

àmbits

de psicopedagogia

ELS LLIGAMS ENTRE ESCOLA I FAMÍLIA

Joana Alegret, Artur Domingo

[1] JOANA ALEGRET i HERNÁNDEZ Psicoterapeuta, psiquiatra. Experiència laboral a centres de salut mental infantojuvenil i a centres de serveis socials. joanaalegret@hotmail.com

Convençuda que la millor manera d'encarar la subjectivitat és acceptar-la i donar pistes als que ens escolten de quines idees ens han influït, en el títol de l'article, reformulat, en tenguí algunes: lligams remet a vincle (Pichon-Rivière) i a aferrament (Bowlby), dos dels "meus" autors. L'adquisició del sentit d'un mateix i del significat de les relacions que ambdós recullen del model psicodinàmic i elaboren de personal manera són avui dia patrimoni del saber de molts professionals del camp de la infància. La qualitat dels lligams afectius primerencs i el seu esdevenir en la evolució del subjecte han estat diana de qualsevol enfocament preventiu en salut mental.

El punt d'intersecció entre els dos medis més significatius de la criança dels nens inclou la seva família i la seva escola. El nen representa el nexa, la cruïlla entre ambdós sistemes de pertinença. Per tant, la qualitat d'aquesta intersecció no serà banal. Pot ser font de confiança o de conflicte de lleialtats.

A mesura que s'ha concebut la possibilitat d'intervenir en els problemes humans fent atenció al context on rau, s'ha pogut treballar en el terreny comú entre escola i família.

Fisher (1986) parla de les semblances entre els dos àmbits i els enumera així:

- ◆ Ambdós tenen cura i eduquen els menors.
- ◆ L'escola és un lloc amb característiques maternes, on un adult té un rol benevolent, afectuós, sensible, que si repta o castiga és amb compassió.
- ◆ La freqüència d'homes en la jerarquia augmenta en pujar la carrera administrativa.
- ◆ Ambdós estan constituïts per sistemes que faciliten llur funció. Ambdós tenen sistemes clars i d'altres encoberts.
- ◆ Ambdós participen de sistemes de creences i mites que influencien fortament el funcionament dels seus membres.
- ◆ En tots dos hi ha repercussió en els nivells inferiors de les interaccions negatives i estressants que es donin a nivell superior.
- ◆ En ells hi ha una estructura amb característiques de cohesió o dispersió, flexibilitat o rigidesa; el poder hi és distribuït.
- ◆ Llur tasca i activitat interna comporten i es nodreixen d'una càrrega emocional notable.

Fisher anomena com a diferències:

- ◆ El paper de la organització administrativa de la que l'escola depèn.
- ◆ La situació de variabilitat de fronteres per als mestres any rera any.
- ◆ La complexitat de la talla, objectius i presa de decisions de l'escola.

No obstant aquestes diferències anomenades, l'aproximació sistèmica (nascuda mirant les relacions familiars) li serveix per a conceptualitzar modus de treball per al seu paper de consultor escolar, on incorpora també el model de relacions de grup, iniciat per Bion, a la Tavistock Clinic, de Londres.

Anem de Fisher a un moment i lloc prou diferents, o sia contextualitzem el nostre tema. La idea que em va guiar, alhora de fer la meua part del present article, és

la de parlar molt a partir de la pràctica pròpia. Convido ja des d'ara al debat i al contrast a partir d'altres experiències.

Fent un repàs històric, podríem parlar de diferents moments en la relació mútua entre família i escola. Val a dir que els termes a que em referiré no tindran el significat de "família" o "escola" com a institució genèrica, que fóra tema de la sociologia, sinó que em referiré a la informació que des dels meus llocs professionals he pogut rebre: el que he vist i escoltat. M'agradaria estar més a prop dels relators que dels filòsofs o dels pedagogs socials.

He vist i escoltat de tot. Relacions òptimes, mediocres, i pèssimes entre pares i ensenyants. També he trobat un ventall molt ampli de "a priori" en els climes més amplis, en els mites que col·lectivament sustenten les famílies i les escoles .

Voldria reflectir amb exemples quines conseqüències poden tenir les diferents posicions mútues. Provaré de fer memòria o fer hipòtesi del que passa o pot passar quan les interaccions prenen formes variades.

Per als lectors pot ser obvi que hom es decanti envers la col·laboració mútua entre escola i família. No obstant, el discurs pedagògic és ja prou freqüent en textos i revistes. Més que el que hauria de ser em referiré al que és i al que pot ser i a les repercussions de les diferents configuracions.

D'entrada, una proposta. He creuat les dimensions següents en la relació entre famílies i escola:

- ☒ Distància mútua, anant de la màxima a la mínima proximitat
- ☒ València qualitativa de les interaccions, anant dels extrems de positivitat a negativitat

Surten així aquestes combinacions, exemplificades algunes amb situacions recollides de la meva memòria professional:

	Distància gran	Distància mitja	Distància petita
València Positiva	Ex.1:La universitat Oberta i els seus alumnes		Ex.2 : Els pares de l'AMPA i l'escola
València Neutra		Ex.3:La majoria de situacions	
València negativa	Ex.4: minories religioses o culturals envers una escola no escollida		Ex.5: Els pares que denuncien judicialment l'escola

- **Exemple 1:** Segons he pogut escoltar, hi ha predomini de satisfacció entre els usuaris de l'UOC, tot i que la distància, entesa de manera convencional, sigui gran.

- **Exemple 2:** Habitualment, els pares i mares que es proposen per a formar part de les Associacions de Mares i Pares de les escoles tenen una disposició afiliativa proactiva i ganes d'enfortir el bon funcionament d'aquell centre. Tot i així, també podem suposar-hi un ventall de motivacions menys explícites, però aquestes no acostumen a ser les predominants.
- **Exemple 3:** La majoria, estadísticament parlant, de les posicions entre família i escola, estan en l'àrea que els clàssics anomenarien com de l' "aurea mediocritas".
- **Exemple 4:** Les minories culturals poden estar en desacord amb el centre dels seus fills però no expressar-ho més que quan hi ha un motiu extraordinari. Per exemple, les poblacions de vida alternativa poden discrepar de la ideologia de l'escola com a institució. No obstant, per raons diverses, s'hi resignen i hi escolaritzen els seus fills.
- **Exemple 5:** Una proximitat entre persones pot donar-se també amb valència negativa, com és notori en algunes famílies: una parella que discuteix sempre està molt a prop. Uns pares i uns mestres "en guerra" estan "massa" a prop.

QUINES SÓN LES CONSEQÜÈNCIES DEL PREDOMINI DE VALÈNCIES NEGATIVES QUAN AQUESTES ESDEVENEN CONFLICTE?

Veiem les columnes:

AVANTATGES DEL CONFLICTE

- Desvia l'atenció d'altres problemes cap a ell.
- Canalitza emocions hostils dels participants.
- Cohesiona subsistemes precedentment dispersos.
- Activa els subjectes.

INCONVENIENTS

- Produeix un conflicte intern de lleialtats als tercers, els/les alumnes
- Desactiva l'autoritat.
- Gasta energies sense fruit
- Provoca recerques de solució que poden agreujar la situació

QUINS SÓN ELS DINAMISMES PSÍQUICS QUE HE RECOLLIT COM A HIPOTÈTICS DARRERA UNA RELACIÓ DISFUNCIONAL ENTRE FAMÍLIA I ENSENYANTS?

Per part dels pares:

- A- Pares que han experimentat ELLS situacions de maltractaments o humiliació quan estaven a l'escola. Ara rememoren el seu patiment en sentir alguna queixa del fill, i els ressona més per la dificultat de discriminar què ve d'ells i què del noi/noia. Poden respondre de manera molt dura cap a l'escola actual, que no troba proporció entre estímul i reacció observada. Això pot desencadenar un cercle viciós. Per fortuna aquests pares modifiquen la seva actitud "guerrera" si troben un marc d'escolta on hom pugui ajudar-los a fer la connexió.
- B- Pares als quals llur bagatge CULTURAL els condiciona cap a una actitud prèvia de desconfiança cap a les ofertes de l'estat de benestar. Entenem "cultura" en el sentit de Falicov,(1995), o sia com: *la visió de la realitat conseqüència del conjunt d'influències que rebem per haver format part*

simultàniament de grups de pertinença i identitat, com ètnia, classe social, gènere, zona geodemogràfica, generació, raça, etc. En aquesta òptica, és un fet que hi ha població més oberta o més tancada a les institucions públiques que d'altra, per motius que procedeixen del bany cultural al que han estat sotmesos. Per exemple, en la població gitana és més probable trobar dificultats d'escolarització en etapa preescolar, ja que els seus valors prefereixen que sigui la família qui s'ocupi dels petits. Aquesta distància preventiva es pot donar en grau variable en capes de població menys identificables com a reticents.

- C- Pares que han arribat a confiar MASSA en les institucions i deleguen en elles els papers de criança que costen més de cara als fills. Això pot trobar-se en famílies de capa social variada: des d'aquelles molt benestants fins a aquelles molt necessitades. En aquest excés de delegació hi ha creences antigues ("l'escola sap formar millor que nosaltres, a més d'instruir"), i d'altres recents ("als fills no se'ls ha de traumatitzar a casa, ja aprendran els límits amb els mestres").
- D- Pares amb una DISTORSIÓ de la realitat que els fa "lluitar contra molins de vent" amb el món i també amb l'escola. Per sort no són tant nombrosos, ja que costa molt canviar la seva actitud, que procedeix de factors totalment aliens al marc escolar. En aquests casos hom pot pensar la sort que tenen els fills de poder tenir figures d'identificació vàries al seu abast.

Per part dels mestres:

A'- Mestres molt compromesos emocionalment amb un noi/noia, que suporten malament la visió de cert abandó, negligència, o incoherència educativa per part dels pares i hi reaccionen amb "furor educandi", o sia, volent corregir el que no va bé, sense tenir per a això el marc adequat. La intenció és òptima, però el fet de que no sigui el lloc ni el moment ni el context per a obtenir receptivitat els aboca a tensionar la relació amb la família, la qual o fuig o s'hi oposa frontalment.

B'- Mestres que perceben de forma augmentada, en la seva òptica, el perill dels aspectes de repte de certs alumnes, i pensen que, si es posen d'acord amb els pares, aquells ho viuran com un atac... O bé que troben senyals d'agressivitat amenaçant en actes comunicatius dels nois, actes que podrien, d'altra manera, ser ignorats o relativitzats o motiu d'una conversa tranquil·la (em refereixo a dibuixos, indumentària "provocativa", o textos, que es podrien també veure com una interrogació més que com un fet consumat). Mestres, en resum, que en les entrevistes amb els pares, poden esbiaixar-se cap a una posició evitativa, com a conseqüència del primer punt, o alarmant, com a conseqüència del segon.

C'- Mestres que "se l'han jugat" molt intensament de cara a una recuperació escolar del noi i es senten decebuts si la resposta de la família es minsa o nul·la.

DES D'ON ES POT INCIDIR EN LA SITUACIÓ SI ELS INCONVENIENTS DE LA DISFUNCIÓ RELACIONAL PESEN MÉS QUE ELS AVANTATGES?

Crec que es pot influir, i de fet es fa, des de qualsevol professional, sempre que:

- ☞ li arribi una sol·licitud de fer-hi quelcom,
- ☞ hom li reconegui un poder de maniobra,
- ☞ estigui preparat (conceptualment i emocional) per a respondre-hi amb eficàcia.

En els nostres circuits, tal professional pot estar situat dins de l'escola (algú amb reconeixement per a tal fita), entremig de l'escola i les famílies (equips d'assessorament psicopedagògic), o fora de l'escola (equips de salut mental infantojuvenil, equips de serveis socials).

Personalment, des de la darrera possibilitat, he usat una intervenció que he anomenat CONJUNTIVA, que prova d'apropar els dos àmbits a partir d'una sol·licitud clínica.

Una resposta que transcendeixi el cas aïllat és també possible, per exemple, involucrant un grup de pares i l'escola (Alegret, Castanys, 1998)

Finalment, la resposta que tendeix a modificar sanament la organització global del centre escolar a fi d'apropar-hi les famílies és ja una realització fructífera de quantitat d'experiències. En la present revista n'heu trobat sovint. Si sortim de casa nostra i mirem les d'altres països, dues de les meves preferides es troben als llibres de Dowling i Osborne (1985) a Gran Bretanya, i de Curonici (1997), al Canadà.

En la part que a continuació signa l'Artur Domingo es reprèn el tema que he encetat. Per tant, finalitzaré amb una obvietat: en el mateix format de l'article, dos professionals de perfil heterogeni parlant plegats del tema, hi ha l'evidència, discreta però significativa, de que els moments actuals permeten i prometen més i més connexions entre els que voguem pel mar de les institucions per als nens i joves.

[2] ARTUR DOMINGO i BARNILS Professor d'Història i Ciències Socials.
Cap d'Estudis de l'institut Cap de Creus, de Cadaqués.
adoming5@pie.xtec.es

Avui dia entre el professorat, tant de primària com de secundària, és una idea cada cop més acceptada la conveniència de mantenir una relació entre els educadors i les famílies, especialment els pares, per poder garantir una millor formació dels nostres infants i joves. També moltes famílies són conscients d'aquesta necessitat i demanden aquest contacte amb la institució i els seus professionals.

Tanmateix, no és una relació sempre fàcil i fins i tot moltes vegades esdevé conflictiva i plena d'incomprensions mútues. S'ha vessat molta tinta sobre aquest tema en llibres i revistes especialitzades, i el consens és bastant generalitzat sobre la conveniència, malgrat tot, de fomentar aquesta relació.

Des de la pròpia experiència professional, constatem que quan es dóna una situació de cooperació positiva entre ambdues institucions, el resultat reverteix normalment en benefici dels alumnes, encara que aquest no sempre es vegi de manera immediata. Fins i tot sorprèn com en alguns casos no tarda pas gaire a manifestar-se.

La tasca d'educar, si entenem per tal tant la funció més instructiva com la més educadora en un sentit emocional, social i ètic, és avui dia molt complexa. Hi ha molts factors que hi intervenen, i els àmbits tradicionals de la socialització primera (justament la família i l'escola) esdevenen per ells sols insuficients i possiblement

impotents si cada un va pel seu compte. Si hi sumem aspectes com el medi on es desenvolupa la vida dels nostres nois i noies, el barri, el poble, la ciutat... així com les amistats, i a un altre nivell els mitjans de comunicació, els jocs d'ordinador, les músiques, les modes, els models imperants, el desig de consum, etc. ens adonem que intentem educar uns i altres en mig, i de vegades perduts, d'un mar, sovint d'onades i mareas intempestives.

I és obvi, al menys al meu entendre, que educar i instruir estan en clara interrelació. He apuntat també aquesta idea en algun altre article (Domingo, A., *Educar en temps de crisi*).

Per tant la lògica del que hem dit fins ara, ens portaria a la idea de sumar esforços entre la institució familiar i la institució educativa per afrontar amb més garanties aquest procés. Si aquesta idea, desenvolupada per tants autors i autores a nivell teòric, però també fàcil de comprendre de manera intuïtiva per uns i altres, és acceptada, llavors ¿on rauen les dificultats i què produeix les insatisfaccions?

En primer lloc podríem assenyalar que potser no sigui una conclusió tan acceptada com sembla, almenys amb la profunditat i rotunditat que se suposa, i que potser es tracta més de l'acceptació resignada (o almenys poc convençuda), d'una tendència que sembla haver-se imposat. Això explicaria ja un primer nivell de dificultat.

Però fins i tot en els casos en que hi ha una convicció realment positiva d'aquesta necessitat, apareixen força dificultats i ineficiències. Intentarem explicar algun per què i algunes vies de superació d'aquestes dificultats.

LES PORS

En primer lloc podríem parlar de **pors**. Tant els educadors com els pares, d'una manera conscient o inconscient tenim por de ser qüestionats en la nostra feina i les nostres responsabilitats. En la gran majoria de casos, quan es convoca des de l'institut o l'escola una família és perquè ha sorgit algun problema, ja sigui d'aprenentatge, de relacions o de disciplina. La família que acudeix a aquesta crida sovint hi va amb cert recel, tant pel fet que es qüestionin les capacitats intel·lectuals del seu fill/filla, com la seva capacitat de sociabilitat, comportament i relació i, *en una suposada conseqüència*, la pròpia capacitat dels pares per "educar" els seus fills o, fins i tot, el propi entorn familiar. Per això sovint el mecanisme que actua és un **mecanisme de defensa**: "a casa es porta bé" (el problema seria de l'institut-escola o d'algun professor/a), la seva germana és molt bona estudiant i ja fa....., les companyies, etc.

A això cal afegir-hi les experiències, records i projeccions d'aquests pares i mares en la seva vivència de la institució educativa, quina imatge conserven dels seus propis professors, etc.

Per part dels docents també hi ha por a ser qüestionats: potser m'acusen de que no sé motivar, de que no sóc prou amè, de que no controlo el grup, de que els meus mètodes... o de que el centre és problemàtic, no està ben dirigit o organitzat. O potser creuen que el que els hi dic no té cap interès i no estan disposats a tenir-ho en compte.

Sovint això porta a una incomprensió mútua, a una difícil acceptació, d'uns i altres, de les mesures que creuríem adients i per tant a una font de malestar en la relació entre pares i professionals i, en definitiva, a unes reticències que condicionaran el futur d'aquesta relació. És típica llavors la generalització de l'experiència concreta o puntual i afirmacions del tipus "... amb aquesta família no en traurem res" o "li han

agafat mania a l'institut" "només ens criden per coses dolentes, com si no fes res bo...".

Una de les causes, entre moltes altres, que produeixen aquestes dificultats, a part naturalment dels condicionaments concrets de cada alumne, cada centre i cada família, és la tendència que tenim en les relacions humanes i socials a **jutjar** abans d'intentar **comprendre**. És massa freqüent que en un primer contacte es prenguin ja conclusions "definitives" sobre l'altre, que s'acaben convertint en prejudicis que dificulten la comunicació. En aquest sentit una actitud més assertiva i d'intentar comprendre la posició de l'altre és fonamental. No només perquè és el que pot proporcionar alguns elements per modificar una situació positivament, sinó perquè **el mateix fet d'intentar comprendre és percebut per l'altre i modifica la seva actitud i predisposició.**

Els professionals de l'educació tendim a criticar sovint la "sobrepotecció" en que viuen immersos gran part dels nostres alumnes i la "facilitat" amb que obtenen determinats desigs de consum. Ho relacionem amb la nostra època (almenys els que ja passem dels quaranta) i concloem que això no ajuda a que prenguin consciència de l'esforç necessari per aconseguir allò que volem i en definitiva, els fa menys responsables. Aquesta valoració, presentada esquemàticament i que en termes generals i tota la prudència que calgui, té una bona dosi de veritat al meu entendre (en especial pel que fa al consumisme i la responsabilitat o maduració; més discutible pel que fa a la sobrepotecció), ens pot privar de vegades d'analitzar perquè es produeixen determinades actituds familiars en cada cas concret i per tant ens priven de poder incidir en una realitat o microcosmos familiar particular, que hauria de ser en tot cas el que pretenem, i no pas el "quedar-nos descansats" amb un discurs moralista que no modifiqui res.

Per citar un exemple, recordaré el cas d'un alumne "repetidor", poc motivat i amb un comportament que l'havia portat a vèries expulsions puntuals de l'aula (en un centre on això s'aplicava amb moderació) i a determinades mesures disciplinàries. Aquest alumne, per circumstàncies determinades, vivia una profunda situació de malestar amb ell mateix i amb el seu entorn més proper. No cal dir que els resultats acadèmics estaven per dessota de les seves possibilitats, però tampoc es tractava d'un alumne completament "hostil" o "rebotat" contra el centre.

De cop els seus pares li van comprar una moto (objecte anhelat per gran part dels nostres adolescents). El comentari espontani i previsible entre els professionals, ben intencionat d'altra banda, fou l'esperable.... "mira, suspèn, no es porta bé.... i com a premi...la moto!" I és cert que en determinats ambients, ja sigui en una gran ciutat o en un poble petit, la moto esdevé un element fetitxe o totèmic, potser concedit massa fàcilment. Però una percepció d'aquest tipus pot predeterminar l'actitud del centre respecte de la família, creure que no s'hi podrà fer res o "renyar-la" i "sermonejar-la" per la seva decisió.

Tanmateix, quan entrevistaves la família i podies conèixer tan sols una mica més de la seva història o el seu entorn concret, així com de la impossibilitat d'oferir al seu fill altres estímuls familiars que molts dels seus companys tenien (i no estrictament per motius econòmics), es feia evident que la millor manera d'abordar l'entrevista amb ells no era recriminar-los que li compressin la moto (deixant de banda que es considerés més o menys encertada o errònia la decisió) sinó procurar anar més al fons, i de passada mirar d'entendre quin valor simbòlic pot tenir en determinades ocasions que uns pares accedeixin a un desig dels fills, condicionats per un entorn. A partir d'establir aquesta relació, no urgentment recriminadora, pot ser més fàcil incidir en aspectes més de fons per millorar la situació d'un alumne. La qual cosa

no significa, ans al contrari, que no s'hagi de manifestar el desacord o la discrepància amb la família, quan es cregui convenient.

Però també per part de les famílies cal abandonar clixés que sovintegen sobre la institució educativa i els professionals i atorgar la màxima confiança possible, per descomptat no cega, a la seva tasca i sobretot **valorar-la**. Com diu encertadament la psicòloga Elsie Osborne (1983) "*La seguretat que proporciona al nen el fet de saber que els seus mestres i els seus pares es valoren mútuament facilita una base segura des d'on es pot explorar, experimentar i aprendre.*" En una època en que freqüentment ens queixem que manquen sovint figures d'autoritat positiva per ajudar a madurar els nostres infants i adolescents, és evident que si ambdues institucions (família i escola) es reforcen mútuament i amb complicitat, no per anar contra els alumnes, sino per ajudar-los a formar-se i madurar tots els implicats hi sortirem guanyant, sense que calgui esperar, d'altra banda solucions totals i miraculoses.

GENERAR UN CLIMA DE CONFIANÇA

En aquest sentit és fonamental en les relacions entre la família i els centres educatius, generar un bon clima de comunicació i confiança, intentar comprendre abans de jutjar, però sense deixar de dir el que es pensa de la situació i, si cal, amb vehemència.

Per això l'entrevista entre els professionals de l'educació ja sigui el tutor/a, psicopedagog/a, cap d'estudis i la família és fonamental. Saber crear aquest clima acollidor i de comprensió, sense, com hem dit, deixar de manifestar clarament les idees o de defensar les mesures que es cregui que s'han d'adoptar, acostuma a donar a la llarga molt millors resultats que utilitzar l'entrevista com un ping-pong de retrets i reafirmacions. Però aquest podria ser motiu d'un altre article.

Referències bibliogràfiques

- ALEGRET, J.; CASTANYS, E. (1998): Juegos posibles en torno al niño: movilidad de los profesionales en las redes periféricas, a *Redes*, Desembre, Barcelona
- BOWLBY, J.(1958): The nature of the child's tie to his mother, a *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 350-73
- CURONICI, C; Mc CULLOCH, P. (1997) *Psychologues et enseignants*. Ed. De Boeck, Université. París-Bruelles 1997.
- DOMINGO, A.: Educar en temps difícils (en curs de publicació), a *Revista del centenari de l'Escola Industrial de Sabadell*.
- DOWLING, E.; OSBORNE, E (comp) (1985): *Familia y escuela, una aproximación conjunta y sistémica*. Paidós. 1996. Per a l'edició original en anglès: *The family and the school. A joint systems approach...* Ed. Routledge & Kegan Paul, London and New York. 1985
- FALICOY, C. (1995): Training to Think Culturally: a Multidimensional Comparative Framework, a *Family Process*, vol XXXIV, no. 4
- FISHER, L. (1986): Systems-Based Consultation with Schools, a *Systems Consultation*, recopil. per Wynne, McDaniel i Weber, The Guilford Press, N.York
- PICHON-RIVIÈRE, E. (1980): *La teoría del vínculo*. Nueva Visión, Buenos Aires
- SALZBERGER, I-WITTENBERG, HENRY G., OSBORNE, E. (1983): *L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre*. Rosa Sensat - Edicions 62. Barcelona Col. Estudis. Setembre 1989. Per a l'edició original en anglès: *The emotional experience of learning and teaching*. Routledge & Kegan Paul, London and New York, 1983.