de actuar y a la gran diversidad cultural. Este momento será clave para generar formas positivas de comunicación y donde la persona que dinamiza debe, sin asumir un rol directivo, aportar recursos para favorecer la dinámica.

La temática que emerge es bastante común en todas las comunidades por lo que haremos un análisis detallado de una de ellas que presenta el grado más alto de complejidad.

Aplicación del modelo

Este modelo se está llevando a cabo, desde hace tres años, en diferentes municipios de la provincia de Barcelona, teniendo cada uno la autonomía para decidir la mejor forma de coordinarse y el ritmo de la implementación (Figura 4).

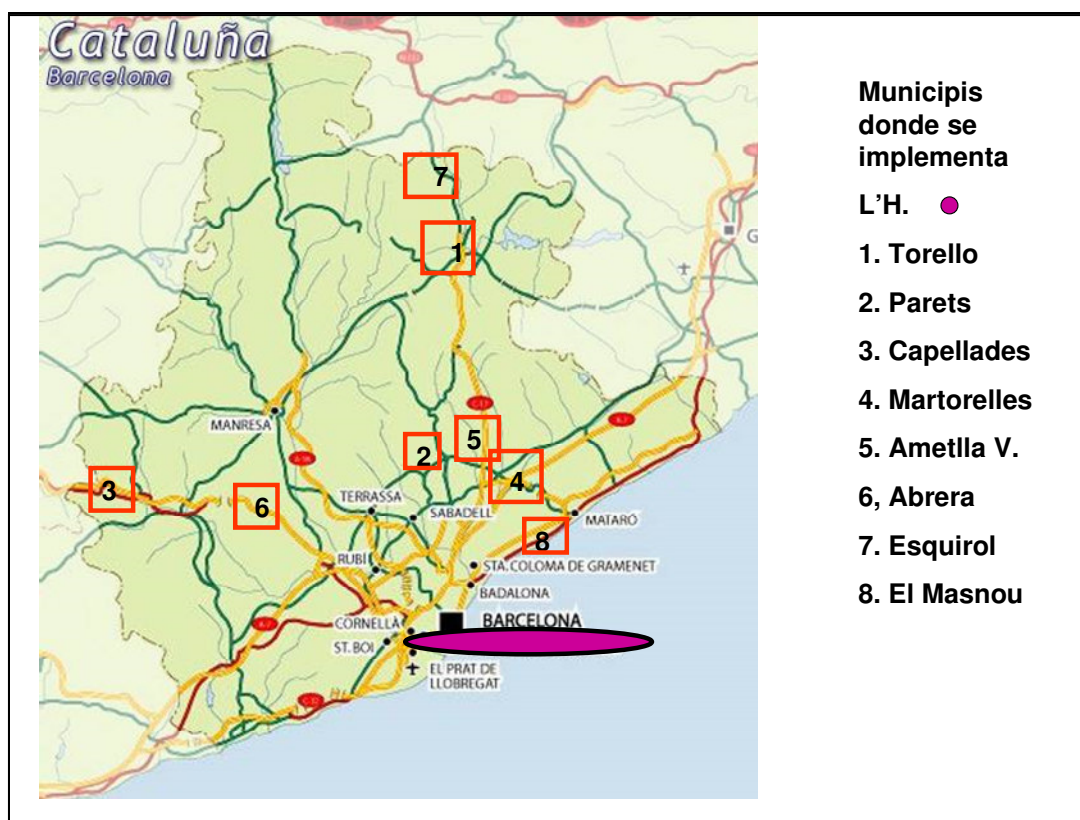


Figura 4. Distribución geográfica de los municipios donde se lleva a cabo el proyecto

El contexto geográfico, perfil, densidad poblacional y recursos propios son elementos claramente determinantes de la dinámica, participación y cohesión de los grupos.

Normalmente aparecen tres tipos de poblaciones:

- a) Municipios con una cierta estabilidad en la población y crecimiento moderado, que oscilan entre 10.000 y 20.000 habitantes. El efecto del vecindario es un factor facilitador de la implementación del modelo. En este caso participan todos los centros educativos, todas las AMPA, un profesional de cada sector e incluso asociaciones que llevan a cabo actividades para la infancia y la adolescencia. (Figura 4: municipios: 1,2,4,5,7, 8)
- b) Municipios de la misma densidad de población pero que se han construido como segunda residencia y que han evolucionado a lugar habitual de residencia o que han crecido de forma rápida alrededor de industrias. Las relaciones son mucho más complicadas ya que no hay cohesión ciudadana (Figura 4: municipios 3,4,6)
- c) Poblaciones del área metropolitana que han tenido un crecimiento muy rápido y muy plural tanto de culturas como de necesidades sociales. En ellas la relación de vecindario es prácticamente nula y las necesidades mayores (Figura 4: L'Hospitalet)

Creemos que puede ser interesante ofrecer datos del desarrollo del proyecto en una de las poblaciones en las que, por su complejidad, ha habido mayor implicación de la municipalidad y es representativa del proceso seguido en las otras comunidades. Se trata de L'Hospitalet del Llobregat, ciudad fronteriza con Barcelona, de 280.000 habitantes.

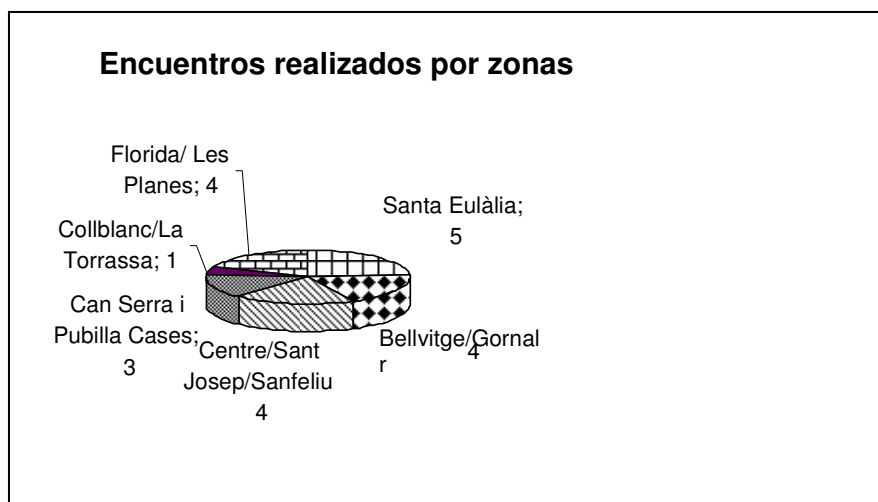


Figura 5. Encuentros por zonas del municipio

Debido a su magnitud se ha dividido en 6 zonas que, con grandes diferencias, comparten algunos proyectos y son consideradas zonas educativas. Las dificultades propias de cada zona han sido un elemento decisivo del ritmo de la implementación, como puede observarse en la figura 5. Los encuentros realizados son del grupo de

debate (círculo de nivel dos) quines a su vez han consensuado con su colectivo los acuerdos del debate (círculo de nivel tres) y se está divulgando mediante documentos a todas las familias y centros (círculo de nivel cuatro)

De la misma manera que se ha llegado a una dinámica en las convocatorias, la respuesta de las personas de cada zona también ha sido diferente (ver figura 6) ya sea por los horarios, tipo de trabajo familiar, comprensión de lo que se planteaba y resistencias en la participación.

A pesar de que pueda considerarse de baja implicación, si hacemos referencia a la población total de familias, el interés es creciente y se pone en evidencia en momentos en que las familias se encuentran en el centro educativo, tienen visita pediátrica, reciben información por escrito o aparece en los medios de comunicación el resultado del debate llevado a cabo.

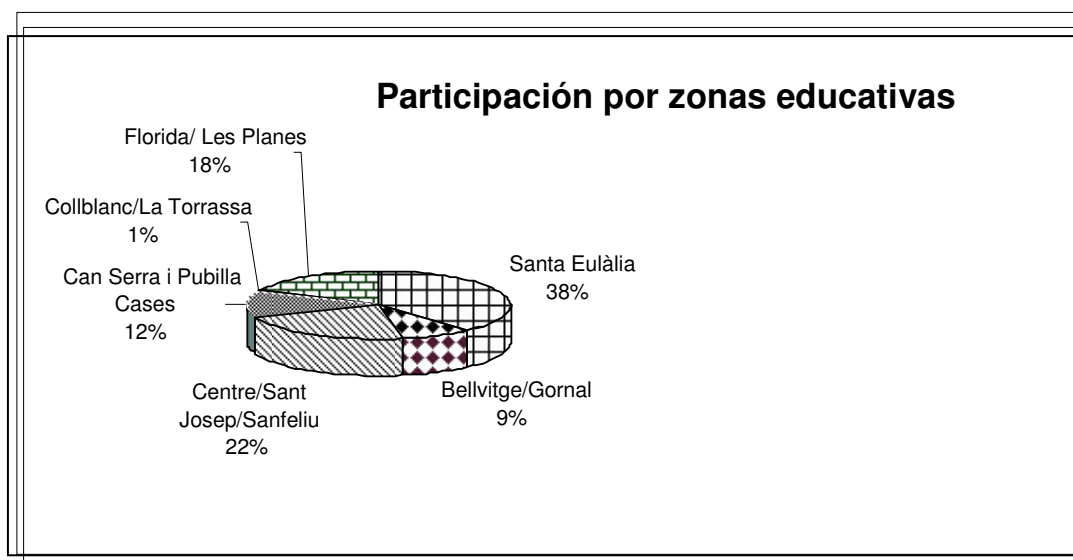


Figura 6. Participación según las zonas educativas del municipio

Por otra parte, aún siendo baja la asistencia en los encuentros, si se considera la densidad de población y de familias, ha habido un incremento importante del segundo año por comparación con el primero, tanto desde el punto de vista absoluto (250 personas en el primer año y 468 en el segundo, como en relación al perfil de los participantes (figura 7). La proporción en relación a la densidad de población del municipio no es muy alta, teniendo presente que cada zona tiene 10 centros escolares públicos con las correspondientes AMPA.

Los profesionales, especialmente el profesorado y las AMPAs, han favorecido la difusión de la dinámica y de las conclusiones, con lo que

cada vez hay más interés por participar y se va conociendo lo que se hace. Después de cada encuentro el grupo dinamizador (círculo de nivel uno) hace un resumen de las aportaciones y la temática debatida, muy común tanto en las diferentes zonas como en las diferentes poblaciones.

Este resumen se divulga a todas las AMPAs y todos los centros escolares, aunque no hayan participado en el encuentro, como forma de potenciar la participación.

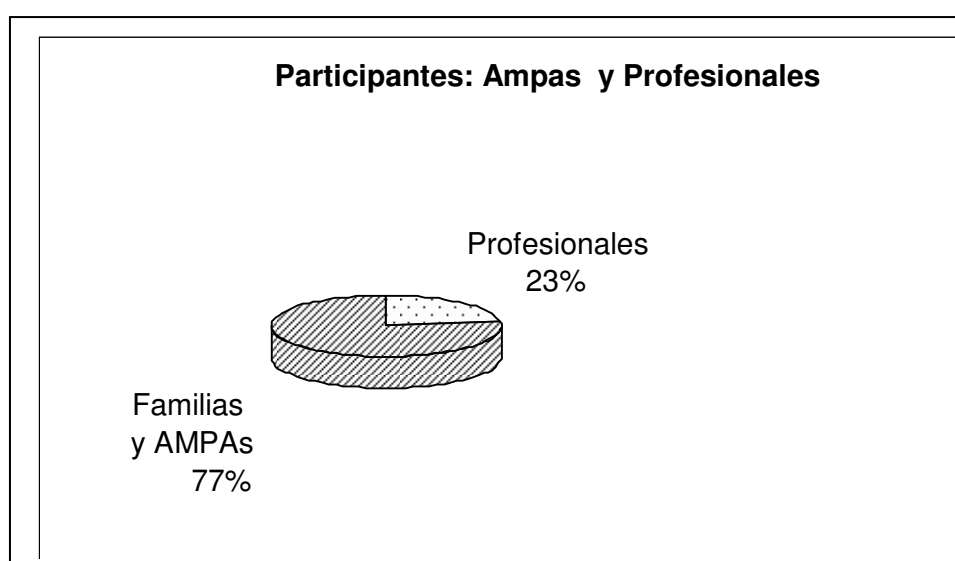


Figura 7. Perfil de los grupos participantes

4.1. Un ejemplo: La Florida. Zona periférica. Las dificultades sociales son relevantes. La participación ha sido estable y con gran diversidad cultural. La temática tratada es común a otras zonas y municipios.

❖ Los hábitos de autonomía y el cumplimiento de normas y comprensión de los límites en las conductas son una gran preocupación.

Las principales ideas que han aparecido y que se han debatido, mostrando el discurso familiar son:

- ✓ *La autonomía personal como fuente de cuidado y mejora de la salud*
- ✓ *La prevención como factor educativo para el consumo*
- ✓ *La falta de hábitos de autonomía como factor que dificulta la relación en el centro escolar*

- ✓ *Necesidad de regular y seleccionar el uso de la televisión. Los adultos a menudo la usan como canguro*
- ✓ *Uso de recursos tecnológicos (juegos, Internet, TV.)*
- ✓ *La participación responsable en las tareas del hogar*
- ✓ *Los hábitos de estudio y trabajo escolar*

- ❖ *Las normas y posibles límites necesarios para la socialización.*

Destacamos las ideas más relevantes que surgieron en los debates, a partir de las dificultades y sentimiento de culpa ante las protestas de los menores, la presión para tener comportamientos que se consideran inadecuados a la edad, demandas de libertad...

- ✓ *Las normas y los límites de referencia necesarios para entender el funcionamiento de la sociedad en la que se está*
- ✓ *Las normas y los límites, que se precisan en un mundo cambiante*
- ✓ *Necesarias para convivir con los iguales y en la sociedad*
- ✓ *La necesidad de límites según la edad*
- ✓ *Las demandas de los adolescentes*
- ✓ *Los comportamientos irresponsables de los jóvenes*
- ✓ *Las dificultades para mantener los límites*
- ✓ *La dificultad de asumir el rol de autoridad*

- ❖ *Como telón de fondo se ha generado la necesidad de hablar e identificar claramente el papel educativo de los adultos, partiendo de la coordinación entre todos los que intervienen y buscar cómo se puede dar respuesta a las necesidades de los menores en todas las edades. Necesidades físicas, psicológicas, educativas.*

- ✓ *Necesidad del consenso entre todos los colectivos que tienen responsabilidad con los menores*
- ✓ *Criterios comunes en los diferentes ámbitos para facilitar la comprensión de lo que se plantea.*
- ✓ *Compartir responsabilidades y el consenso educativo entre las personas e instituciones*
- ✓ *Compartir la responsabilidad educativa familia – escuela*
- ✓ *Cambiar objetivos y formas de comunicarnos*
- ✓ *Coordinación para no desorientar a los menores*
- ✓ *La visión de futuro en una sociedad cambiante*
- ✓ *La cooperación y el trabajo en equipo*
- ✓ *Una experiencia que es preciso compartir*
- ✓ *Detectar futuras necesidades y prepararse*
- ✓ *El acompañamiento para favorecer la adaptación*
- ✓ *La confianza entre los adultos*

El análisis y debate se ha centrado en todas las etapas educativas: 0-18, ya que las familias participantes mostraban interés no tanto por

un momento determinado sino para poder comprender todo el proceso: prevención, repercusiones a corto, medio y largo plazo. En el grupo de debate (círculo de nivel dos) han asistido 8 personas: 3 madres, 1 abuelo, 2 profesoras, 1 persona de trabajo social y la dinamizadora.

Posteriormente se ha compartido el debate con otras personas de cada colectivo (círculo de nivel tres) y, finalmente se han divulgado las conclusiones de los debates a las familias, a todos los centros educativos, a todas las AMPAs de la zona, a pediatría y a trabajo social.

4.2. Valoraciones de este modelo

Fruto de las experiencias, siguiendo este modelo, se puede afirmar que las relaciones y la dinámica de grupo entre padres y madres y profesionales es altamente positiva tanto por la asistencia como por la valoración explícita que se hace de la posibilidad de participar, debatir en relación a temas educativos.

❖ Por parte de la escuela y profesionales del grupo

Desde el centro educativo se hace la valoración positiva de este trabajo constatando la mayor implicación de las familias en el proceso educativo de los hijos. Estas familias muestran, con el profesorado, una actitud más positiva y participativa en situaciones concretas que implican a sus hijos, a la vez que son más participativas con otras familias en situaciones que afectan al grupo clase.

Se valora, también, el hecho de que se tratan temas con una mayor perspectiva que la que permite el contexto de un nivel de edad determinado, por lo que las familias pueden interpretar mejor los cambios y comportamientos de sus hijos con una visión más longitudinal.

Por tanto la actuación preventiva es más clara, con una mayor implicación en la toma de decisiones, mayor interés en las actividades organizadas por el centro y mayor motivación en relación al proceso educativo.

Algunos comentarios emitidos por el Equipo directivo y profesorado del I'IES Mercè Rodoreda muestran algunas líneas de actuación que conviene seguir:

- ✓ *"Ha de existir un compromiso, por parte de todos, de participar en este tipo de espacios, es preciso fomentar la cultura de la participación".*
- ✓ *"Es muy necesario que el colectivo de padres, madres y profesionales debatan juntos los valores sociales a transmitir".*

- ✓ *"Para el próximo curso escolar es preciso dar a conocer a todos los que participen esta implicación y conseguir que las familias que responden hagan de altavoz y sirvan de modelo para el resto de familias".*
- ✓ *"Es una buena manera de hacer posible que los colectivos que trabajan con niños y adolescentes se coordinen".*
- ✓ *"Necesitamos compartir y consensuar los criterios educativos".*
- ✓ *"Es interesante que se potencie la relación familia escuela".*
- ✓ *"Hemos de intentar superar las dificultades de llegar a las familias que presentan grandes dificultades".*

Por su parte, la Pediatra del CAP Santa Eulàlia comenta:

- ✓ *"Entre resfriado y resfriado puedo observar el desconcierto que viven las familias hoy día, por tanto iniciativas como estas se han de aprovechar ya que permiten crear un espacio donde todo el mundo puede decir su opinión y juntos llegar a compromisos para mejorar "la salud" de la infancia y también donde podamos conocernos todos los adultos implicados.*
- ✓ *Es preciso que la información sobre estos espacios llegue a la mayoría de familias para que puedan decidir si participan o no.*
- ✓ *Creo que el compromiso dinamizador del Ayuntamiento es esencial para poder implicar, también, a todos los profesionales."*

❖ *Por parte de las familias*

Se valora el sentimiento de pertenencia a un sistema de organización más estructurado, donde hallar ideas, opiniones y respuestas que les ayuden en sus análisis, valoraciones y decisiones con respecto a la educación de sus hijos.

Valoran la puesta en común de las propias experiencias, temores y argumentaciones que dan a sus hijos. Consideran importante poder plantear las dificultades por el hecho de que sus hijos conviven fuera del hogar con ideas, modelos, criterios y personas diferentes.

Las presiones que sienten y las dificultades para tomar decisiones cuando los menores pueden hacer demandas ante ofertas sociales o conductas de sus compañeros disminuyen, y hay más capacidad para generar respuestas nuevas y no sólo reaccionar ante una situación poco clara.

En este sentido, al comunicarse de forma grupal, se les ofrece una visión más amplia que la del propio contexto familiar y, en muchos casos, se reafirman al ver que ni son los únicos ni es una mala opción la que proponen a sus hijos aunque sea más o menos minoritaria.

Por tanto, se valora como positivo el contraste de pareceres, opiniones y formación pedagógica y psicológica básica para abordar numerosos temas lo que, también, redonda en su propia competencia y habilidades para la acción educativa.

En muchos momentos reciben informaciones que les eran totalmente desconocidas, con lo que pueden ejercer su función con más conocimiento de causa sin caer en interpretaciones erróneas por desconocimiento.

Finalmente, valoran muy positivamente la elaboración de documentos, posters y otras formas de visualizar los acuerdos como factor de refuerzo visual para las familias que no han asistido, para los menores y como señal de identidad de la comunidad y grupo.

Así, una MADRE del IES Zona Florida comenta:

- ✓ *"Es preciso recuperar el espíritu de la jornada inicial convocada por el Ayuntamiento, donde participaron profesionales de todos los ámbitos y donde todos manifestaron el mismo objetivo: encontrar soluciones.*
- ✓ *Aunque el día a día ponga dificultades horarias y personales debemos vencerlas.*
- ✓ *Hemos de conseguir hacer el espacio más atractivo y que participen más familias y también más profesionales.*
- ✓ *Debemos utilizar el boca a boca y evitar en todo momento la confrontación familia escuela, para poder colaborar."*

Por su parte, un padre del AMPA del CEIP Milagros Consarnau añade:

- ✓ *"Considero que este espacio es útil porque permite que los profesionales y las familias se pongan en contacto.*
- ✓ *De cara al curso próximo es primordial que se hagan servir todos los medios posibles para informar a más familias y difundir toda la información que se haga. Es preciso hacer circular la información"*

❖ *Por parte de los hijos*

Las valoraciones que se puede hacer desde la perspectiva de los hijos son variadas y está en función de la edad.

En las primeras edades, debido a la visión que tienen de los adultos (personas importantes que les quieren y les protegen) valoran en gran manera el hecho de que asistan a estos encuentros aunque no llegan a comprender los objetivos y las posibles repercusiones. Lo interpretan positivamente por el interés que tienen en lo que hace referencia a un ámbito que les implica en gran medida.

A partir de una cierta edad -8/10 años aproximadamente- comprenden mejor los objetivos que se persiguen con este trabajo y, si bien continúan valorando positivamente la actitud de sus adultos, empiezan a comprender que, de alguna manera, tendrá repercusiones en las situaciones familiares y que los padres tendrán más argumentos, criterios y, por tanto, podrán cambiar su forma de actuar (pérdida de privilegios en algunos casos) estando apoyados por un colectivo que les hará menos vulnerables.

Así, un niño de 9 años comenta:

- ✓ *Por qué vais a la escuela si ya sabéis cómo queréis que haga las cosas. Ahora no podré protestar porque lo habréis hablado*
- ✓ *No van los padres de mis amigos. ¿Por qué es importante?*
- ✓ *¿Habéis visto mi clase? ¿Qué os ha dicho mi profe?"*

Otra niña de 7 años añade:

- ✓ *Quiero que vayáis a mi clase y la maestra ha dicho que era muy importante*
- ✓ *¿Por qué no llamáis a la mamá de mi amiga? también vendrá si sabe que vas tu, mamá?*
- ✓ *¿ por qué no viene papá? Ya me quedo en casa de la abuela.*

A partir de la adolescencia la valoración positiva se mantiene, especialmente cuando se analiza el rol y respuestas que dan los padres, lo que esperan de ellos y la estabilidad en sus respuestas. Consideran que es altamente valorable el esfuerzo y actitud que implica el proceso de formación continuada. Ahora bien, en un porcentaje respetable, hay opiniones, en algunos momentos, contradictorias, especialmente cuando pierden algunos privilegios o cuando, en sus constantes dialécticas, los adultos responden con más seguridad y estabilidad.

Así, un adolescente de 15 años comenta:

- ✓ *"Ni pensar que vayáis; luego en casa pueden cambiar las cosas*
- ✓ *por qué tenéis que ir, cada cual piensa lo que quiere, no hay porque hablarlo".*

Y otra chica de 14 años añade:

- ✓ *"Ni pensarlo, luego no me dejareis hacer muchas de las cosas que hago*
- ✓ *¿Por qué vais a discutir?, ¿es que no sabéis como tratarme?*
- ✓ *Después del conflicto continúan aceptando que es una situación positiva".*

Conclusiones

Por tanto, dado que las valoraciones son positivas para todos los implicados, creemos que es importante tener presente la necesidad de continuar con un modelo participativo que lleva a una mejora del proceso educativo con una implicación de todos los estamentos de la comunidad.

En todos los casos se debe partir de referentes genéricos para poder incluir la diversidad de familias, necesidades, potenciales y, en todos los casos, construir con y para las familias formas de intervención educativas que puedan ser asumidas desde la libertad y flexibilidad propias de una sociedad plural y con conocimiento de las necesidades de los menores, como factor de prevención.

La pluralidad de discursos en la sociedad actual, representaciones en relación al rol parental, derechos y deberes de los menores, puntos de vista e interpretaciones de las acciones de los demás, exige una mayor aproximación y debate entre los adultos para que se pueda, al menos, hacer emerger dichos enfoques y favorecer el diálogo.

La toma de decisiones, en el campo de la educación, no puede estar basada en la rapidez de respuesta, en la improvisación ni en la reacción impulsiva ante demandas o ante desacuerdos. Las repercusiones en los menores son demasiado importantes a corto, medio y largo plazo.

Proponemos, por ello, a modo de conclusión, la necesidad y urgencia de dar apoyo a las familias con modelos de participación incluyentes, para poder construir, conjuntamente con el profesorado, los ejes del debate educativo, encontrar recursos para la mejora de las acciones y fortalecer a esta institución en su rol básico de acompañar a los menores a lo largo del proceso evolutivo tanto en relación al proceso de desarrollo como de socialización y aprendizaje cultural.

6.-Referencias Bibliográficas

BOUCHARD, J. M., TALBOT, L., PELCHAT, D., & BOUDREAU, P. (1998). Partenariat entre les familles et les intervenants: qu'observe-t-on dans la pratique?. En A. M. FONTAINE, & J. P. POURTOIS (Eds.), *Regards sur l'éducation familiale* (pp. 189-201). Bruselas: De Boeck.

BRAZELTON, T. B. (1994). *Points forts*. Paris: Stock-Laurence Pernoud.

COLLIS, M., & LACEY, P. (1996). *Interactives Approaches to teaching*. Londres: Fulton Publishers.

COMELLAS, M. J. (2001). *Los hábitos de autonomía. Proceso de*

adquisición. Hitos evolutivos y metodología. Barcelona: Planeta

DE SINGLY, F. (2000). La place de l'enfant dans la famille contemporaine. En J. P. POURTOIS, & H. DESMET (Eds.), *Le parent éducateur* (pp. 67-82). Paris: Puf.

GOLDSOHN, B. (2000). The Demonization of Children: from de Symbolic to the Institutional. En P. FOLEY, J. ROCHE, & S. TUCKER (Eds.), *Children in Society* (pp. 34-42). Londres: Open University: Palgrave

HERSH, R., REIMER, J., & PAOLITTO, D. (1988). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg.* Madrid: Narcea.

LEFEVRE, A. (2000). De quelques fonctions paradoxales au sein de la relation parents-enfants. En J. P. POURTOIS, & H. DESMET (Eds.), *Le parent éducateur* (pp. 31-51). Paris: Puf.

MARTÍNEZ, M. (1998). *El contrato moral del profesorado.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

MEIRIEU, P. (2001). *l'école et les parents.* Paris: Plon.

OLIVIER, C. (2002). *Enfants-roi plus jamais ça.* Paris: Albin Michel.

PEREZ SIMÓ, R. (2001). *El desarrollo emocional de tu hijo.* Barcelona: Paidós.

PHILLIPS, A. (2001). *Decir "NO".* Barcelona: Plaza y Janes.

PLEUX, D. (2002). *De l'enfant roi à l'enfant tyran.* Paris: Odile Jacob.

POURTOIS, J. P., DESMET, H., & NIMAL, P. (2000). L'éducation familiale à l'épreuve de la nouvelle civilisation. En J. P. POURTOIS, & H. DESMET (Eds.), *Le parent éducateur* (pp. 13-29). Paris: Puf.

ROBB, M. (2000). The Changing Experience of Childhood. En P. FOLEY, J. ROCHE, & S. TUCKER (Eds.), *Children in Society* (pp. 18-26). Londres: Open University: Palgrave.

STANTON ROGERS, W. (2000). Constructing Childhood, Constructing Child Concern. En P. FOLEY, J. ROCHE, & S. TUCKER (Eds.), *Children in Society* (26-34) Open University: Palgrave