

La relació entre pares i mestres: una pintura sobre seda

L'aferrament n'és el pas previ, com a conducta a mig camí entre el món biològic i el món psicològic. Si tot va bé, d'aquesta situació s'arriba als primers lli-gams. Només quan hi ha alguna pertorbació de caire biològic o social, els nadons esdevenen l'excepció de les predisposicions de la natura, i no es vinculen psicològicament.

La intel·ligència emocional és una de les adquisicions de l'evolució de l'infant que precedeix unes altres conquestes. És conegut que hi ha una predisposició genètica a prioritzar la percepció de la Gestalt (forma) del rostre humà per sobre d'altres composicions. Aquest fantàstic factor desencadena el fenomen primordial que representa la relació per als éssers humans. Només en els casos en què aquesta característica estigui pertorbada, hipòtesi que es planteja en els autismes, el bebè restarà indiferent a l'esbós de la forma de la cara de l'altra persona. Per tant, abans que el petit infant gategi, camini, iniciï les beceroles del llenguatge parlat, ja percep l'altra persona com a companya significativa. I és que li va la supervivència, ja que aquesta dotació genètica el predisposa a

l'aferrament, primer esglaó del que després esdevindrà el vincle.

També molt aviat el bebè diferencia els estats emocionals de la figura cuidadora. Malgrat que no pugui encara tenir accés al llenguatge verbal, la qualitat del clima emocional de l'altra persona el commou, hi mostra receptivitat i expressa la seva reacció de manera analògica (gestualitat del seu cos i del seu rostre, emissió de sons en forma de protoparaula o plor, etc.). Aquesta expressivitat, en general, és captada per la persona que en té cura de forma intuïtiva, i així li retorna: «Sí, ja ho sé que això no t'agrada, però t'hem de posar aquesta injecció, serà un moment...». O sigui, la persona que se'n cuida respon amb una modulació del que li arriba del bebè, amb la qual cosa li fa tornar tolerable, minva la seva pertorbació, l'ajuda a pair aquell mal moment, acompanyant-lo... Això ho fa naturalment, amb una barreja de missatges no verbals (gestos, mímica, to de veu...) i petits fragments verbals que acomboien, fent de filtre amortidor entre el món i l'infant.

De moment, les relacions significa-

tives es limiten a ser poquetes. Això pot tenir excepcions de dues menes: imprevistes (esdeveniments traumàtics limitats o massius) o previstes (forma de criança que preconitzi la col·lectivitat). De tota manera, el bebè tendirà a preferir alguns rostres, algunes veus, alguns braços, i es lligarà més intensament a uns quants «altres significatius».

El divulgador de la reacció vers la persona estranya com a adquisició evolutiva que mostra salut va ser Spitz (1969). A partir aproximadament del vuitè mes, la presència d'algú no habitual pot provocar expressions de desgrat. A poc a poc, el petit anirà acceptant aquest rostre que no és el que li ofereix seguretat. Tot canvi o introducció de relació nova es tolera millor en un infant ben aferrat. Recordem que la teoria de l'aferrament proposa que hi pot haver estils diferents d'aquest fenomen universal, com és si-

El bebè tendirà a preferir alguns rostres, algunes veus, alguns braços, i es lligarà més intensament a uns quants «altres significatius»

tuar-se envers un congènere protector i envers la novetat. La situació de no-aferrament és la més estranya, per sort. Aquests infants manifesten indiferència en els canvis relacionals. En general, però, la figura d'aferrament constitueix una reserva de tranquil·lització en moments d'ansietat enfront d'allò nou, que, pel fet de ser desconegut, desvetlla neguit... Que el bebè estigui acompanyat, confortat, per la persona que ell ja coneix i en la qual confia, afavoreix que integri la novetat com a positiva. Bolwby

(1988) va anomenar aquest fet d'una manera ben clara: *la persona cuidadora*, que, si tot va bé, constitueix una base segura des d'on es pot explorar la resta del món.

La *base segura* és una expressió afortunada. La persona de confiança del nen o la nena ajuda que assimili la novetat. Permet traspasar la predilecció, de manera que ara allò que podia ser perillós pel fet de ser desconegut, es pot acceptar com a digne de ser explorat sense presses. És com si el petit es permetés estendre la seva benevolència: «Ja que confio en tu, actuaré igualment amb aquesta nova persona o situació a la qual tu m'acostes...». No oblidem que la dependència dels cadells humans és la més llarga de la de tots els mamífers. Això té a veure amb la creixença intel·lectual i simbòlica que ens fa superiors.

El fet d'actuar de pont, de vehicular la confiança cap a les noves persones és especialment necessari en els infants amb temperament prudent o lent per al canvi. Recordem que el temperament és un constructe que significa aquelles pautes de reactivitat que els nadons ja ma-

nifesten des dels primers moments després de néixer. El concepte fou deixat de banda durant dècades, per prioritzar les hipòtesis de la plasticitat de la persona enfront del seu medi. Thomas i Chess (1977) el van «desempolsegat». Avui en dia, pot ser útil en una nova lectura que el sintetitzi amb uns altres plantejaments, com ara la influència de les formes de criança o l'aferrament. En una d'aquestes síntesis (Lieberman, 1993), se'ns parla de tres tipus de temperament: prudent o lent per al canvi, ardit i flexible. Cadascun pressuposa una combinació de nou dimensions de conducta, presents en el nadó en un grau diferent dins d'un continu: lliandar de sensibilitat, variació de ritmes biològics, intensitat de reacció, adaptabilitat, apropament, nivell de reactivitat als estímuls, persistència en les conductes, exploració de l'entorn i estat d'ànim. El conjunt d'aquestes nou dimensions dona una peculiaritat, un «color» específic a cada criatura. Podem agrupar les resultants de les configuracions, evidentment de forma reductiva, en tres: els tres temperaments anomenats abans. Aquestes configuracions més



R. PUIGGERMANAL

típiques són variants de la normalitat; els bebès poden esdevenir infants i adults reeixits si les reaccions de les persones que en tenen cura s'adapten a la seva originalitat, respectant-la i modulant-ne els aspectes més extrems. Per exemple, el temperament ardit necessitarà que la figura cuidadora l'accepti tal com es comporta per, a poc a poc, ajudar-lo a treure partit dels moments tranquils, a agafar un ritme més regular, a descarregar la seva gran energia en ocasions previstes, etc. L'acomodació inicial pot semblar les llavors de la adaptació posterior de l'infant a les inevitables constriccions que el viure en societat li demanarà.

El recordatori d'aquestes variacions conductuals té una intenció: lligar aquestes diversitats amb l'adaptació al canvi dels infants. Com reaccionen al canvi els nens i nenes dels diferents temperaments? Cal també detallar més la paraula «canvi»: pot ser un canvi físic (temperatura, nivell d'estímuls sonors, etc.) o bé un canvi que afecti la naixent psique: una variació de les persones que tenen cura de l'infant. A causa dels diferents tempe-

raments, el nadó reaccionarà d'una manera diferent.

Un bebè ardit buscarà més l'estímul sensorial, la variació, el canvi, i necessitarà el cuidador per modular la intensitat d'aquests factors. La persona que en té cura actua de filtre i de tampó, matisant el «soroll» de l'exterior, apaigant-lo quan calgui. En síntesi, tempera.

Un bebè flexible pot acceptar canvis amb més facilitat; justament el perill que corre és que passi desapercebut pel poc reclam, malgrat que també necessita continuïtat relacional i d'aferrament com a manera de relligar la seva petita història. La persona adulta ajuda la criatura, en constituir-se com a «pell psíquica»: manté, repeteix, ofereix previsibilitat i serenor que facin més tolerables la frustració i el malestar del canvi, que, malgrat que no ho expressi, també per a l'infant flexible és una font de neguit.

En el bebè prudent, poc actiu enfront de la novetat, el cuidador fa tolerable, «estova» la resistència al canvi. Fa d'acompanyant enfront del que és nou, «digereix» els estímuls que, en brut, poden fer recular. Dosifica l'empenta.

Això dóna lloc a pensar que tot canvi vital per a l'infant pot fer-se millor o pitjor, i que de la qualitat de la transició, en dependrà la facilitació de la nova etapa. En general, el cuidador sensible capta com pot facilitar que l'infant accepti millor allò que és nou.

Quins són els canvis d'etapa que necessàriament viu una criatura a la nostra societat? Dels molts possibles (del pit o biberó a la cullera, dels bolquers a aguantar el pipí i la caca, de gatejar a caminar, etc.), ens referirem al pas de l'ambient familiar en exclusiva que aquest sigui compartit amb l'escola o la llar. La transició d'un moment a l'altre es pot fer en el sentit de la salut, o bé de la disfunció.

A l'escola, a la llar, el més important és la persona adulta que hi encarna la cura. La pertinença s'anirà construint en el record del nen o la nena a mesura que l'educador o l'educadora l'ajudin a sentir-se'n part. Les relacions d'igual encara no tenen el valor que després assoliran. Per tant, és la persona adulta qui centralitza les valències més importants de les quals pot valdre's el petit. Més que l'am-

bient físic, més que els recursos a l'abast, pesa la qualitat de la persona que obre les portes al món extrafamiliar. Aquesta transcendència ha estat poc reconeguda durant força temps. Per sort, anem cap a una valoració creixent d'aquesta realitat per part dels estats de benestar. Els països del nord d'Europa ens donen un bon exemple de com es poden estalviar futurs problemes amb una bona planificació i cura dels establiments escolars per a la petita infància.

El motiu de tan llarga introducció és subratllar la necessitat de prendre cura d'una àrea encara menystinguda: la relació entre famílies i mestres, ensenyants, educadors...

La qualitat humana del docent o la docent pot ser inmillorable, però si entre ell i els pares (un sol o la parella) no hi ha bona sintonia, ja hem begut oli. Bona sintonia no vol dir coincidència de punts de vista, semblança d'idees, estimació. Millor si això passa. Però el que cal és més senzill i assolible: els uns i els altres (mestres i pares) es reconeixen la competència, es respecten i es donen suport. El nen o la nena seran el motiu pregon per

compartir una fita comuna: fer-lo créixer de la millor manera possible.

Si això està malmès, en els infants de temperament prudent potser no hi notarem els estralls. Però més endavant potser es podran desenvolupar les somatitzacions (mals de panxa, ganes de vo-



mitar...) o algunes fòbies. Tant de bo que no hi hagi trastorn d'aprenentatge.

En les criatures flexibles, potser no hi haurà repercussions a curt termini, però no es deslliuraran d'un dolorós conflicte de lleialtats. Potser dirien, si poguessin fer-ho: «Ara què faig, si la meva mare i la meva mestra no es cauen bé?».

En els infants ardits, el que pot passar és que manifestin trastorns de conducta. El nivell de poc suport que capten intuïtivament, malgrat que mai no s'hagi comentat en veu alta, els comporta més dificultats a causa de la inhibició dels comportaments mal vistos per l'ensenyant. Això també ho veiem en les parelles en les quals el pare i la mare es desqualifiquen entre si: a casa els costa mantenir l'autoritat damunt dels fills i les filles.

Per tant, tenir cura de la sintonia entre pares i mestres és prevenir futurs trastorns en els nens i les nenes. Podem estar ben segurs que la intel·ligència emocional dels alumnes detecta quan hi ha esquerdes en la confiança mútua. Només en la manera com un dels pares o el mestre es refereixen l'un a l'altre ja mos-

tra senyals d'afiliació o poca empatia. La base segura que no es transforma en pont cap a l'altra persona esdevé un parany. Això no ho podem negligir, ens hi juguem la salut mental i el creixement adequat de les criatures. Bronfenbrenner (1987) parla del mesosistema com aquell embolcall que envolta els microsistemes propers a l'infant (família, escola), que és constituït per les relacions entre tots dos, i és tan important com l'atmosfera per a la Terra.

Una primera proposta és partir sempre de la premissa que la millora de la relació amb les famílies ha de sortir de la voluntat dels professionals d'acceptar les diferències i comprendre-les.

Una anàlisi situacional acurada ret compte de les consonàncies i de les dissonàncies culturals, utilitzant el terme «cultura» com la defineix Falicov (1995):

Formes de veure el món compartides i conductes adaptatives que se'n deriven provinents de ser membres simultanis en una varietat de contextos,

La millora de la relació amb les famílies ha de sortir de la voluntat dels professionals d'acceptar les diferències i comprendre-les

com ara l'ambient ecològic (rural, urbà, suburbà), els principis religiosos, la nacionalitat i l'etnicitat, la societat, la classe, les experiències relacionades amb el gènere, l'estatus minoritari, l'ocupació, la tendència política, els patrons migratoris i el grau d'aculturació o els valors derivats pertanyents a la mateixa generació, la participació de moments històrics singulars o les ideologies particulars.

Ser conscients d'aquestes consonàncies i dissonàncies culturals entre els valors predominants de l'escola i els de les famílies ajuda a aconseguir que els ensenyants siguin tolerants.

Val a dir que no em refereixo ara a les situacions de maltractament, abús o negligència, malauradament també presents als centres docents. Per encarar aquestes doloroses situacions, calen uns altres plantejaments que depassen aquest article. La manera més efectiva d'influir positivament en la resta de les famílies és introduir, en la formació dels

professionals, una visió ecològica i relacional de les capacitats familiars. Els professionals que tenim relació amb la psicologia o amb la pedagogia infantil i juvenil, portem la petjada d'una formació que ens va ensenyar conceptes i instruments de cara al subjecte nen o noi, sense donar-nos-en gaires per possibilitar el creixement del seu medi natural de convivència. Hem hagut d'aprendre més tard com podem usar el contacte desitjable entre la família i nosaltres de cara a expandir els canvis evolutius que sabem propiciar entre l'infant i nosaltres.

Permeteu-me citar un fragment de La entrada de los sentimientos en la escuela a través de la comprensión sistémica (Landaburu i Uranga, 1992):

Había otro sentimiento doloroso vivido por el niño, tirado entre dos sistemas «escuela-familia», que a menudo se descalificaban recíprocamente, en un juego sin fin cuyo rehén es el niño. Hablamos, frecuentemente, entre las dos de este sentimiento compartido en nuestra práctica, y vimos un día muy claro la imagen gráfica, la fotografía de este duelo,

donde nos pareció además que el niño en esa situación tampoco era aceptado por sus pares. El niño enfrentado a dos sistemas superpuestos soporta la tensión de mediar entre ellos y de ajustarse a ambos. Y esta energía mal usada, le resta de poder relacionarse con los pares o concentrarse en su tarea.

Sabíamos que ayudar a restablecer una complementariedad funcional entre los sistemas familia y escuela y, por supuesto, el equipo de intervención, ayudaría para favorecer a los educadores (padres y profesores) a reencontrar y evolucionar en el uso de su competencia a favor del crecimiento del niño. Teníamos, por lo tanto, que esforzarnos en poner en marcha un proceso específico para sacar al niño de ese lugar de tensión. Pero debíamos ampliar nuestro marco de intervención y trabajar con todos los implicados en el sistema educativo, enseñantes incluidos. Si bien las responsabilidades pedagógicas no pertenecen al enseñante de un modo total, la tarea de educar al niño, aunque incumbe prioritariamente a la familia, se reparte entre diferentes instancias (pa-

dres-familia extensa-profesores-grupo de pares-actividades extraescolares) y todos constituyen, a nuestro entender, el sistema educativo. La acción educativa no cobra vida y efecto sino dentro y por todas las relaciones que se establecen entre sus protagonistas, padres profesores, alumnos.

En nuestra práctica clínica habíamos comprobado que este sistema disfunciona cuando cada elemento quiere modificar a otro y, por lo contrario, que el sistema educativo es funcional cuando es reconocida la especificidad del otro, así como su territorio de manera complementaria.»

Se vio la necesidad del cambio de epistemología en las reuniones con los padres; era necesario focalizar en la búsqueda de soluciones más que en las causas y tener mucho cuidado de no caer en la trampa

Cal ajudar els professionals a incorporar el respecte per la idiosincràsia i les maneres de veure el món de les famílies com a punt de partida

de buscar solapadamente al responsable o culpable del problema. Se constató que el diálogo con la familia se producía en general demasiado tarde, y que era necesario cuidar la comunicación padres-escuela sin esperar siempre a que los problemas se enquistaran.

Com a resum de les idees anteriors, remarcaria que cal ajudar els professionals a incorporar el respecte per la idiosincràsia i les maneres de veure el món de les famílies com a punt de partida. Això pot afavorir la confiança i desenvolupar les condicions a fi que l'adaptació cultural sigui un procés delicat i mutu, mogut pels avantatges de cara als infants, més que no pas per qualsevulla imposició explícita o implícita. No oblidem que en les relacions hi ha, sovint, un aspecte de desigualtat de poder fàctic, i que els professionals som vistos com a representants d'una formació superior. Això pot contestar-se de vegades, però és molt freqüent que desperti una submissió momentània que no transformi educativament els que aparentment ho accepten.

Els professionals tenen preparació per incorporar la diversitat si aquesta està expressada de segons quina manera (per exemple: un infant gambià o un de paraplègic), però una família on un valor educatiu sigui donar molts caramels a un nen grasset costa més de ser ben acoïllida. I només si es procedeix amb respecte, l'obesitat podrà ser qüestionada a poc a poc. Cal un moment, una posició de partença, on ens posem al costat de la construcció del món del sistema de la criatura, a fi que després puguem fer-la avançar.

Metafòricament, la interacció entre família i altres sistemes educatius és com una porta que uneix dues cases veïnes. Aquesta porta es pot obrir més o menys. És en els extrems on hi haurà problemes. Una porta massa tancada entre professionals i família impedeix la permeabilitat. Una porta massa oberta impedeix la identitat diferenciada de cada àmbit.

Només amb i en una interacció positiva, la família augmentarà la seva capacitat educativa en sintonia amb el medi escolar i que permeti la creixença sana dels seus membres.

Cal un terreny adobat a fi que el que es transmet tingui possibilitat d'assimilar-se, amb la qual cosa l'individu s'anirà estructurant. En la interacció entre les institucions i la família, s'hi establirà un isomorfisme; si la família és considerada competent, tot i que amb conductes diferents de les normatives, això repercutirà en el fet que l'alumne sigui alhora estimulat a aprendre i a construir-se amb influències també del sistema escolar.

Per acabar, diria, un cop més, que, per ajudar algú a tirar endavant (subministrar valors prospectius), provem, en primer lloc, de comprendre i de mirar amb benevolència la història del procés que se'ns ofereix (sigui un individu, una família o un país). Obertura que, segons em sembla, ens cal aprendre a fer cada cop més delicadament. Com una pintura sobre seda.

HEM PARLAT DE:

- Psicologia de l'educació.
 - Evolució i maduració.
 - Intel·ligència emocional.
 - Escola i família.
-

Referències bibliogràfiques

- BOLWBY, J. (1996): *Una base segura. Aplicaciones clínicas de la teoría del apego*. Barcelona. Paidós.
- BRONFENBRENNER, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Paidós.
- FALICOV, C. (1995): «Training to think culturally: a multidimensional comparative framework». *Family Process*, vol. XXXIV, núm. 4.
- LANDABURU, I.; URANGA, M. J. (1992): «La entrada de los sentimientos en la escuela a través de la comprensión sistémica». *Actas de las XIII Jornadas de Terapia Familiar*. Càceres.
- LIEBERMAN, A. F. (1993): *La vida afectiva de su hijo*. Buenos Aires. Atlántida.
- SPITZ, R. (1990): *El primer año de vida del niño*. Mèxic. Fondo de Cultura Económica.
- THOMAS, A.; CHESS, S. (1977): *Temperament and development*. New York. Brunner/Mazel.

Joana Alegret

Psicoterapeuta infantil

joanaalegret@hotmail.com