

EL CONFLICTO ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA

Silvia López Larrosa
Universidad de A Coruña

RESUMEN

El conflicto se puede entender como un proceso que se extiende en un continuo, en el que los dos polos opuestos son el conflicto destructivo y el conflicto constructivo (Cummings y Davies, 1994; Davies, Myers, Cummings and Heindel, 1999 y López Larrosa, Escudero y Cummings, 2009). El conflicto destructivo se caracteriza por una escalada de hostilidad no resuelta, donde prima el afecto negativo. Por su parte, el conflicto constructivo, mucho menos estudiado, se caracteriza por unos niveles de enfado bajos y bien regulados con una terminación armoniosa.

En general, cuando nos referimos al conflicto pensamos en el destructivo. No obstante, la finalidad de cualquier intervención en la escuela o en otros contextos no es sólo evitar el conflicto destructivo sino incrementar el conflicto constructivo. En esta presentación se tratará de exponer diferentes formas en que, desde la escuela, se puede contribuir tanto a la evitación del conflicto destructivo como al incremento del conflicto constructivo entre la familia y la escuela (Cagigal de Gregorio, 2005 y López Larrosa, en prensa b).

El conflicto, entendido como resistencia u oposición (Shantz y Hartup, 1995), se produce en muy diferentes contextos y situaciones. Podemos tenerlo cada uno de nosotros internamente, convirtiendo al conflicto en un proceso individual y no claramente visible, por ejemplo, cuando descubrimos algo que choca con nuestros principios y dudamos entre decirlo o no, o cuando escuchamos una idea que choca abiertamente con lo que pensábamos hasta el momento. No obstante, los conflictos más evidentes son los que tienen lugar entre dos o más personas, sistemas o instituciones. Pero, dado que las personas pensamos, sentimos, y tenemos puntos de vista distintos (y somos los que constituimos los sistemas y las instituciones), es fácil que se produzcan conflictos, que no sólo son fáciles y frecuentes sino que a veces nos hacen entrar en terrenos peligrosos, puesto que no sabemos cuándo se pueden producir y, lo que es más inquietante, no sabemos cómo van a terminar.

El conflicto puede concebirse como un proceso que se extiende en un continuo con dos polos. Generalmente, cuando pensamos en conflicto nos quedamos con uno sólo de los polos, el representado por el conflicto destructivo, caracterizado por ira, hostilidad física o verbal, descalificaciones e incluso violencia (Cummings y Davies, 1994; Davies, Harold, Goeke-Morey y Cummings, 2002; López Larrosa, en prensa a); en definitiva, un proceso que lastima a aquéllos que directa o indirectamente están implicados y que no termina sino que puede hacerse más grande, a menos que se introduzca algún elemento nuevo en la ecuación que permita que la situación varíe, para mejor. No obstante, el conflicto tiene un segundo polo mucho menos estudiado, el del conflicto constructivo, que se caracteriza por llegar a acuerdos, por que se controlan las emociones negativas e imperan las positivas o neutras, y las escaladas de control

relacional simétrico duran poco (Cummings y Davies, 1994; López Larrosa, Escudero y Cummings, 2009).

De las múltiples situaciones en las que se pueden producir conflictos, aquí nos ocuparemos de los que tienen lugar entre la familia y la escuela. Los motivos por lo que pueden surgir conflictos entre la familia y la escuela son variados, por ejemplo, unas opiniones divergentes sobre el cuidado de los niños o sobre las competencias de éstos (así, Christenson y Sheridan, 2001, señalan que el desacuerdo familia-escuela es directamente proporcional a las dificultades de los niños), puntos de vista distintos sobre el papel que la familia y la escuela juegan en la educación, hasta dónde se considera que los padres y la familia deben implicarse en la educación, la llegada de las notas. Si hemos dicho antes que los conflictos son prácticamente inevitables entre los humanos, cuando hablamos de sistemas como la familia y la escuela con orígenes y tradiciones diferentes, con papeles educativos a veces no muy claramente delimitados y que confluyen en un menor, del que ambos no sólo son sino que se sienten responsables, es fácil que se den problemas entre la familia y la escuela.

Cuando se trata de conflicto destructivo, las investigaciones recalcan lo estresante que es para las dos partes aunque el efecto final dependerá de las habilidades de ambas para generar respuestas adaptativas (Fish, 1990). No obstante, el conflicto también tiene efectos en los niños, porque, no deberíamos olvidar que, en general, cuando se producen conflictos, éstos confluyen o tienen como sujeto de discordia a un niño. Y aunque en algunas situaciones de conflicto, mientras los mayores se pelean, el alumno queda momentáneamente libre, en un tiempo más o menos breve esto terminará afectándole. El conflicto entre familia y escuela como proceso se puede prolongar en el tiempo (Fish, 1990), terminar triangulando al niño, tener consecuencias en los resultados académicos y producir un deterioro de la actitud de los niños hacia el colegio (Fish, 1990).

Las investigaciones más numerosas se han ocupado del efecto del conflicto destructivo en los niños cuando éste se produce entre los progenitores. No obstante, algunos de los efectos tanto a corto como a largo plazo del conflicto entre los padres podemos suponer que podrían darse también cuando el conflicto destructivo se produce entre la familia y la escuela: por ejemplo, sentir vergüenza, culpa, manifestar reactividad emocional negativa, malestar e ideas negativas sobre las relaciones entre los adultos, entre otras (Cosgaya, Nolte, Martínez-Pampliega, Sanz e Iraurgi, 2008; El-Sheikh, 2005; López Larrosa, en prensa a).

Según Fish (1990), cuando se produce conflicto destructivo entre la familia y la escuela, los padres se sienten sobrecargados, culpables y culpados, con múltiples demandas, pueden tener problemas para hablar de ello con la familia extensa, más dificultades en la pareja y verse afectado su trabajo; además, sus otros hijos pueden sentirse desatendidos o avergonzados.

También los propios docentes terminan afectados. No obstante, García Bacete (2006) encontró que no son la inmensa mayoría de las relaciones que las escuelas y las familias mantienen las que tiene dificultades, pues un 60% de los profesores que estudió señalaban que eran óptimas y un 25% negativas o mejorables (desagradables, tensas, malas). No obstante, un 25% no es una cifra desdeñable. De hecho, en las medidas de las fuentes de estrés para los docentes se encuentra la relación con los padres. Por una parte, no se sienten competentes para relacionarse, y, por otra, esperan que sean las familias las que cambien, no coinciden los límites de lo que cada uno supone que es competencia del otro y consideran que los padres deben responder a sus demandas (Díez y Terrón, 2006; García Bacete, 2006a). Con estos ingredientes es fácil que surjan conflictos. El que sean constructivos o destructivos depende de ambas partes o de las intervenciones que se lleven a cabo para mediar.

El conflicto familia-escuela según el canal de comunicación

La manifestación de los conflictos entre las familias y las escuelas está influida por el canal de comunicación que se esté usando. Existen diversos medios con los que se pueden relacionar de manera más o menos directa (López Larrosa, en prensa b). Entre ellos tenemos: las cartas o circulares, el correo electrónico, las notas, los deberes y, sin duda, las entrevistas individuales y grupales.

Las cartas y el correo electrónico tienen en común que su base es escrita aunque el soporte sea diferente (papel, Internet). Todos los textos escritos, sean cartas o mensajes de correo electrónico, deberían exponer claramente lo que pretenden, sea informar o pedir algo a las familias, introduciendo el tema si es preciso, y usar un lenguaje fácil de entender. A veces un malentendido puede surgir porque no se comprende o no se ha expuesto de modo claro lo que se pretende transmitir. Por ejemplo, una carta en la que no se expresa bien lo que se desea decir puede enfadar al profesor de un alumno y hacer que éste responda malhumorado también con una carta, o, por el contrario, que pida a los padres que se expliquen mejor o los llame y aclaren el malentendido.

Las notas y los deberes son una forma muy evidente en que la escuela va a la familia, bien como resultados (las notas) bien como parte del proceso de aprendizaje del hijo (los deberes). Las notas pueden ser un detonante de dificultades en las relaciones entre las familias y las escuelas por desacuerdos en el reconocimiento del trabajo del alumno. Los desencuentros pueden producirse tanto al final, cuando se entregan los resultados, como durante el curso académico. Por otro parte, los deberes son una interesante forma de relación indirecta entre la familia y la escuela (Redding, 2006), que permite a los padres, si saben lo que están trabajando sus hijos, un seguimiento de lo que éstos hacen y están aprendiendo y a veces de cómo lo hacen. No obstante,

con los deberes también pueden surgir desencuentros puesto que el equilibrio entre una cantidad adecuada y muchos o pocos, es muy difícil, y sí es fácil que cada uno tenga el punto de lo que es mucho o poco en lugares diferentes.

Por tanto, en cualquiera de estos canales de comunicación entre la familia y la escuela pueden surgir conflictos. Pero, sin duda, las situaciones en las que es más fácil que se produzcan, tanto constructivos como destructivos, es en las interacciones que tienen lugar cara a cara, esto es, en las entrevistas individuales y grupales. Los encuentros individuales con los tutores en el propio centro educativo son los más habituales de los que se realizan con la familia (García-Bacete, 2006). Por tanto, es matemáticamente más probable que aquí se den dificultades y en ellos nos vamos a centrar.

Los encuentros o entrevistas individuales familia-escuela

Solé (1996) señala que fundamentalmente los encuentros planificados se dan porque “toca”, puesto que se sigue lo legislado o bien lo que se ha fijado desde el centro, o porque hay conflictos. Esto hace evidente dos cuestiones: por una parte, que realmente, como señala García Bacete (2006), no existe una política de participación de las familias en las escuelas; y, por otra, que es fácil que los encuentros individuales entre la familia y la escuela se produzcan cuando hay dificultades.

Con respecto a la primera cuestión, en general, el discurso imperante es el de la importancia de la colaboración familia-escuela. Según Martínez-González y Pérez-Herrero (2006), uno de los indicadores de calidad de los centros es la participación de las familias en ellos. No obstante, en general en España, existen pocas iniciativas para el fomento de una auténtica colaboración familia-escuela o no son muy sistemáticas. Aun cuando los beneficios de ésta son innegables porque contribuye a la disminución del fracaso escolar y los problemas de comportamiento de los alumnos, genera acercamiento entre familia y docentes, un mejor clima institucional y una mayor satisfacción de las familias.

Lograr una auténtica colaboración y coordinación entre las familias y las escuelas depende de los siguientes ingredientes esenciales: un estatus equivalente entre padres (familia) y docentes cada uno desde su papel pero con una responsabilidad compartida, fijar metas comunes, escuchar a los niños y los padres como usuarios de los servicios, un liderazgo y apoyo adecuados por parte de la escuela y evitar los cruces de acusaciones (Christenson y Sheridan, 2001; Dishion y Stormshak, 2007; Redding, 2006). Estos elementos contribuirían a la creación de un mejor clima escolar en el que se entienda que los padres tienen algo que decir y que vale la pena escucharles en general, no sólo cuando surgen problemas. No obstante, la percepción que los padres tienen es que sólo se les llama cuando hay problemas, si no, no son bienvenidos

(Díez y Terrón, 2006). Lo cual nos lleva al segundo punto, el de los encuentros familia-escuela cuando hay conflictos, generalmente destructivos. Estos encuentros suelen producirse en el colegio puesto que es muy infrecuente que los docentes acudan a las casas de sus alumnos.

A través de la entrevista, aun cuando el motivo que la haya generado sea la presencia de un desencuentro entre la familia y la escuela, se puede lograr que el conflicto sea constructivo. Para ello es preciso tener en cuenta lo siguiente (asumiendo que los padres son los que van a la escuela dado que es lo más frecuente) (López Larrosa, en prensa b):

1. Entender que se invita a los padres a encontrarse con la escuela, pero los padres no están obligados a hacerlo.
2. Considerar muy bien a quién invitar. A veces se supone que deben venir sólo los padres y puede que también los niños deban asistir, teniendo en cuenta que ni unos ni otros van para que se les acuse.
3. Elegir el medio de invitación de los padres, por ejemplo, carta, llamada telefónica, porque es importante que la invitación llegue, que se aclaren someramente los motivos para no alarmar y que, por tanto, la familia sepa a qué va.
4. Considerar dónde se convoca a los padres, que debería ser un lugar cómodo, libre de interrupciones, en el que padres y docentes se sitúen al mismo nivel.
5. Crear un clima de alianza con la familia que implica que ésta sienta que puede confiar en el profesional y está a gusto con él, que comparten unos intereses comunes que confluyen en su hijo/a, que conecta emocionalmente con el profesional y que tiene sentido mantener una conversación que puede terminar requiriendo acciones por parte de la familia, del profesional o de ambos conjuntamente. En otros contextos de intervención familiar, la alianza se ha identificado como un ingrediente esencial de las intervenciones, destacándose como la dimensión que más influye en unos buenos resultados (Carpenter y Treacher, 1989).
6. Evitar la búsqueda de culpables y la visión de la familia como “el otro bando”. En su lugar es más importante plantearse qué pueden hacer todos los implicados para que la situación mejore.
7. Considerar las ideas y creencias de los padres y las de los docentes. El que sean diferentes no implica que unas sean mejores que otras. En este punto es esencial tener en cuenta la creciente diversidad cultural y estructural de las familias de los alumnos.
8. Tener claras las fases de la entrevista: fase inicial o social, fase central, de acuerdo de metas, y fase final de resumen, con connotaciones positivas (transmitir al menos una cualidad positiva a las familias y los niños) y fijación de nuevos encuentros.

Especialmente para la fase central es muy interesante seguir “la regla del QESO”:
quejas, excepciones, soluciones intentadas y objetivos.

9. Considerar las siguientes estrategias: reencuadrar las situaciones dando una visión más positiva, escuchar atentamente y usar el humor si se es hábil en ello (Sclavi, 2008), hacer preguntas circulares, incluir/escuchar a todos y la proyección al futuro.

Las preguntas circulares son las que sitúan a los presentes en el lugar de los demás y les hacen responder desde el punto de vista del otro (ver Ríos, 2003).

La proyección al futuro sitúa a los presentes en un momento sin problemas, por ejemplo, “imagina que esta noche se produce un milagro mientras duermes, en qué notarías cuando te levantes que se ha producido el milagro, quién sería el primero en darse cuenta, etc”.

10. Si se dan dificultades, puede ser útil recurrir a lo siguiente:

- a. Usar escalas: las escalas nos permiten saber en qué punto se sitúan las familias o incluso el profesional con respecto a una situación, y qué supondría mejorar o empeorar todavía más dicha situación o qué se acuerda hacer para mejorar.
- b. Evitar la triangulación, por ejemplo, que el profesional se vea en medio de los conflictos de la familia o que la familia termine viéndose en medio de las discusiones de los diferentes profesionales de la escuela. Para esto es muy importante considerar dónde está el problema, no de quién es.
- c. Indagar si se ha dado el problema antes y qué ha ayudado o no a resolverlo, no con el ánimo de situar a la familia como responsable del conflicto porque se haya dado con anterioridad, sino para buscar soluciones, evitando las que no han funcionado y probando nuevamente las que sí.
- d. Evitar los consejos, las interpretaciones, los monólogos, el lenguaje poco claro, el tomar partido, las escaladas simétricas, el trivializar las preocupaciones de la familia o ignorar la información que choca con nuestros intereses.

Los consejos no deberían darse como primera opción sin haber explorado previamente lo que la familia propone o ya hace. Los consejos no son más que propuestas estándar que pueden o no funcionar con una familia concreta.

Las interpretaciones implican no responder a lo que dice la familia sino a lo que pensamos de lo que dice y, aunque somos humanos, se deberían evitar.

Los monólogos implican que sea el docente el único que habla (podría ser al revés, con lo que el profesional está manifestando una total incapacidad de maniobra en el encuentro con las familias).

Un lenguaje poco claro implica que nuestros interlocutores no entiendan lo que queremos transmitirles. Aquí se incluye el utilizar una jerga que los padres pueden desconocer aunque nosotros la entendamos perfectamente.

Tomar partido implica decidir quién tiene razón y quién no, generalmente llevados por nuestros propios intereses. No obstante, el profesional debería dar la oportunidad a todos de expresarse y mantener la imparcialidad.

Las escaladas simétricas son aquellas en las que las opiniones de la familia y las opiniones de la escuela son divergentes, y el contenido de los intercambios va subiendo de tono al tiempo que las posturas se van distanciando más y más. Esto puede suceder en una entrevista o en encuentros sucesivos con una familia (López Larrosa, en prensa b).

La trivialización de las preocupaciones de los padres hace referencia a que, en ocasiones, no preocupa con la misma intensidad lo que sí inquieta a los padres y se pasa por alto lo mal que pueden estar pasándolo ante una situación determinada. Por esto, se debe tratar de recoger su inquietud, aunque se trate de normalizar lo que les pasa argumentándolo.

Ignorar la información que choca con nuestros intereses implica que perdemos imparcialidad. En ocasiones alguna información puede ser de gran relevancia, por tanto, toda información debe considerarse, coincida o no con lo que pensamos que sucede con una determinada familia o niño.

e. Finalmente, es importante equilibrar el afecto, de modo que no sea ni excesivo ni frío.

11. Considerar si las situaciones deben resolverse inmediatamente, con soluciones precipitadas, o se puede dar un tiempo para que se resuelvan (Mayer, 2009).
12. Buscar ayuda externa para poner en marcha un proceso de mediación, que implica que una tercera persona imparcial favorece la toma de acuerdos, especialmente si la familia lo pide, el profesional desea evitar que la situación vaya a más o ya se está en una situación de escalada simétrica importante.

Conclusiones

El conflicto entre la familia y la escuela, sea constructivo o destructivo, es fácil que se produzca. No obstante, la meta debería ser tratar de evitar el conflicto destructivo y que, cuando se den conflictos, éstos sean constructivos. El que sea constructivo permite que todos los implicados salgan reforzados y muestra a los niños modelos eficaces de resolución de problemas. Para ello es útil considerar los puntos que se han mencionado aquí y tener presente que los intercambios

entre la familia y la escuela es importante que se den en un contexto en el que se entienda que los padres, como responsables de sus hijos, tienen mucho que decir sobre éstos, que sus aportaciones son bienvenidas y tenidas en cuenta en un intercambio realizado desde un mismo plano, no en planos superiores o inferiores.

Referencias:

- Cagigal de Gregorio, V. (2005). *Construyendo puentes*. Madrid: PPC.
- Carpenter, J. y Treacher, A. (1989). *Problemas y soluciones en terapia familiar y de pareja*. Barcelona: Paidós.
- Christenson, S.L. y Sheridan, S.M. (2001). *Schools and families*. Nueva York: Guildford Press.
- Cosgaya, L., Nolte, M., Martínez-Pampliega, A.Sanz, M. e Iraurgi, I. (2008). Conflicto interparental, relaciones padres-hijos e impacto emocional en los hijos. *Revista de Psicología Social*, 23, 29-40.
- Cummings, E.M. y Davies, P. (1994). *Children and marital conflict*. Nueva York: Guilford Press.
- Davies, P. T., Harold, G. T., Goeke-Morey, M. C., & Cummings, E. M. (2002). Children's emotional security and interparental conflict. *Monographs of the Society for Research on Child Development*, 67 (3; Serial No. 270).
- Davies, P. T., Myers, R. L., Cummings, E. M., & Heindel, S. (1999). Adult conflict history and children's subsequent responses to conflict. *Journal of Family Psychology*, 13, 610-628.
- Díez, E.J. y Terrón, E. (2006). Romper las barreras entre la familia y la escuela. Experiencia de investigación-acción en los centros escolares para promover la relación con las familias. *Cultura y Educación*, 18(3), 283-294.
- Dishion, T.J. y Stormshak, E.A. (2007). *Intervening in children's lives*. Washington: APA.
- El-Sheikh, M.C. (2005). The role of emotional responses and physiological reactivity in the marital conflict-child functioning link. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(11), 1191-1199.
- Fish, M. (1990). Family-school conflict: implications for the family. *Reading, Writing and Learning*, 6, 71-79.
- García-Bacete, F.J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 247-265.
- López Larrosa, S. (en prensa a). El sistema familiar ante el divorcio: factores de riesgo y protección y programas de intervención. *Cultura y Educación*

López Larrosa, S. (en prensa b). *La conexión entre la familia y la escuela en la práctica. Guía para profesionales*. Madrid: CCS.

López Larrosa, S.; Escudero, V y Cummings, E.M. (2009). Preschool children and marital conflict: A constructive view. *European Journal of Developmental Psychology*, 6(2), 170-189.

Martínez-González, R.A y Pérez-Herrero, M.H. (2006). Propuestas metodológicas para una educación de calidad a través de las relaciones entre centros docentes, familias y entidades comunitarias, *Cultura y Educación*, 18(3-4), 231-246.

Mayer, B. (2009). *Staying with conflict*. San Francisco: Jossey Bass.

Redding, S. (2006). Qué piensan padres y profesores de la escuela y unos de otros. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 267-281.

Sclavi, M. (2008). The role of play and humour in creative conflict. *Negotiation Journal*, April, 157-180.

Ríos, J.A. (2003). *Vocabulario básico de orientación y terapia familiar*. Madrid: CCS.

Shantz, C.U. y Hartup, W.W. (1995). Conflict and development: An introduction. En Conflict in child and adolescent development. C.U. Shantz y W.W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development*, pp. 1-11. Nueva York: Cambridge University Press.

Solé, I. (1996). Las relaciones entre la familia y la escuela. *Cultura y Educación*, 4, 11-17.