

MEMÒRIA DE TREBALL

<p>COOPERAR AMB LES FAMÍLIES DELS ALUMNES AMB NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS: APROXIMACIÓ A UN MODEL SISTÈMIC - RELACIONAL EN UN CENTRE EDUCATIU</p>

MIREIA PLANAS I SISQUELLA

Curs 2002-2003

L'home, quan neix, és tou i flexible.

Quan mor, roman rígid i dur.

Les herbes i les plantes, quan viuen, són tendres i flexibles.

Quan moren, són trencadisses i seques.

La duresa i la rigidesa són les companyes de la mort.

El tendre i el flexible són els companys de la vida.

Per això, un exèrcit potent perdrà la batalla,

i un arbre dur serà tallat.

El gran i fort és a sota.

El tendre i feble és a dalt de tot.

Lao Tse

Agraïments

Personalment opino que no seria honest per part meua començar la Memòria del treball realitzat durant el curs 2002-2003, gràcies a una llicència d'estudis concedida pel Departament d'Ensenyament, sense agraïr el suport moral i tècnic d'aquelles persones que han estat al meu costat i que han fet possible que pogués tirar endavant aquest treball.

En primer lloc, vull agraïr l'ajut inestimable del Dr. Albert Sarró, director del Centre de Teràpia Familiar de Barcelona, que va acceptar de bon grat fer-se càrrec de la supervisió de l'estudi i que, en tot moment, m'ha acompanyat en aquest treball. La seva reconeguda experiència en el camp de la teràpia familiar, la seva saviesa i el seu bon "savoir faire" han fet possible l'orientació de l'estudi al llarg de tot el curs; el seu acompanyament ha estat fonamental i ha anat marcant la línia de treball de l'estudi que presento. Els seus comentaris, suggeriments, propostes, reflexions, opinions, però, sobretot, les seves "preguntes" m'han permès anar dibuixant l'itinerari a seguir i avançar en l'estudi. En aquest sentit, el plantejament, el desenvolupament i les conclusions del treball reflecteixen també la seva "veu".

En segon lloc, sento que tinc un deute enorme amb el centre d'Educació Especial "Jeroni de Moragas" de Barcelona, que també amb molta il·lusió i entrega va acceptar la meua proposta de ser el centre col·laborador per a dur a terme l'estudi empíric. La bona predisposició inicial de l'equip directiu i de la psicopedagoga del centre en el moment en que vaig presentar el projecte va quedar confirmada i superada amb escreix per la seva implicació i per la participació de tots els professors i de totes les famílies en l'estudi. També les seves "veus" han tingut un paper fonamental en el treball, ja que ells han estat els veritables protagonistes de l'estudi empíric. A tots ells els agraeixo sincerament la seva col·laboració.

També vull tenir unes paraules d'agraïment per a tots aquells professors universitaris i professionals experts en la matèria que, sobretot en els moments inicials del treball, van acceptar mantenir algunes converses amb mi, les quals també em van ajudar a començar a caminar en la direcció correcta, o si més no, en la direcció que semblava més adequada, eliminant els entrebancs que la novetat de la tasca o una certa inseguretat van fer sorgir. Al doctor Climent Giné, de la Universitat Ramon Llull, als doctors Joan Guàrdia, Emili Soro, César Coll, Isabel Solé, Carme Triadó i Guillem Feixas, de la Universitat de Barcelona; a n'en Fèlix Castillo i a n'en Manel Gener, de l'Escola de Teràpia Familiar de Sant Pau; a la Teresa Huguet, de l'EAP d'Esplugues, a n'en Joan de Diego, de l'EAP de Gràcia i a n'en Josep M^a Soler, de l'EAP del Baix Empordà, els vull trasmetre la meua gratitud per la seva disponibilitat i els seus suggeriments.

Crec que la possibilitat que el Departament d'Ensenyament m'ha brindat per a dur a terme aquest treball, amb la concessió d'una llicència d'estudis, mereix també el meu agraïment. Vull destacar el suport que per a mi va representar l'amabilitat i professionalitat del Sr. Josep Puig, tècnic de la Subdirecció General de Formació Permanent i Recursos Pedagògics, que en tot moment va estar obert a qualsevol consulta relativa a la llicència d'estudis. També vull agrair l'interès que el Sr. Jordi Blanch, Subdirector General de Programes i Serveis Educatius, va mostrar pel desenvolupament del treball.

I, finalment, agraeixo a n'en Carles Sumpsi i a l'Aleix Sumpsi, amb els que comparteixo vida familiar, el seu ànim i suport incondicional al meu treball de cada dia, i la seva comprensió, especialment en els moments de dedicació més intensa a l'estudi i durant la meua estada al Mental Research Institute de Palo Alto, California, USA.

1 Introducció (pàg 8)

1.1 Projecte inicial i estudi empíric (pàg 9)

1.2 Finalitats de l'estudi (pàg 10)

1.3 Antecedents del treball (pàg 13)

2 Referents teòrics de base (pàg 15)

2.1 El paradigma relacional sistèmic (pàg 15)

2.2 La família com a context de desenvolupament i com a sistema (pàg 26)

2.3 L'escola com a context socialitzador i com a sistema (pàg 30)

2.4 Les necessitats educatives especials i les de les famílies (pàg 32)

3 Desenvolupament del treball (pàg 34)

3.1 La recerca teòrica (pàg 34)

3.1.1 Hipòtesis de treball (pàg 34)

3.1.2 Aportacions de les escoles de teràpia familiar (pàg 34)

3.1.2.1 L'escola comunicacional o interaccional de Palo Alto (pàg 35)

El grup Bateson (1952-1961), precursor del MRI (pàg 35)

El Mental Research Institute (MRI) (pàg 36)

Paul Watzlawick (pàg 40)

El model de teràpia breu del MRI (pàg 44)

3.1.2.2 L'escola estructural de Philadelphia (pàg 51)

3.1.2.3 L'escola contextual de Milà (pàg 55)

3.2 L'estudi empíric (pàg 56)

3.2.1 Hipòtesis de treball (pàg 57)

3.2.2 Nuclis d'informació rellevants per a l'estudi (pàg 57)

3.2.3 Aspectes metodològics (pàg 58)

3.2.3.1 La mostra (pàg 60)

Criteris de selecció (pàg 60)

Característiques de la mostra

3.2.3.2 Els instruments de recollida d'informació (pàg 62)

Elaboració dels qüestionaris

El qüestionari per als pares (pàg 68)

El qüestionari per als professors (pàg 69)

3.2.3.3 El procediment de recollida de dades (pàg 70)

Les entrevistes als pares i als professors (pàg 72)

La complimentació individual dels qüestionaris (pàg 73)

3.2.3.4 L'anàlisi i el tractament de les dades recollides (pàg 75)

3.2.3.5 Resultats de l'estudi empíric amb les famílies (pàg 77)

3.2.3.6 Resultats de l'estudi empíric amb els professors (pàg 124)

3.2.4 Anàlisi comparatiu dels resultats dels pares i dels professors (pàg 183)

3.2.5 Conclusions de l'estudi empíric (pàg 194)

3.3 La fusió dels continguts teòrics i pràctics (pàg 195)

3.3.1 Estratègies d'intervenció sistèmica aplicables al treball amb les famílies (pàg 195)

3.3.2 Instruments de treball (pàg 196)

3.3.2.1 Protocol per a la recollida de la informació en les entrevistes amb les famílies (pàg 197)

3.3.2.2 Pauta per a l'autoanàlisi de les intervencions del professional de l'EAP o del professor en les entrevistes amb les famílies, amb indicadors fonamentats en la perspectiva sistèmica (pàg 199)

3.3.2.3 Algunes idees per a la col.laboració amb les famílies en el context escolar (pàg 202)

4 Conclusions

5 Bibliografia

6 Annexos

Annex 1: Cartes a les famílies

Annex 2: Cartes als professors

Annex 3: Qüestionari per als pares (model)

Annex 4: Qüestionari per als professors (model)

Annex 5: “Repensant el treball amb les famílies”. Entrevista al Dr. Albert Sarró, publicada a la revista AMBITS de Psicopedagogia

Annex 6: Protocol per a la recollida de la informació en les entrevistes amb les famílies

Annex 7: Poesia de Gianni Rodari

Annex 8

Instantànies del “Curs intensiu de teràpia breu” al Mental Research Institute (MRI) de Palo Alto, CA, USA

1 Introducció

No resulta una tasca senzilla descriure i valorar el treball realitzat al llarg d'un curs escolar a partir del projecte presentat. Deixar el treball habitual a l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic, amb una sèrie de rutines establertes en la intervenció psicopedagògica, per començar a desenvolupar les idees del projecte de treball de la llicència ha comportat un cúmul important d'experiències noves, moments de certa inquietud pels dubtes que el propi treball anava generant, emocions compartides amb les persones que han col·laborat en el treball i, finalment, un grau de satisfacció acceptable pels resultats obtinguts. Tot això en un procés de treball que a mi m'agrada comparar amb l'escultura, en la que, a partir d'una idea que comença en la imaginació de l'artista, es va perfilant molt lentament la forma desitjada, en un procés que comporta anar afegint i traient material, amb moltes hores de treball i amb molta observació i paciència.

El tema que desenvolupa el treball és, des del meu punt de vista, un d'aquells temes que suscita interès entre els professionals del món de l'ensenyament, però que en ocasions queda relegat per la prioritització concedida a d'altres temàtiques. Els aspectes curriculars i d'organització i gestió de la tasca educativa ocupen una part molt important del treball del docent, quedant la relació amb les famílies en un segon terme pel què fa a la reflexió i recerca de les estratègies comunicatives que faciliten i potencien la col·laboració entre el centre i els pares dels alumnes. Observem que cada vegada més s'insisteix en la importància de no deslligar les pràctiques educatives familiars de la tasca docent del professorat i de potenciar marcs de col·laboració entre escola i família per donar coherència a l'acte educatiu.

La meua motivació inicial pel tema del treball amb les famílies vé de lluny i és conseqüència d'un cúmul d'experiències viscudes que han cristal·litzat en la necessitat d'entrar en aquest món fascinant, amb l'objectiu de conèixer-lo una mica més. El contacte amb les famílies dels alumnes en el treball quotidià, i especialment amb els pares dels alumnes amb necessitats educatives especials, em va anar obrint molts interrogants, compartits amb d'altres professionals dels EAP i amb el professorat, en relació als recursos comunicatius de la pròpia intervenció.

La formació en el model sistèmic de la comunicació aplicat a la teràpia familiar, iniciada fa anys per molts de nosaltres, ens va obrir noves perspectives en l'anàlisi de les situacions interactives a l'escola. Els espais de reflexió dels que ens vam anar dotant per treballar des d'aquest enfoc deixàven entreveure la necessitat d'aproximar aquest marc interpretatiu a la nostra intervenció en els centres, per les possibilitats que oferia en molts dels àmbits del nostre treball: anàlisi de les situacions d'ensenyament-aprenentatge, del clima afectiu i relacional dins l'aula, del treball amb

els equips docents, del treball de coordinació en xarxa i, obviament, del treball amb les famílies.

La necessitat de reflexió compartida tenia com a objectiu la recerca d'estratègies d'intervenció alternatives, que, des d'una òptica "eixamplada" per la visió sistèmica, ens permetés millorar els resultats del nostre treball. Des d'aquest enfoc crec que la meua motivació per l'estudi del treball amb famílies és també una motivació compartida amb els i les professionals amb els que hem pogut treballar durant bastants anys, la qual cosa m'agrada recordar i agrair.

1.1 Projecte inicial i estudi empíric

Tal com recollia el títol del projecte presentat, l'estudi es centra en el "treball amb les famílies dels alumnes amb necessitats educatives especials". Aquest és un dels àmbits d'actuació que tant el professorat dels centres docents com els Equips d'Assessorament Psicopedagògic (EAP) contempen dins de les seves funcions, encara que, com he assenyalat més amunt, no té un caràcter prioritari dins la gran quantitat de funcions i tasques assignades tant als EAP com al professorat.

L'objectiu d'aquest "treball amb les famílies" és la de garantir la **col·laboració** entre els professionals que treballem a l'escola i els pares, per a promoure el desenvolupament harmònic dels alumnes i la coherència en els principis educatius. Considero que, més sovint del que voldríem, ens trobem mancats o "coixos" dels recursos o estratègies comunicatives per a poder fer aquest treball en un marc de confiança mútua i de reconeixement a l'altre. Les necessitats educatives especials dels alumnes afegeixen un grau de complexitat major a una tasca que en si mateixa no és fàcil. En aquest sentit, no podem oblidar la importància de la formació en aquest àmbit, que inclou l'assimilació dels continguts relatius als aspectes comunicatius des de la perspectiva sistèmica, però també uns espais d'entrenament en les estratègies que faciliten aquesta comunicació. Per altra part, també formaria part de la vessant formativa l'intercanvi d'experiències sobre el treball amb famílies entre els professionals que hi treballem, ja que la reflexió compartida és una eina de formació molt vàlida, per la proximitat dels continguts treballats a la pròpia experiència.

M'agradaria remarcar que quan parlo de "treball amb les famílies" m'estic referint a la "cooperació" entre les famílies i els professionals. Es tracta, doncs, d'un treball que contempla els dos sentits: dels professionals cap als pares i dels pares cap als professionals. Treballar amb les famílies des de l'escola és un acte comunicatiu, que es caracteritza per ser bidireccional (hi ha un intercanvi d'informació en els dos sentits), per ser transaccional (es produeixen canvis en el comportament com a resposta al què va succeïnt durant la comunicació) i per tenir uns propòsits i uns focus d'atenció (que són definits al principi de la situació comunicativa per ambdues parts i que poden canviar en el decurs de la interacció).

Amb l'objectiu d'enfasiar aquest treball com a "tandem" entre l'escola i la família he optat per modificar en part el títol del projecte inicial, substituïnt en la present Memòria l'expressió "treball amb famílies" per "cooperar amb les famílies" ja que em sembla que contempla millor els aspectes de bidireccionalitat, transaccionalitat i d'objectius compartits.

La prolongació del títol del projecte amb el subtítol "aproximació a un model sistèmic-relacional en l'àmbit educatiu" defineix el marc teòric de referència en el que es fonamenta l'estudi. També aquest subtítol ha sofert una modificació intencional com a conseqüència de la decisió d'acotar l'àmbit de l'estudi empíric a un centre. Per aquest motiu, he cregut més adequat redefinir a la Memòria el subtítol del projecte com a "aproximació a un model sistèmic-relacional en un centre educatiu", ja que crec que defineix millor l'abast de l'estudi. Aquesta redefinició no exclou, però, que a partir de les dades obtingudes a l'estudi empíric i de la fusió d'aquestes amb els continguts teòrics tractats poguem arribar a concretar uns instruments de treball aplicables més enllà del centre en el que s'ha plantejat la investigació.

1.2 Finalitats de l'estudi

L'estudi pretén la revisió dels fonaments teòrics del model sistèmic de la comunicació i de les tècniques desenvolupades per les principals escoles de terapia familiar sorgides d'aquest model, per arribar a definir algunes estratègies aplicables al camp escolar que poden facilitar la comunicació entre l'escola i la família.

Vull deixar clar que en cap moment es pretén implementar un treball de teràpia familiar dins l'escola. L'àmbit escolar té unes característiques i unes finalitats pròpies, molt diferents de les de l'àmbit clínic. Però l'estudi pretén comprovar si alguns dels instruments de treball propis de la teràpia familiar (estratègies, protocols,...) i els principis que les fonamenten són aplicables al treball amb les famílies en el marc escolar, per arribar a definir, o si més no a esboçar, un marc d'intervenció sistèmic en l'àmbit educatiu.

L'estudi prioritza la importància del treball amb les famílies dels alumnes amb necessitats educatives especials. Els centres educatius necessiten eines per col.laborar amb la família en la comprensió i tractament de les necessitats educatives de l'alumne/fill. Sovint el professorat i els serveis externs de suport disposen de recursos psicopedagògics per dur a terme aquest treball en col.laboració: planificació d'objectius, mètodes per assolir-los, avaluació de resultats,... Però a vegades amb aquests recursos no s'obtenen els efectes desitjats, degut a que no hem tingut prou cura dels aspectes comunicatius/relacionals i afectius. Són precisament aquests aspectes els que susciten el meu interès per la recerca dels isomorfismes que podem trobar entre les situacions de treball en terapia familiar i el treball amb famílies dins del context escolar. Estaríem d'acord amb J.L. Linares (1996) quan opina que en l'àmbit

escolar es pot fer bastant per ajudar a les famílies; no es tractaria, doncs, de teràpia familiar, però sí d'una *"intervenció que té molt de terapèutica"*.

Des d'aquesta perspectiva, el treball pretén, doncs, aportar algunes premisses fonamentals basades en el model sistèmic de la comunicació i alguns instruments concrets que ens ajudin a tenir presents aquests aspectes i, en conseqüència, ens facilitin el treball de col·laboració amb les famílies. Estic convençuda de que, disposant d'aquestes eines, no tant sols es veurà facilitat aquest treball amb les famílies, sinó que millorarà la nostra satisfacció professional, pel fet de tenir una millor comprensió dels fenòmens comunicatius des de la perspectiva sistèmica, enfoc que, des del meu punt de vista, ofereix moltes possibilitats per a la millora de les relacions.

Les estratègies a utilitzar en el treball amb famílies –enteses com a "tècniques" concretes a aplicar en cada moment en funció de l'efecte que volem obtenir- poden incorporar-se a una "manera de fer" que pot fer millorar no tan sols la comunicació amb les famílies sinó també les relacions entre el propi professorat, entre el professorat i l'alumnat, entre el professorat i els professionals externs, etcètera, en un procés de "patró relacional recurrent" que es va generalitzant pels isomorfismes que es donen entre les diferents situacions esmentades. És important assenyalar, però, que aquest procés requereix una formació bàsica sòlida sobre les premisses fonamentals del model comunicacional i un entrenament en el "pensar" i en "l'actuar" des d'aquesta perspectiva sistèmica.

La finalitat principal de l'estudi no es focalitza tant en aconseguir que les famílies millorin en la seva col·laboració amb l'escola sino que nosaltres tinguem més eines per arribar-hi, per promoure entorns facilitadors de la proximitat i evitar aspectes disfuncionals de la comunicació. La millora de les famílies seria, doncs, una conseqüència de la nostra millor intervenció.

Una de les finalitats que considero més interessant és la necessitat d'iniciar als professionals del món educatiu en la visió que sorgeix de la naturalesa interactiva del coneixement. Estic convençuda de que el model interaccional o pragmàtic de la comunicació humana aporta una visió que expandeix la comprensió de la conducta humana, al estudiar les conductes en el context en el que es donen. En aquest sentit, des d'aquesta perspectiva es troba poc comprensible el comportament disfuncional d'un alumne a classe o les dificultats de col·laboració d'uns pares amb l'escola si el marge d'observació no és el suficientment ampli com per incloure el context en els que ténen lloc aquests comportaments. Sluzki assenyala que estudiar i comprendre a l'ésser humà des del paradigma interaccional és una experiència d'enriquiment intel·lectual, afegint que "el ojo se ensancha".

La visió sistèmica permet, doncs, "eixamplar" el marc interpretatiu dels fenòmens observables. Això aporta nous elements per a que tant el professionals que treballem

als centres com les famílies tinguem una percepció diferent de la que teníem i visquem els seus problemes des d'una òptica més ample, que, al contemplar múltiples nivells d'anàlisi, es fa més interactiva.

Partint de la hipòtesi de treball de l'aplicabilitat del marc conceptual sistèmic a l'àmbit del treball amb famílies en l'àmbit escolar, tal com vaig indicar en el projecte inicial, els objectius a assolir amb l'estudi eren els següents:

- estudiar les aplicacions del *model sistèmic relacional* utilitzat en teràpia familiar al treball amb les famílies dels alumnes amb necessitats educatives especials en el context educatiu
- oferir instruments per al treball amb les famílies que ajudin a sistematitzar la *recollida de dades i l'anàlisi posterior* des d'un enfocament sistèmic
- elaborar un catàleg d'eines o estratègies per optimitzar la *comunicació i el treball* amb les famílies dels alumnes amb necessitats educatives especials
- aplicar alguns procediments propis del model sistèmic de la comunicació al *treball de col·laboració de l'EAP amb el professorat* que atén als alumnes amb necessitats educatives especials, concretament pel què fa a les entrevistes amb les famílies d'aquests alumnes
- aportar alguns indicadors per a l'*autoavaluació del professionals* que treballen amb les famílies dels alumnes amb necessitats educatives especials
- arribar a establir i definir els postulats d'un *model sistèmic relacional en l'àmbit educatiu*, amb uns principis bàsics d'intervenció per al treball amb les famílies dels alumnes amb necessitats educatives

Voldria destacar que el meu interès per acotar l'estudi a les famílies dels alumnes amb necessitats educatives especials el justifica el patiment que he pogut observar en aquestes famílies, la sensació de soledat que manifesten, les inseguretats i incerteses envers al futur, les expectatives que sovint veuen frustrades,... Però també tinc una especial motivació per les famílies que tenen fills amb necessitats educatives especials pel convenciment de que és possible potenciar o recuperar les capacitats d'aquestes famílies, sovint bloquejades pel trauma viscut. Un dels espais en els que es pot fer aquest treball és l'escola, que comparteix la tasca educativa dels fills amb la família.

L'estudi compagina un treball de revisió dels referents teòrics amb un treball empíric que aporti dades relatives a les preocupacions tant de les famílies com dels professors pel què fa a l'atenció dels fills/alumnes de necessitats educatives especials com pel

què fa als aspectes de coordinació entre l'escola i la família. Es planteja, doncs, la complementarietat de dos tipus de tasques: recerca teòrica i recerca empírica.

1.3 Antecedents del treball

La motivació inicial per a dur a terme el treball ha estat present des de fa temps i apareix per la confluència de diversos factors. El primer d'ells és la pròpia trajectòria professional, que amb el temps ha fet palesa la necessitat d'anar buscant/trobat eines que ens permetin un treball amb les famílies més ajustat a les seves necessitats i més satisfactori per a nosaltres com a professionals. Les experiències viscudes en aquest àmbit, sovint compartides amb els professors, aportaven elements per a reflexionar sobre la "manera" d'intervenir, sobre l'estil comunicatiu que s'anava perfilant en la col.laboració. S'anaven obrint interrogants sobre quines podien ser les estratègies més adequades per a dur a terme un treball amb les famílies que potenciés la seva participació amb l'escola. Aquests interrogants apareixien amb més força quan es tractava de les famílies dels alumnes amb necessitats educatives especials, per la complexitat que la pròpia situació comportava, tant en l'àmbit de l'assessorament psicopedagògic que duu a terme l'EAP com en l'àmbit tutorial que realitza el professorat. Es constata la necessitat d'anar definint uns marcs de col.laboració en base a uns instruments de treball que els facilitessin.

El segon factor que va venir a sumar-se a l'anterior va ser la nova perspectiva que, pel què fa als aspectes comunicatius i relacionals, em va aportar la formació específica sobre teràpia familiar sistèmica. Aquesta formació, compartida amb d'altres professionals dels EAP, eixamplava la nostra visió dels aspectes comunicatius i ens aportava una millor comprensió del què passava a les entrevistes amb les famílies. Una millor comprensió que comportava, evidentment, una millora en alguns aspectes de la intervenció.

Finalment, la reflexió i la recerca feta amb professionals dels EAP, a través dels grups de treball del Departament d'Ensenyament, ens anava acostant els principis de l'enfoc relacional sistèmic a la nostra intervenció psicopedagògica, al mateix temps que anava obrint línies d'investigació com la del treball amb famílies. Les temàtiques tractades eren diverses però tenien com a eix central els aspectes comunicatius i relacionals. Així, tant si tractàvem el treball a l'aula, el treball amb els equips docents, el treball d'anàlisi institucional, la coordinació amb d'altres serveis o el treball amb les famílies, ens centràvem en com millorar els aspectes comunicatius i relacionals -des una perspectiva sistèmica- com a aspecte fonamental per a la intervenció. Hi havia doncs una certa continuïtat entre un treball i l'altre, en el sentit de que el fil conductor era la lectura sistèmica de les situacions analitzades.

El motor de treball en la recerca d'instruments era la pròpia complexitat de les situacions comunicatives. L'enfoc de treball es basava en la reflexió sobre la pròpia

pràctica, que es veia enriquida amb les aportacions més teòriques dels assessors. M'agrada recordar i agrair els moments de treball amb els professionals amb els que he pogut compartir la reflexió i la necessitat d'anar sistematitzant maneres d'intervenir des de la perspectiva sistèmica.

De forma paral·lela, la formació en teràpia familiar sistèmica va continuar amb cursos avançats, seminaris i grups de treball, en el marc del Centre de Teràpia Familiar de Barcelona (CTFB), fent una opció clara per una formació continuada en un àmbit en el que és necessari anar revisant aspectes personals. Durant aquest curs la "Ruta dels afectes" ha representat un treball en aquest sentit.

Una de les prioritats en els grups de treball anteriorment citats també era l'intent d'anar definint una metodologia per a l'acció en l'àmbit educatiu, on prenia un paper important l'autorreflexió, per a poder-se observar un mateix dins dels propis sistemes de treball, per a anar construint la pròpia identitat professional i per a analitzar els tipus de "programes" que activem en les nostres actuacions.

També intentàvem fer una anàlisi de les intervencions des de la circularitat i veure els "codis alternatius" (maneres diferents de percebre la situació) com a desbloquejadors de les situacions de col·laboració conflictives. Un paper important prenia les "redefinicions", amb les quals era possible descentrar-se d'allò que és disfuncional i recuperar les parts funcionals de l'alumne, la família,...

La trajectòria duta a terme il·lustra i justifica el meu interès per continuar estudiant les aplicacions del model relacional sistèmic al treball de col·laboració amb les famílies dels alumnes de necessitats educatives especials, àmbit que considero d'una complexitat considerable.

2 Referents teòrics de base

2.1 El paradigma relacional sistèmic

El model d'interpretació que presideix moltes de les nostres actuacions es basa en el patró d'aproximació científica a la realitat que ens envolta i que focalitza l'observació dels fets des de la perspectiva de les causes i els efectes d'un determinat fenomen. Aquesta visió lineal, que és vàlida per a fenòmens del camp de les ciències (física, química,...), té les seves limitacions quan la utilitzem per a intentar entendre les relacions dins de la família, les relacions dins l'escola, les relacions entre la família i els professionals que treballen a l'escola,...és a dir per entendre qualsevol fenomen comunicacional.

La fonamentació de les ciències exactes en les premisses d'Einstein va fer desenvolupar un nou marc conceptual que es basa en una epistemologia de tipus recursiu, integrativa i complexa, que s'ha anomenat "Teoria General dels Sistemes", "cibernètica" i "ecologia eco-sistèmica".

Els orígens de la concepció sistèmica es situen entre els anys 1940 i 1950, moment en que Ludwig Von Bertalanffy, amb la finalitat d'arribar a la comprensió dels fenòmens socials i naturals que l'enfoc mecanicista de les ciències no podia explicar, va enunciar la Teoria General de Sistemes. Va definir un "sistema" com:

"Conjunt d'interaccions formalitzades entre elements que ténen una història comú. S'han lligat en el temps, diferenciant-se del seu entorn, a la vegada que participen en ell i amb ell, creant el seu propi context. Els seus elements no tant sols interactuen entre si, sinó que també ho fan amb el medi en el que estan immersos. Sistema és, per tant, una totalitat que funciona per la interdependència de les seves parts entre si i amb d'altres sistemes que els envolten."

La Teoria General de Sistemes sorgeix per la necessitat de comprendre la complexitat dels sistemes, formulant uns principis vàlids per qualsevol sistema, independentment de la naturalesa dels seus elements o de les interaccions existents entre ells. Aquesta teoria es fonamenta en l'explicació de la interdependència dels elements, objectes o successos d'un sistema, el qual és definit com un "tot" organitzat jeràrquicament i dirigit dinàmicament cap a una finalitat.

La Teoria permet entendre el funcionament de qualsevol sistema, sigui orgànic o inorgànic. Tot sistema, encara que sigui una unitat i un tot, no existeix de manera aïllada, ja que interactua amb d'altres sistemes. Un sistema conté diferents

subsistemes en el seu si i, al mateix temps, forma part d'un sistema més ampli, al qual influeix i del qual rep influències.

Tot sistema es conforma d'energia, això fa que els seus elements es trobin en constant moviment, a la recerca d'un equilibri (homeòstasi). Però la interacció dinàmica i constant dels elements del sistema fa que l'equilibri mai sigui permanent; per això, es diu que la homeòstasi només és una tendència, ja que un cop aconseguida es perd novament i s'intenta retrobar un altre cop.

La Teoria General de Sistemes aplicada a l'àmbit humà va donar lloc a un model de pensament sistèmic que permet comprendre la naturalesa dels sistemes interaccionals. Des d'una visió que té en compte els diferents sistemes en que la persona està immersa, es constata la complexitat dels fenòmens comunicatius i, per tant, relacionals.

L'aportació de Von Bertalanffy, junt amb la de Bateson i d'altres autors, va perfilar, doncs, la base conceptual del model interaccional o pragmàtic de la comunicació humana, que Paul Watzlawick, Janet Beavin i Don D. Jackson (1967) van desenvolupar. Aquests autors van establir alguns "axiomes exploratoris de la comunicació" que permeten una millor comprensió de les situacions comunicatives. Per a aquests autors hi ha unes propietats simples de la comunicació que tenen unes conseqüències importants en les relacions interpersonals.

La concepció sistèmica de la realitat, com a lectura alternativa a la visió mecanicista-causal, permet una millor comprensió d'aquesta, al contemplar la complexitat i fonamentar les intervencions a partir de l'estudi de les interaccions entre els diferents sistemes i subsistemes en els que estan immersos els individus. Des de la perspectiva sistèmica és necessari conèixer el "context" per comprendre els fenòmens individuals que s'hi donen.

Aquesta perspectiva sistèmica, quan s'incorpora com a forma de pensament per a la comprensió dels fenòmens comunicatius, permet trobar explicacions del comportament de la persona basades en el contextos relacionals en els que es mou, fugint de l'estudi dels aspectes intrapsíquics individuals. Des d'aquest nou enfoc, les actuacions personals deixen de tenir significació "per se" i prenen tot el seu valor comunicatiu en el marc dels sistemes relacionals en que aquelles es donen. Es el pas de la causalitat lineal a la causalitat circular.

Des d'una visió que té en compte els diferents sistemes en que la persona està immersa, constatem la complexitat dels fenòmens comunicatius. Hem pogut comprovar que el marc interpretatiu de la realitat que es basa en el pensament lineal ens dificulta la comprensió dels fenòmens interactius. Per la naturalesa intrínseca dels

fenòmens comunicatius, la seva lectura des de la perspectiva sistèmica contempla la seva complexitat de manera més ajustada que si ho fem des de la linealitat.

No és fàcil canviar cap a la circularitat, ja que els coneixements que tenim ens donen seguretat i ens pot produir certa incomoditat anar cap a d'altres marcs interpretatius, perquè qüestionen la nostra forma habitual de pensar. De fet, aquest fenomen ja va ser descrit per Plató al exposar la seva teoria del coneixement mitjançant un mite, el "mite de la caverna", del qual recullo una explicació feta per A. Tovar (1973):

"Por no se sabe qué desventura, los hombres están como en una morada subterránea, una caverna cuya boca se abre entera hacia la luz (Rep., VII, 514 a, 517 a). Desde su infancia los hombres están allí encadenados por las piernas y el cuello, de modo que no pueden volver la cabeza y han de mirar delante de sí a la pared del fondo de la caverna. Detrás de ellos, en alto y lejos, arde una hoguera, y un camino pasa a cierta altura, a la espalda de los hombres, entre ellos y la hoguera. A lo largo del camino se levanta un muro semejante al que ponen los titiriteros delante de la gente para presentar sus muñecos.

Por encima de este tabique, los hombres que pasan por el camino van haciendo asomar muñecos y figuras de animales hechas de piedra, madera u otros materiales. Los tales muñecos, unos pasan hablando y otros en silencio. Los encadenados no ven sino las sombras que el fuego arroja contra la pared frontera; pero, como hablan unos con otros y comentan las sombras que ven, y la voz les parece que llega de ellas, no sueñan con que las sombras sean otra cosa que verdad, y no se ocupan de ver más allá.

La liberación y curación de esta gente que vive entre sombras estaría en que alguno fuera soltado y obligado a levantarse y a dar la vuelta y mirar hacia la luz. Tal es la obra de la filosofía, salvadora de los pobres humanos encadenados. El primero que logra tal libertad, deslumbrado por el desusado resplandor, tardaría en convencerse de que más realidad es lo que ve ahora que no las sombras que veía antes. Y, si mira a la luz directamente, le dolerán los ojos y querrá volverse de espaldas a ella, a mirar lo que siempre vió, que le parece más claro que lo que ahora se le muestra.

Si, además, se le saca de la cueva por la fuerza, tirando de él por la pendiente áspera, y se le coloca al sol de repente, sin duda que sufrirá dolores y se pondrá furioso, y quedará cegado y sin poder ver las cosas que llamamos verdaderas. Sólo poco a poco se acostumbrará a ver bajo la luz del cielo: primero las sombras, después los reflejos en el agua, después las figuras de todo. Y antes vería la luna y las estrellas en la noche que las cosas en pleno día. Por fin, el sol, no ya reflejado en las aguas o en otro espejo; en él descubrirá la causa de lo que ve ahora y aún indirectamente de todo lo que él y sus compañeros distinguían oscuramente en la caverna.

Se acordaría entonces de su morada allá abajo y sentiría compasión, en medio de su felicidad, por los que allá pensaban sin ver más que la sombra de las cosas. El libertado no tendría en nada la sabiduría de los de allá abajo sobre las sombras que desfilaban. Y, si era condenado a descender allá abajo otra vez, tendría —como tiene el filósofo— los ojos llenos de sol, y no podría competir con los hombres prácticos en sombras por no haber salido nunca de entre ellas. Y si explicara a los de allá abajo lo que ha visto, no le creerían, y le echarían en cara que por haber subido allá fuera se había dañado la vista. Si invitaba a los ignorantes encadenados a romper sus ligaduras, o intentaba él mismo hacerlo, se levantarían contra él, y, si pudieran, lo matarían.”

M'ha interessat aturar-me en aquest punt i incloure aquest fragment del llibre de Tovar per fer una reflexió sobre els diferents nivells de coneixement de la realitat i sobre la dificultat per al canvi de pensament. Quan hem adquirit uns mecanismes per a aproximar-nos i conèixer la realitat ens és difícil situar-nos des d'un altre perspectiva diferent, ens incomoda i més aviat en defugim. Crec que és fonamental tenir present el pes dels aprenentatges anteriors i les dificultats per a anar entrant en un nou paradigma com a marc interpretatiu de la realitat.

Sluzki (Watzlawick, 1981) assenyala que començar a estudiar la comunicació des del model interaccional representa no només obrir-se a un camp fascinant sino *“la dura tarea de desaprender mucho de lo aprendido: el observar con una nueva óptica y pensar con una nueva lógica una miríada de fenómenos ya estudiados desde otros ángulos por la psicología tradicional exige el esfuerzo simultáneo de luchar en contra de la contaminación por parte de los hábitos previos de pensar y de percibir”*.

Sluzki afegeix que una dificultat del model interaccional és que els fenòmens comunicatius ténen molts nivells d'anàlisi; si fem una anàlisi de qualsevol d'ells de forma aïllada podem empobrir allò que hem observat, però matisa que si no féssim una selecció dels observables, la gran quantitat d'informació que trobem en tota situació d'interacció és tan gran que el seu estudi no seria factible.

Aquest exercici de poder veure o “llegir” els fenòmens des d'un altre òptica, a més d'augmentar la nostra capacitat per endinsar-nos en el coneixement per la flexibilitat que suposa, ens facilita la proximitat a les persones amb les que ens comuniquem, que ténen visions diferents del mateix fenomen que estem observant.

Sluzki, parlant de que en diferents èpoques i llocs els homes hem retallat i organitzat la nostra realitat seguint paràmetres molt diferents i que aquests retalls han anat evolucionant, fa una afirmació interessant, que recupero per les implicacions que pot tenir en el nostre treball amb les famílies:

“Las convicciones han inventado buena parte de los descubrimientos, y el nombrar las cosas descubiertas ha consolidado su carácter real, en una suerte de espejos interminable e inescapable de profecías que se cumplen a sí mismas”

Sluzki caracteritza el model sistèmic com una espiral dialèctica de causació mútua i també pels salts de tipus qualitatiu.

L'accés al coneixement pot tenir múltiples i diverses aproximacions i la veracitat d'aquest coneixement és relativa. Hem sentit a dir que “res és el que sembla”. Watzlawick es qüestiona “és real la realitat?”, afegint que tota percepció i tot pensament són relatius i que s'entenen per comparació i contrast amb la resta de pensaments. L'autor cita la proposta de Whorf, que manté que en un univers en el que tot és blau el concepte de blau no pot desenvolupar-se degut a l'absència d'altres colors que contrastin amb aquell. De la mateixa manera que un objecte és gran o petit en funció dels altres objectes amb els que se'l compara.

Que la percepció de la realitat és selectiva ho sap qualsevol profà. Quan un no té necessitat de comprar un medicament, gairebé li passen desapercebudes les farmàcies que constantment se li presenten al seu pas. Si un té la il·lusió de comprar una bicicleta, veurà els ciclistes. Una de les situacions que experimenten les dones embarçades és adonar-se de les altres dones que també estan esperant un fill. I així podríem trobar mils d'exemples que ens demostren aquesta percepció selectiva de la realitat, tema al que P. Watzlawick ha dedicat especial atenció en algunes de les seves obres. Però massa sovint oblidem aquest fet tan evident quan interaccionem amb les persones que ens envolten.

En el treball amb les famílies aquest fenomen prèn importància en el moment en que fem lectures sesgades de la realitat que ens presenten. Les informacions anteriors de les que disposem abans de veure a la família, obtingudes dels professors, del fill que hem observat, de la direcció del centre, d'altres professionals que estan intervenint, ens condicionen el primer contacte amb la família. Podríem dir que aquestes informacions son, a priori, útils per al coneixement de la família. Però, tenint en compte que condicionen la nostra percepció, poden constituir un element interferidor important per a poder connectar amb la família, en la mesura en què ens formem una imatge negativa d'ells i això actua com a perjudici, boicotejant la comunicació.

Adonar-se de com aquestes informacions prèvies poden condicionar la nostra actitud davant la família, pels prejudicis que creen, ja és un primer pas per estar-hi alerta i, per tant, per fer-ne una anàlisi.

Mark Engel, alumne de Bateson, assenyala -al prefaci del llibre que recull una gran part dels escrits d'aquest autor- la relativitat de les percepcions dient:

“la idea central de este libro es que nosotros creamos el mundo que percibimos, no porque no exista una realidad fuera de nuestras cabezas (...), sino porque nosotros seleccionamos y remodelamos la realidad que vemos para conformarla a nuestras creencias acerca de la clase de mundo en el que vivimos”.

I, a més, Engel afegeix:

“Para que una persona cambie sus percepciones básicas, las que determinan sus creencias –lo que Bateson denomina sus premisas epistemológicas- tiene que tomar primero conciencia de que la realidad no es necesariamente lo que él cree que es. Esto no es algo fácil o cómodo de aprender, y probablemente la mayor parte de los hombres que han existido en la historia se las ha arreglado para evitar pensar sobre ello. Y yo no estoy convencido de que la vida no examinada no merezca la pena de vivirse. Pero algunas veces la disonancia entre la realidad y las falsas creencias llega hasta un punto en que resulta imposible evitar la conciencia de que el mundo ha dejado de tener sentido. Sólo entonces le es posible a la mente considerar ideas y percepciones radicalmente diferentes.”

La necessitat d'acceptar la complexitat i de fugir del pensament dogmàtic és expressat per Engel en el següent paràgraf:

“...creo que los que eligen sistemas “prontos para usar” pierden la oportunidad de llevar a cabo un pensamiento verdaderamente creativo, y quizá nada que no sea esto puede salvarnos. Esta segunda manera de salir –pensar a fondo las cosas y aceptar lo menos posible como artículo de fe- es la más difícil. La actividad intelectual –desde la ciencia hasta la poesía- tiene mala reputación entre los de mi generación. Se echa la culpa a nuestro así llamado sistema educacional, que parece destinado a evitar que sus víctimas aprendan a pensar, a la vez que se les dice que pensar es eso que uno hace cuando estudia un libro de texto. Además, para aprender a pensar, uno tiene que tener un maestro que pueda pensar.”

Pel què fa al llibre de Bateson que presenta, Engel diu:

“De todas maneras, la esencia de todos nuestros problemas es un pensar defectuoso, y la única medicina para ello es un pensar de mejor calidad. Este libro es un ejemplo de la mejor calidad de pensamiento que he conocido.”

Gregory Bateson (antropòleg i epistemòleg) constitueix una de les figures més importants en el desenvolupament del pensament sistèmic. El llibre *Pasos hacia una ecología de la mente* recull els seus escrits més importants. S'ocupa de quatre tipus de temes: antropologia, psiquiatria, evolució biològica i genètica, i de la nova epistemologia resultant de la teoria dels sistemes i de l'ecologia.

Bateson fa unes reflexions sobre l'accés al coneixement dient:

“...está también la deuda que todo hombre de ciencia tiene con los gigantes del pasado. No es pequeño aliento, en momentos en que la idea nueva no viene y la empresa en su totalidad parece vana, recordar que grandes hombres han pugnado también con los mismos problemas”.

I mes endavant afegeix:

“Por la índole misma de su empresa, un explorador nunca puede conocer lo que está explorando hasta que lo ha explorado”.

En un intent de comprendre les maneres de pensar diferents, Bateson va elaborar un senzill diagrama per descriure la tasca del científic, a partir del qual va adonar-se de que la seva manera de pensar era diferent a la dels seus alumnes.

La diferencia que Bateson va trobar entre els seus hàbits de pensament i els dels seus alumnes era que als alumnes se'ls havia ensenyat a pensar i argumentar de forma inductiva, es a dir des de les dades cap a les hipòtesis, però mai se'ls havia ensenyat a comprovar les hipòtesis deductivament, verificant les hipòtesis a partir dels elements fonamentals de la ciència o la filosofia.

Bateson opinava que la major part dels conceptes de la psicologia, psiquiatria, antropologia sociologia i economia contemporànies estan desconnectats de la xarxa d'elements científics fonamentals. Per a ell, l'estat actual de les ciències de la conducta és una *“masa de especulaciones cuasiteóricas no conectadas con ningún núcleo de conocimiento fundamental”*.

L'autor insisteix en que *“para explicar los fenómenos observados, siempre tenemos que considerar el contexto más amplio del experimento de aprendizaje, y toda transacción entre personas es un contexto de aprendizaje”*.

Bateson rebutja el concepte de “lo mental” com a fenòmen intrapsíquic i l'amplia situant-lo en el circuit home+ambient. Plantejar lo “mental” com a transindividual, ha estat la premissa fonamental en el desenvolupament de la teràpia familiar sistèmica.

Segons aquest autor, en el món de la comunicació les úniques entitats pertinents o “realitats” són els missatges. La percepció d'un fet o objecte o relació és real, és un missatge neurofisiològic. Però el fet en si mateix, o l'objecte mateix no entren dins aquest món i son, per tant, no pertinents, i en aquest sentit, irreals. En el sentit opost, un missatge no té realitat o pertinença, com a missatge, dins del món newtonià; en aquest món, el missatge queda reduït a ones sonores o a tinta d'impremta.

Per això, Bateson considera que els “contextos” i els “contextos de contextos” són reals o pertinents només en la mesura en que son comunicacionalment eficaços, és a dir, quan funcionen com a missatges o com a modificadors de missatges.

“Todo lo que no es información, ni redundancia ni forma ni restricción es ruido, que es la única fuente posible de nuevos patrones”

Bateson explica el que és un sistema cibernètic amb la descripció del que es coneix com “l'arbre de Bateson”:

“Veamos lo que sucede con un árbol y un hombre con un hacha. Observamos que el hacha vuela por el aire y hace cierto tipo de incisiones en un tajo que preexiste en el costado del árbol. Si queremos explicar este conjunto de fenómenos, tenemos que ocuparnos de las diferencias en la superficie cortada del árbol, las diferencias en la retina del hombre, las diferencias en su sistema nervioso central, las diferencias en sus sistemas neurales eferentes, las diferencias en el comportamiento de sus músculos, las diferencias en el modo como se desplaza el hacha por el aire, hasta llegar a las diferencias que el hacha produce, finalmente, en la superficie del árbol. Nuestra explicación (para ciertos objetivos) recorrerá una y otra vez estos circuitos. En principio, si usted quiere explicar o comprender algo de la conducta humana, se encontrará siempre ocupándose de circuitos totales, circuitos completos. Este es el pensamiento cibernético elemental”.

El sistema cibernètic elemental, amb els missatges en circuit, és la unitat més simple de la ment, segons l'autor, i la transformació d'una diferència que recorre un circuit és la idea elemental.

Bateson posa l'exemple de la persona invident que camina pel carrer utilitzant el bastó. Si el que volem explicar és la conducta de locomoció de l'invident, haurem de tenir en compte el carrer, el bastó, l'home; el carrer, el bastó, i així successivament una i un altre vegada. Però quan la persona invident s'assenta per esmorçar, el bastó i els seus missatges deixen de ser pertinents, si el que pretenem comprendre és la seva ingesta de menjar.

Bateson preconitzava la reestructuració de la nostra manera de pensar sobre nosaltres mateixos i sobre les altres persones, aprendre a pensar de forma diferent.

Les característiques essencials mínimes d'un sistema, que Bateson accepta com a característiques de la ment, són:

- a) el sistema ha d'operar amb i sobre diferències
- b) el sistema ha de consistir en circuits tancats o xarxes de vies al llarg de les quals es transmetran les diferències i transformacions de diferències (el que es trasmet en una neurona no és un impuls sino notícies de una diferència)
- c) molts dels aconteixements dins del sistema han de ser energitzats per les parts respondents i no per l'impacte del sistema activant

- d) el sistema ha de tenir la capacitat d'autocorregir-se en la direcció de la homeostasi i/o en la direcció de l'escapament de control. L'autocorrecció representa l'assaig i l'error.

Algunes de les aportacions més rellevants de G. Bateson són:

- a) la idea del pensament global, el de la integració de totes les disciplines en les que va treballar (zoologia, etnologia, epistemologia, antropologia i psiquiatria) amb la comunicació i l'ecologia. Posar en interrelació tots aquests continguts dóna com a resultat uns escrits batesonians d'una certa complexitat, però ens ajuda a tenir present que en ciències humanes és fonamental tenir un pensament global que permeti fer interrelacions en l'anàlisi dels fenòmens comunicatius
- b) la seva preocupació pels "principis", per tot allò que té un ordre. Bateson explica que li creava un cert neguit adonar-se de que alguns companys de treball eren incapaços de discernir les diferències entre allò que és trivial i allò que és profund. Per a ell, qualsevol estudi que doni llum sobre la naturalesa de "l'ordre" o del "patró" que existeixen a l'univers és amb tota seguretat quelcom no trivial. El propòsit del llibre que recull els seus escrits principals és, en paraules del propi Bateson *"levantar un puente entre los hechos de la vida y de la conducta y lo que hoy sabemos sobre la naturaleza de los patrones y del orden"*. Aquesta idea és important en la comunicació, on podem estudiar els patrons relacionals recurrents. Defineix la RELACIÓ com a "producte d'una doble descripció". Les diferències són les que informen (veure l'explicació precedent de "l'arbre de Bateson"), o, en altres paraules, la informació és una diferència que fa la diferència.
- c) la concepció de l'aprenentatge com un "pont entre nivells". Segons Bateson, l'aprenentatge segueix el mateix procés estocàstic de l'evolució biològica, es a dir, es tracta de fets a l'atzar, però que es consoliden a partir de les recurrències significatives. Així, en l'evolució biològica la interacció amb el medi ambient (context) és el que reforça els canvis que des del punt de vista de l'adaptació ténen més èxit. Pel que fa a l'aprenentatge, és el context de relació el que valida o fa extingir una resposta. En les relacions familiars els patrons de conducta que aparèixen estocàsticament com a respostes possibles a una situació es consoliden si coincideixen amb el repertori de comportaments de cada família en concret. Per a Bateson és concebut, doncs, com allò que vincula, a través del consens, les respostes individuals a les expectatives del grup, en especial del grup familiar.
- d) el concepte de deuteroaprenentatge de Bateson: l'aprenentatge com a fenomen que genera un canvi en la persona ve acompanyat de la capacitat de

canviar o d'aprendre. Cada aprenentatge concret comporta de forma implícita l'aprenentatge del context en el que s'ha produït aquest aprenentatge. El deutoaprenentatge es refereix al fet d'aprendre a aprendre, als canvis que per extensió impliquen un canvi en d'altres paràmetres. Aquest aspecte de l'aprenentatge és el que es trasmet a través de la cultura i a través de la família.

La idea de l'ordre en la que insisteix Bateson em remet a E. Morin quan parla de la diferència entre "informació" i "coneixement": la informació es defineix com a "parcel·les de saber disperses. Morin cita a T.S. Eliot, que deia: *"¿Dónde está el conocimiento que perdemos con la información?"*. *"El conocimiento no es conocimiento si no es organización, puesta en relación y en contexto con las informaciones"*. Respecte a l'organització del saber, Morin diu l'organització del coneixement en funció de principis i regles comporta operacions d'UNIÓ i de SEPARACIÓ, en un procés de CIRCULARITAT RECURRENT. El coneixement comporta anàlisi i síntesi.

Tots aquests pensaments ens porten a no obviar la complexitat dels fenòmens comunicatius, en la línia que assenyala Morin: *"la complejidad es para mí un desafío que siempre me he propuesto afrontar"*. Tenir present aquesta qüestió no significa que en el moment de treballar amb les famílies no poguem utilitzar el que Watzlawick anomena els "reductors de complexitat", tal com es veurà més endavant. Però en qualsevol cas ens permet no caure en reduccionismes i ens ajuda a eixamplar la visió en l'anàlisi de les situacions comunicatives.

El model sistèmic és, doncs, un model epistemològic per entendre les relacions humanes. Permet allunyar-se de l'estudi dels fenòmens intrapsíquics individuals per acostar-se als sistemes relacionals en què l'individu està immers, arribant a una nova definició del comportament dins del marc relacional.

Situant-nos en aquest marc de referència i revisant les aportacions que han fet les escoles de teràpia familiar, podem anar definint alguns dels aspectes que poden ajudar-nos a entendre millor els fenòmens comunicatius i a disposar de més elements per a la intervenció en el treball de col·laboració dels professionals que treballem a les escoles amb les famílies.

El comportament humà es caracteritza per la seva complexitat. A diferència dels animals, l'home té unes funcions psíquiques superiors (Vygotski). L'estudi del comportament humà ha donat lloc a múltiples i diverses teories explicatives. Segons el nivell d'anàlisi trobem explicacions diferents segons es centrin en el pla biològic, psicològic o sociològic.

Des d'una perspectiva biològica es centra l'explicació del desenvolupament humà en l'organisme (processos fisiològics), fent hipòtesis descriptives en base a definicions del tipus "l'home neix". Des d'una perspectiva psicològica les explicacions es centren en el subjecte, en la seva conducta, i es fan hipòtesis interpretatives ("l'home es fa"). Finalment, la perspectiva sociològica es centra en el subjecte en interacció amb els altres. En aquest cas, es considera que "l'home es fa en la relació" i que la interacció social és el motor del desenvolupament (Vygotski).

Estudiar el comportament humà des de la interacció social porta a l'estudi de la comunicació humana, entenent que tota situació comunicativa és una situació interactiva. Lewin introdueix el concepte de "grup com totalitat dinàmica", superant la visió aristotèlica per aproximar-se a una visió dinàmica de les interaccions entre les persones i entre les persones i el seu entorn.

L'enfoc sistèmic és il·lustrat per Joel de Rosnay (1977) amb una nova eina, a la que anomena el "macroscopi" (*macro*, gros; i *skopeó*, observar), que permet considerar la globalitat dels sistemes i es concentra en el joc d'interaccions que es produeixen entre els seus elements. A diferència del telescopi, que ens permet veure allò que és "infinitament gran" i també del microscopi, amb el que podem veure allò que és "infinitament petit", el macroscopi ens permet conèixer allò que és "infinitament complex". Rosnay defineix un sistema com "*un conjunt d'elements en interacció dinàmica organitzats en funció d'un objectiu*".

Aquest autor vol desmitificar l'enfoc sistèmic com quelcom reservat a uns quants "iniciats", considerant que qualsevol persona pot adquirir perspectiva i "*aprendre a mirar a través del macroscopi, per aplicar les regles sistèmiques, construir models mentals més rigorosos i, pot ser, arribar a dominar el joc de les interdependències*". Pensar de forma sistèmica és una actitud interdisciplinària i un entrenament al domini de la complexitat i de la interdependència. És també el suport del pensament inventiu, tolerant, pragmàtic i metafòric.

2.2 La família com a context de desenvolupament i com a sistema

La família és el context social més significatiu pel nen des de que neix fins que es fa adult. Hem sentit sovint parlar de la "socialització primària", que és la que s'atribueix a la família, diferenciant-la de la "socialització secundària", que amplia els contextos de relació i comunicació del nen més enllà del nucli familiar. La família és l'espai vital on el nen fa els primers vincles emocionals i els primers aprenentatges. Si aquestes primeres experiències s'han pogut fer en un clima afectiu, comunicatiu i estimulador, les bases de la socialització primària queden ben fonamentades i creen les condicions per

a la socialització secundària. L'escola, entre d'altres, té un paper fonamental en aquesta socialització secundària.

Podem fer aproximacions diferents a l'estudi de la col.laboració entre l'escola i la família, segons els referents teòrics en els que fonamentem la nostra perspectiva.

Segons Giné, les fonts de les que es nodreix la fonamentació teòrica del treball amb les famílies són:

- a) la perspectiva SOCIAL, que entén el desenvolupament humà a partir de la interacció social
- b) la perspectiva ECOLÒGICA, que dóna un paper fonamental a les relacions entre els microsistemes en el desenvolupament psicològic del nen
- c) la perspectiva ECOCULTURAL, que entén que *totes* les famílies ténen respostes d'adaptació mediades pels seus valors i creences, afirmació que porta a pensar que per crear complicitat amb la família haurem d'acceptar els seus valors i creences
- d) la perspectiva SISTÈMICA, que entén el comportament de les persones des de la relació, redefinint una conducta en base a la interacció amb els diferents sistemes de relació. El que fa una persona està condicionat i alhora condiona el que fan els altres. La visió circular substitueix a la visió mecanicista-causal i lineal.

Al llarg dels darrers anys, com a conseqüència dels canvis sociològics que han repercutit directament en l'estructura, organització i funcionament de les famílies, s'ha afirmat sovint que la família ha delegat les seves funcions educatives a l'escola.

Hi ha múltiples factors que han portat a noves tipologies i organitzacions familiars. Per enumerar-ne alguns citarem la incorporació massiva de la dona al món del treball, la crisi dels valors tradicionals, l'augment de la qualitat de vida, les noves tecnologies, els mitjans de comunicació,... Tots ells ténen implicacions en la família, tant pel què fa a la seva estructura com pel què fa al seu funcionament.

Els canvis socials, culturals i econòmics, que -val a dir- han comportat en molts aspectes un major benestar o qualitat de vida, han afegit una major complexitat al funcionament familiar. Si més no, a funcionaments familiars diversificats als que els membres s'han d'adaptar.

Sovint sentim, o senzillament observem, com molts pares i mares es senten desbordats en el moment d'assumir la responsabilitat d'educar als seus fills.

L'escola, com a receptora de l'alumne i com a co-responsable de la seva educació, coneix i "pateix" aquesta situació de desbordament i desorientació en les tasques educatives d'un sector no gens despreciable de pares.

Els docents manifesten en ocasions que els pares no assumeixen les tasques que els pertoca en l'educació dels fills i que sovint esperen que l'escola faci aquesta feina per ells. Expressions com: "si no vas a dormir d'hora li ho diré a la teva professora" deixen traspuar la pèrdua de poder dels pares en posar límits als seus fills. Aquesta manca de col·laboració que denuncien els docents els porta a concloure que, en aquestes condicions, es fa molt difícil educar a l'escola.

El Dr. Salvador Cardús, autor del llibre "El desconcert de l'educació" (2000), va presentar la conferència "Família i societat actual" el dia 21 de febrer de 2003, en el marc de la Jornada d'Actualització per a centres de pràctiques, organitzada per la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna. El Dr. Cardús va afirmar que "no és veritat que els pares hagin dimitit d'educar", posant l'èmfasi en les dificultats estructurals més que en el "dèficit moral" com a causa d'aquesta situació. Per altra part, el Dr. Cardús parlava de recuperar l'espai que té la família en l'educació, no des del punt de vista reivindicatiu sinó des de la convicció de que la família pot fer aquesta tasca.

En el conjunt de les actuacions educatives que es planifiquen i es duen a terme amb l'alumne que presenta necessitats educatives especials, el treball amb la família té una gran importància, ja que el context que exerceix més influència en l'aprenentatge és la família.

Per tant, la família, com a primer context de desenvolupament del nen, continua jugant un paper fonamental en l'educació del fill quan aquest està escolaritzat. Quan aquest fill presenta necessitats educatives especials la col·laboració entre el centre i la família comporta unes actuacions específiques per la situació que té la família davant la situació en la que es troba, les expectatives de futur, la possibilitat de recuperar els aspectes positius, els recursos per poder afavorir el creixement,...

Un treball amb la família de l'alumne que té necessitats educatives especials és fonamental per assegurar la col·laboració amb l'escola. Entenent l'educació en sentit ampli, més enllà del context escolar, podem dir que el treball que fa l'escola amb l'alumne es veurà facilitat o encallat segons l'actitud que tingui la família envers al centre. Si ens aturem a analitzar l'etimologia de la paraula "educació", e-ducere significa conduir des de, o extreure quelcom que existia potencialment. Això vol dir que tant la família com l'escola ajuden al nen a realitzar les seves potencialitats.

Sovint la pròpia dificultat que té la família per acceptar les necessitats educatives del seu fill comporten actituds de recel i desconfiança cap al treball que fa l'escola, a la qual fa dipositària de les dificultats que va trobant el nen al llarg de la seva escolaritat.

Per altra banda, des de l'àmbit educatiu es tendeix a mostrar actituds cap a la família que no afavoreixen la col·laboració. C. Giné (1997) apunta algunes de les actituds més freqüents en els professionals respecte als pares: etiquetar als pares com a "problemàtics", considerar-los com a adversaris, vulnerables i menys capaços, creure que necessiten tractament, creure que són la causa del problema i mantenir una actitud de superioritat i distància envers ells. Aquestes actituds poden dificultar el treball i, per tant, és molt important poder disposar d'eines per poder-les modificar.

Guy Ausloos fa algunes reflexions interessants sobre les dificultats en l'ofici de ser pares, i per al qual no hi ha formació específica. Assenyala, però, que tots hem estat a l'escola dels nostres propis pares, els quals ens han transmès uns valors i uns contravalors; els models familiars, doncs, van passant de generació en generació. La preocupació de Ausloos és la visió negativa que es té respecte al paper dels pares en l'educació dels fills, considerant-los responsables dels defectes dels seus fills. Per a ell, el model judeocristià, que col·loca la falta o el pecat en la base del sistema educatiu a través de la culpa, és el que ens porta a focalitzar-nos en allò que no s'ha fet bé. Hi ha una tendència molt marcada a les entrevistes a demanar a la persona o a la família què és el que no funciona, per sobre de l'intent de conèixer el que encara funciona. Per a Ausloos, el pas d'aquest model judeocristià al model sistèmic es tradueix en buscar les competències, les capacitats, allò que la família sap fer, descentrant-nos de les dificultats o fracassos; i això s'ha de fer donant circularitat a les informacions per veure noves realitats, no buscant la confessió dels traumatismes, que només ens deixa anclats en un passat que no aporta elements per a recuperar capacitats.

Donar circularitat a la informació vol dir buscar en la família aquella informació que és "pertinent", que és aquella que prové del sistema familiar i que hi retorna per donar llum al sistema sobre el seu propi funcionament.

Ausloos considera que una "família responsable" és una família que té responsabilitats i que és capaç d'afrontar-les. Pot ser la manera que té de fer-ho no és "la millor", però això no la fa culpable. Aquest autor passa de la noció de família responsable a la noció de família "competent". Parlar de família competent no és sinònim de família que ho sap fer tot. Però per a ell "totes famílies tenen competències", encara que a vegades no saben utilitzar-les, o no saben que les tenen, o algú o elles mateixes es posen traves per utilitzar-les. Aquesta dificultat per a activar les competències prové de la manca d'informació, informació que Ausloos concebeix segons la definició de Bateson (una diferència que provoca la diferència, allò que ens fa veure les coses d'una manera diferent).

Per a Ausloos els consells no són informació, els defineix com a soroll que impedeix pensar a la família, ja que els impedeix trobar les solucions per si mateixos. L'autor reformula la frase de Piaget "cada vegada que ensenyes quelcom a un nen li estas impeding descobrir-ho", aplicant-la a la teràpia familiar, de la següent manera: "cada vegada que vosaltres compreneu el problema d'una família, li esteu impeding a ella de descobrir-lo". Ausloos recupera els aspectes sans i constructius de les famílies.

Lluny d'intervenir amb la família buscant allò que no funciona, Ausloos la considera com un col·laborador, amb qui treballa conjuntament. Des d'aquesta perspectiva, dona alguns consells pràctics per als professionals que treballen amb una família, per a que canviïn la seva visió d'aquesta:

- parlar en primera persona, substituir el "vostès" o el "tu" pel "jo"; el sentit de la intervenció és el mateix si diem "vostès no s'ocupen suficientment del seu fill" o si diem "jo estic sorprès al veure quan els necessita el seu fill", però en el segon cas no ens posem en una situació de superioritat i parlem de les pròpies emocions, de manera que acceptem exposar-nos i mostrar-nos vulnerables
- deixar de banda les nocions de "resistència", "manca de col·laboració" i "no-motivació" de les famílies. Tota família que consulta vol canviar. Però ha de ser el terapeuta el que ha de saber "entrar"
- utilitzar la paraula "estratègia" en comptes de la paraula "manipulació", que pressuposa una visió negativa de la família i, en conseqüència, a un allunyament que fa difícil el treball de col·laboració

Treballar amb les famílies obliga a tenir present el concepte de deuteoaprenentatge de Bateson, explicat més amunt. Cada família, dins d'un repertori acotat pel marc cultural, defineix les característiques "formals" del context en el que s'aprèn un contingut determinat. Així, Kornblit posa l'exemple del concepte de "malaltia mental", que està definit culturalment i que una família pot agafar com a model de funcionament davant de situacions de tensió, definint-lo de forma diferent per a cada membre, amb l'objectiu de que la tensió sigui soportable gràcies a un membre que assumeix les contradiccions del sistema.

Per tant, en la intervenció amb les famílies haurem de centrar-nos en quina construcció paradigmàtica específica té cada grup familiar per poder comprendre quin "significat" dona, per exemple, als conceptes de salut i enfermetat en el nivell de metasistema social i a nivell de sistema familiar, sistemes que presenten relacions isomòrfiques.

2.3 L'escola com a context socialitzador i com a sistema

La relació de la família amb l'escola és, tal com assenyala Huguet (1996), font de canvis en l'organització i dinàmica familiar, canvis que poden ser viscuts com a adaptació i creixement o bé com a conflicte i frustració, en funció de la capacitat del nen i de la família per adaptar-se a la relació en el context extrafamiliar.

Des d'una perspectiva sistèmica escola i família interaccionen i s'influencien mútuament. Però si considerem que és en el context familiar on el nen aprèn els primers patrons de relació ens trobem que, per la reincidència dels fenòmens comunicatius, al context escolar es reproduïxen aquells patrons, que s'aniran modificant en la interacció, per les característiques diferencials del context escolar.

Escola i família comparteixen la tasca educativa dels infants amb l'objectiu de formar persones i, com a sistemes oberts, interaccionen entre si i amb d'altres sistemes més amplis, influint-se mútuament.

Des d'una perspectiva sistèmica però aportant una nova base conceptual per a entendre la realitat, Bronfenbrenner (1987) presenta un model ecològic en el que dona una especial rellevància als contextos de socialització del nen. L'autor introdueix els conceptes de microsistema, mesosistema, exosistema i macrosistema per assenyalar els diferents sistemes en els que el nen està immers. Aquest model explica, doncs, el desenvolupament a partir de les interaccions que es donen dins i entre els quatre cercles d'influència interrelacionats (microsistema, mesosistema, exosistema i macrosistema). Es tracta d'una visió ample, que fuig d'enfocaments limitats a les interaccions en un dels cercles.

La perspectiva ecològica de Bronfenbrenner posa l'accent en el potencial dels diferents entorns en els que participa el nen, que augmenta quan entre ells es creen vincles basats en la confiança mútua, en una orientació positiva, en un consens respecte a les finalitats i en l'equilibri de poders entre ambdós entorns.

La col·laboració entre l'escola i les famílies ha estat des de sempre una qüestió fonamental per a donar sentit d'unitat i coherència al procés educatiu dels alumnes/fills. Però actualment, per les circumstàncies socioculturals només esmentades més amunt, aquesta col·laboració (CO-laborar, treballar amb) encara es fa més imprescindible.

En qualsevol tasca que suposi relació i comunicació entre les persones en el marc de la institució escolar hem de poder acceptar la complexitat inherent a aquest tipus de situació. Si, a més, aquesta relació es dona entre persones de dins de la institució i de fora el grau de complexitat és major. Aquesta és la situació que trobem en la

col.laboració de les famílies amb l'escola dels seus fills. Família i escola són dos sistemes que comparteixen la tasca educativa dels infants.

Tant els centres educatius com les famílies poden considerar-se com a “sistemes” perquè tenen una organització determinada, estan formats per persones que interactuen entre si i tenen una funció concreta que uneix als seus components.

Entendre la col.laboració entre l'escola i les famílies des d'aquesta visió pot obrir noves lectures de les situacions comunicatives entre ambdós sistemes i, com a conseqüència d'aquesta redefinició, arribar a definir canals de comunicació i eines que afavoreixin una millor col.laboració.

Etimològicament la paraula “terapeuta” vol dir “el que cuida d'algú”. Si considerem que l'educació també està orientada a cuidar, el professor també pot considerar-se com a terapeuta.

Disposar d'un marc de referència –en aquest cas el model sistèmic- i d'unes estratègies comunicatives i relacionals que facilitin el treball amb les famílies dels alumnes amb necessitats educatives especials en l'àmbit educatiu pot ajudar en gran mesura a fer avançar a aquests alumnes cap a una autonomia personal i social òptima. Tal com assenyala Mara Selvini i col·laboradors (1986) al referir-se a les reunions de l'equip psicopedagògic amb els docents i amb els pares dels alumnes amb dificultats, el treball fonamental era “implicar a los interesados en una visión sistémica de la realidad escolar, para inducirlos así a considerar la intervención técnica en el niño dentro del cuadro global de su vida relacional.”

Greene (1999) assenyala que és difícil aprendre a ser pares; si afegim la presència de les necessitats educatives especials la tasca pot ser “abrumadora”. Pel què fa a la col.laboració amb les famílies, opina que els professionals no han rebut un entrenament adequat sobre com treballar amb les famílies. Per altra part, sovint les famílies pensen que els professors són els experts i sempre en saben més. Aquest no és un bon punt de partida per a establir una relació de “col.laboració”.

En una relació de col.laboració, comenta Greene, s'ha d'emfasitzar l'igualtat, la confiança i el respecte mutu, encara que això representa temps i experiències de participació. Els professionals i els pares que interactuen en diferents tipus de programes de col.laboració tenen l'oportunitat de desenvolupar confiança i respecte des del començament del treball.

2.4 Les necessitats educatives especials i les necessitats de les famílies

En parlar de necessitats educatives especials em centraré concretament en les famílies que tenen un fill amb una disminució greu i permanent. La presència d'aquest infant, tal com afirma Climent Giné (1997), col·loca a la família en una situació de risc. La resposta de la família vindrà condicionada pel tipus i gravetat de la necessitat educativa especial, així com pel moment de la seva aparició.

Drotav (1975) identifica cinc estadis en la resposta dels pares davant l'arribada d'un fill amb disminució:

- estadi de xoc
- negació
- tristesa - ira - ansietat
- adaptació
- reorganització

Entrar a treballar en qualsevol sistema familiar des de l'assessorament psicopedagògic comporta acceptar la complexitat del funcionament de la família. Aquesta complexitat s'incrementa notablement en el cas de la presència d'un fill amb una disminució. Tant el professorat que treballa amb l'alumne com el professional de l'EAP ha de poder disposar de les estratègies adequades per a establir proximitat sense quedar "enganxat" a la problemàtica que porta la família, col·laborant amb ella per a afavorir el seu benestar.

Les necessitats educatives especials poden ser una pantalla que accentua les projeccions d'exigències cap als fills; les expectatives es converteixen en demandes. També cal tenir present la pressió de la societat.

Mahoney i altres (1999) fan una aproximació al model dels sistemes ecològics de Bronfenbrenner quan parla de l'educació de pares. Agafant aquesta orientació ecològica, sorprèn que només emfasitzen l'educació dels pares per promoure el progrés en el desenvolupament dels nens. La característica principal de la teoria ecològica és la jerarquia dels sistemes d'influència. Aquests sistemes fan referència a l'anàlisi del desenvolupament a partir de quatre nivells de sistemes (micro, meso, exo i macro) abans que en un dels nivells. La descripció de Mahoney i altres sobre l'educació de pares es centra en el nivell del microsistema, en les interaccions entre pares i fills en l'entorn immediat.

La família amb un fill amb retard mental no és sinònim d'infelicitat, ni tampoc de lo contrari, ens assenyala Azúa (2000). En qualsevol cas, és una família amb unes característiques i unes dificultats concretes que passa millors i pitjors moments, però que no centra la seva vida exclusivament en la persona amb retard mental.

Orientar a aquesta família implica conèixer i compartir les seves preocupacions. Una de les més importants és la del futur del fill quan els pares faltin.

Giné (2000) assenyala que les necessitats de les famílies varien molt en funció de diferents factors (edat del fill, moment de la parella, condicions personals, econòmiques, socials i culturals), factors que van tenint un major o menor pes segons el moment i el grau.

Giné (2000) apunta a *“la necesidad de que el profesional tenga una visión amplia, coherente y actualizada del conjunto de variables que afectan a la vida familiar –por tanto al desarrollo de los hijos con retraso mental - y que pueden dar cuenta de la naturaleza de las necesidades de una familia determinada, dejando atrás otras visiones a menudo estrechas y parciales”*.

Quan el treball amb pares es construeix en base a la col·laboració entre iguals s'han de tenir presents algunes premisses, com assenyala l'autor citat:

- deixar en desús el terme “formació de pares”, que implica una jerarquia en la que el professional és l'expert
- tenir present l'expertesa dels pares i dels altres membres de la comunitat; el professional aprèn dels pares
- tenir una actitud més centrada en escoltar que en informar

3 Desenvolupament del treball

3.1 La recerca teòrica

3.1.1 Hipòtesis de treball

La idea subjacent a la recerca de les aportacions del model sistèmic i de les eines desenvolupades per les escoles de teràpia familiar és la de l'aplicabilitat d'aquestes aportacions (premisses, estratègies,...) a l'àmbit educatiu, concretament al treball de col·laboració entre el centre i les famílies.

La hipòtesi de treball que guia l'estudi teòric és, doncs, que podrem arribar a definir un enfoc de treball i unes eines congruents amb aquesta perspectiva per treballar amb les famílies des de l'escola.

Conèixer les premises que fonamenten el model sistèmic de la comunicació així com les estratègies que s'han desenvolupat en el camp de la teràpia familiar, no tant com a eines concretes sinó com a metodologies o "maneres de fer", ens pot aportar formes complementàries o alternatives al enfoc del treball amb les famílies. Es preveu que aquests nous enfocaments poden millorar el treball amb les famílies des de l'escola.

3.1.2 Aportacions de les escoles de teràpia familiar

Dues de les grans escoles fundacionals de la teràpia familiar són el Mental Research Institute (MRI) de Palo Alto (model comunicacional o interaccional) i l'escola de Philadelphia (model estructural). La primera escola enfatitza l'aspecte comunicacional i la segona es centra en l'estructura de la família. Una tercera escola és la que va sorgir a Milà, amb M. Selvini; aquesta escola va desenvolupar conceptes de les dues escoles esmentades, i va posar l'accent en el procés evolutiu pel qual passa la família.

El fet d'haver participat durant aquest curs en un seminari que va impartir íntegrament el màxim representant de l'escola estructural, Dr. Salvador Minuchin, a Barcelona i, posteriorment, la meua assistència a un curs sobre teràpia breu al MRI de Palo Alto, California, m'ha fet prendre la decisió de centrar principalment la recerca teòrica en aquestes dues escoles, que, en paraules de J.L. Linares, constitueixen els dos pilars de la teràpia familiar als EE.UU.

He fet una revisió bibliogràfica per a disposar de les principals aportacions sobre estratègies i la formació rebuda també em van aportar informacions útils a l'hora de confeccionar el corpus teòric.

He optat, però, per anar, en la mesura de lo possible, als orígens del desenvolupament del model sistèmic, per revisar els principis bàsics o postulats en els que es basa i estudiar la seva implementació a l'àmbit del treball amb les famílies en el context escolar. La hipòtesi de treball, com he assenyalat més amunt, és l'aplicabilitat dels postulats bàsics a l'àmbit educatiu.

Més que enumerar estratègies concretes de les diferents escoles de teràpia familiar m'ha interessat, doncs, estudiar els principis generals, les premises en les que es basen aquestes estratègies, el postulat teòric que les fonamenta. Em sembla molt important aquesta comprensió de la filosofia que es troba a la base de les tècniques o estratègies, ja que l'aplicació d'una estratègia sense conèixer el què la fonamenta pot desvirtuar la pròpia tècnica i pot arribar a generar efectes contraris als que un es proposa.

3.1.2.1 L'ESCOLA COMUNICACIONAL O INTERACCIONAL DE PALO ALTO

EL GRUP BATESON (1952-1961), PRECURSOR DEL MENTAL RESEARCH INSTITUTE

El projecte Bateson el va dur a terme el propi Gregory Bateson junt amb Fry, Weakland i Halley. Van ser deu anys d'investigació, durant els quals van tractar aspectes tant importants com:

- la naturalesa de les paradoxes i dels processos de la comunicació
- els contextos familiars i les formes de relació: els patrons comunicatius com a producte de la naturalesa de la relació i com es reforçen amb el temps
- la terapia familiar conjunta, com a mètode principal de tractament (no acceptaven el marc de referència individual), ensenyant a les famílies a comportar-se de manera diferent

Weakland, que era enginyer químic però que va estudiar antropologia amb M.Mead, va basar-se en els mètodes de l'antropologia cultural per focalitzar l'atenció en l'observació "de primera mà", en les observacions del moment, intentant mantenir les pressuposicions al mínim, no precategoritzant en funció dels esquemes preestablerts. Això és gairebé impossible de fer, encara que tenir consciència del pes de les idees prèvies i tractar de controlar-les ja és un pas. Després de les observacions s'anotarien les coincidències a nivell de comportament. Si un patró es repeteix (recurrència) és quelcom digne d'anotar. Descriure les interrelacions per trobar els patrons de relació, a partir d'un contacte continuu i proper a les dades que ens aporta l'observació del moment.

EL MENTAL RESEARCH INSTITUTE (MRI)

Fundat a l'any 1958 per Don Jackson (1920-1968), creador del primer model de teràpia familiar, a partir de les premises fonamentals com el concepte d'homeòstasi, el de les regles familiars, la teoria del doble vincle i el "quid pro quo".

Don D. Jackson és un dels primers i més importants mestres en el camp teoria sistèmica de la teràpia de família. Mort prematurament, alguns col.laboradors (Weakland, Hoffman) el recorden com una persona brillant i un idealista perenne, que estava convençut del canvi en les ciències del comportament, del pas de veure a l'individu de forma aïllada a veure'l i entendre'l en el seu context de relació. Don D. Jackson va ser qui va anunciar l'inici d'una nova etapa en la comprensió de la naturalesa interrelacionada del comportament humà. El seu model es basa en que es centra en les relacions entre els membres de la família. Se'l considera el creador de la teoria i de la terapia interactiva.

Watzlawick destaca de Don Jackson que gairebé mai va treballar amb pacients de forma individual, sinó amb parelles i amb famílies, que no li interessaven les causes dels problemes situades al passat i que el problema no estava en la persona sinó en la relació entre les persones, on la relació és més que la suma de les parts. Per altra part, al recordar el seu mètode de treball, diu *“fue increíble como trabajaba ese hombre”* i *“tenia unas ideas fantásticas”*.

Les premises fonamentals de la teoria de la interacció introduïdes per Don D. Jackson i que recull Wendel A. Ray (1991), director actual del Mental Research Institute, són:

- 1) l'interès en la teràpia es centra en el comportament observable que està succeïnt en el present entre els membres de la família
- 2) el context més determinant en l'aprenentatge és la família, de manera que els símptomes, les defenses, i fins i tot l'estructura del caràcter poden considerar-se com a resposta de les interaccions de l'individu en un context concret
- 3) qualsevol comportament “és” comunicació, i, en conseqüència, no es pot separar del seu context
- 4) les creences compartides per un grup de persones constitueix la seva realitat; en el treball amb la família, el terapeuta participa en la creació de descripcions del comportament que observa
- 5) en les relacions hi ha un intent continuat per definir la naturalesa de la relació
- 6) la naturalesa de la relació es va definint a partir de les definicions que cada membre que participa en la relació aporta, de manera que cadascú va responenent en forma consecutiva afirmant, negant o modificant la relació que proposa l'altre
- 7) en aquest procés interactiu, hi ha comportaments que es consoliden com a acceptables i d'altres que són sistemàticament exclosos. Això és el que configura els “patrons redundants d'interacció entre els membres”, que són definits per Jackson com les normes que regeixen la relació en un sistema familiar. Aquests patrons constitueixen el punt de mira de la teràpia
- 8) quan el grau de rigidesa en els patrons de relació és més gran, menor és la capacitat de la família per adaptar-se als canvis i major és la probabilitat de que a un o més dels seus membres se'ls identifiqui com a “simptomàtics” des de dins o des de fora del sistema familiar
- 9) la impossibilitat dels membres de la família per adaptar-se als canvis naturals en la seva evolució temporal, degut a unes normes restrictives i a la poca

capacitat per consensuar els canvis en la relació, és el que fa sorgir el comportament simptomàtic

- 10) els intents per definir la naturalesa de la relació es fan fonamentalment pel desig de mantenir l'estabilitat, per la por al canvi i pel desig de controlar el comportament dels demés i de predir la realitat
- 11) alguns exemples de patologies que s'observen quan les persones que, amb la il·lusió de que poden controlar a l'altre, fan intents de definir la relació són: la relació de parella en la que cadascú vol forçar a l'altre a acceptar la seva definició, la triangulació d'un cònjuge amb un membre de la generació anterior o posterior, en coalició contra l'altre cònjuge.

A partir d'aquestes premises, Ray (1991) assenyala algunes de les característiques bàsiques de la terapia de Jackson. Segons Ray, tant les premises teòriques com les tècniques implementades per Jackson fonamenten els diferents models que es van desenvolupar posteriorment (model breu del MRI, model estratègic de Haley, model estructural de Minuchin, model sistèmic de Milà i d'altres models cibernètics de segon orden que encara no han prèns identitat pròpia).

De Jackson es disposa d'una entrevista filmada l'any 1964, en la qual es pot observar el seu estil de treball amb una família durant un temps bastant reduït (trenta minuts). Destaca la seva convicció en la visió interactiva dels fets, en base a la qual cada pregunta es planteja per recollir informació sobre les relacions. També apareix la seva habilitat per no desperdiciar temps en moviments innecessaris i per evitar que la família el porti cap a temes perifèrics.

De la teràpia de Jackson els punts més importants que assenyala Ray són:

- 1) es treballa amb hipòtesis que parteixen de la concepció de la família com a "sistema homeostàtic" que influeix en el comportament del membre que presenta el símptoma i és influenciat per ell
- 2) una manera d'entendre les normes de relació de la família és estar atent a allò que no es diu ni es fa, de manera que un nou comportament no és acceptat amb l'objectiu de mantenir l'equilibri del sistema
- 3) una bona manera de provocar canvis és intervenir en els patrons redundants d'interacció que observem entre els membres de la família en relació al que presenta el símptoma
- 4) observar i treballar amb nivells dobles de missatges, context i comportament

- 5) partir de dues premisses: primera, les persones escullen el millor en funció del context; segona, confiar en la capacitat de les persones d'adaptar-se i simular comportament
- 6) ús de tècniques com la transformació de les paraules en accions i el fer explícit allò que està encobert
- 7) tenir presents els diferents nivells d'abstracció per valorar el sentit del comportament simptomàtic, de manera que el què ens pot semblar il·lògic en un nivell no ho és des d'un ordre d'abstracció diferent. Això permet intervencions paradoxiques, acceptar el comportament dels membres per portar-los fins a l'absurd, ús del riure espontani per comunicar que la posició dels membres de la família no és sostenible, prescripció del comportament problemàtic i estratègies que més tard van donar lloc a l'interrogatori circular, la hipotetització i la circularitat.

A partir de la teoria interpersonal de Sullivan, Don Jackson va ensenyar a escoltar, però a escoltar per conèixer i veure-hi més enllà del grup. Va ser pioner en entendre el pensament en "l'aquí i l'ara", que és el que permet ajudar.

Don Jackson va posar l'ènfasi principal en el "patró que connecta" el comportament d'una persona amb el comportament de les persones que té al voltant.

Algunes de les aportacions importants de Don Jackson que ajuden a "mirar" a les famílies des de la perspectiva sistèmica són:

- partir de la base de que no hi ha res que estigui "malament" en el pacient ni en la seva família
- el pacient i la seva família s'estan adaptant a la naturalesa de la seva relació, no hi ha culpables, idea fonamental per tenir èxit en aquest model terapèutic
- tot comportament simptomàtic és la manifestació de la naturalesa de la RELACIÓ en el context actual
- l'eina principal del terapeuta és preguntar-se: "on el flux de comunicació està amenaçat per l'ansietat?"

Sullivan va influir en el treball de Jackson. El concepte més important en la teoria d'aquest autor és el de "ansietat", que Cohen (1953) va definir com un "fenòmen interaccional, no intrapsíquic, i, per tant, com la manifestació d'una relació". L'amenaça de l'ansietat és el que interfereix en el flux de comunicació.

La premissa bàsica de Sullivan és que l'ansietat apareix com a resultat d'una interacció, definint l'ansietat com una experiència més que estressant, que pot descompondre, i

que no és res més que el producte d'un rebuig intens i negat fet per persones significatives en una relació important, vital. Aquesta definició es fonamenta en el pensament sistèmic que va postular al 1938 que una persona no pot aïllar-se del seu context.

Sullivan creia que quan el pacient canviava de tema i mostrava acompanyaments somàtics de l'ansietat alguna cosa havia ocorregut en la comunicació. Identificar el punt en el que es dona el canvi i veure què va passar anteriorment a aquest canvi és tasca del terapeuta i representa un mètode precís per identificar els patrons de dificultats en la relació. Don Jackson, que treballava amb esquizofrènics, va agafar aquesta idea i va començar a visitar a les persones en grup, intentant arribar a establir els mecanismes de la relació.

A més de la definició de l'ansietat com a fenomen interaccional, el primer model de teràpia familiar que s'anava definint treballava amb conceptes com "patrons de relació", "repetició", "redundància", "triangulació", "coalició" i "nivells d'abstracció". Per a comprendre les interaccions des de la perspectiva sistèmica s'ha de pensar sempre en els diferents nivells d'abstracció.

El concepte d'ansietat de Sullivan està en la base de la teoria del doble vincle creada per Bateson i Erickson, en la que la presència de dos nivells contradictoris de missatge porta a que qualsevol comportament és rebutjat. Aquesta teoria els va servir per entendre l'etiologia de l'esquizofrènia. Ells partien de la hipòtesi de que com a mínim un tipus d'esquizofrènia no és orgànica. Quan el pacient no és capaç d'esbrinar a quin nivell pertany el missatge pot quedar confós i paralizat, ja que alhora li arriben dues ordres contradictòries.

Sullivan va estudiar també la formació de patrons, la redundància, que fa que reforçem maneres de comportar-nos que ens fa a cadascú com som.

En una conversa gravada entre Jackson, Weakland, Halley i Erickson, que es conserva al Mental Research Institute trobem algunes idees interessants sobre els temes que discutien aquests autors. Alguns dels aspectes a destacar són:

- la necessitat de ser molt específic i molt general al mateix temps, jugar amb els dos significats de les paraules
- el problema original sempre és el mateix: la dificultat per renegociar la relació per a que aquesta sigui funcional
- la preocupació que comparteixen per l'ús de les paraules; la precisió en l'ús de les paraules el troben important en teràpia; necessitat d'escoltar i d'estudiar les implicacions dels possibles significats

- el què realment “escoltem” és el llenguatge implícit, el que realment es vol trasmetre
- la resistència és un producte de les limitacions del terapeuta
- la necessitat de “sincronitzar-se” amb la lògica del client i treballar a partir d'aquesta lògica, utilitzant tot el que el client o la família aporta (aquesta aportació és d'Erickson)
- veure “cóm llegim” l'intent de col.laboració del client

PAUL WATZLAWICK

Watzlawick, un dels representants més importants del MRI, va tenir formació jungniana, que el va influir en la importància de l'inconscient individual i del col.lectiu. Quan va conèixer a Don Jackson es va produir un canvi total en l'enfoc del seu treball, ja que treballava des d'una perspectiva interaccional en la que interessava la comprensió de les relacions. Watzlawick va demanar a Don Jackson de treballar al Mental Research Institute (MRI) de Palo Alto, on va arribar-hi als inicis dels anys 60. Parla de Don D. Jackson dient “era increíble ese hombre”.

Nascut a Villach (Austria), prop de la frontera amb Itàlia, de mare italiana. “Porte” elegant, figura esbelta, senzillesa en el gest, ulls d'un blau vivíssim, mirada profunda i acollidora, somriure de complicitat i sentit de l'humor a flor de pell serien alguns trets de la seva identitat personal. Es mostra discret i educat, escolta amb curiositat i té una cultura formidable.

Quan se li pregunta cómo està no dona la resposta estereotipada que donaria qualsevol de nosaltres, sino que crea noves realitats amb l'interlocutor donant respostes com : “relativamente bien”, o bé “no sé todavía”, acompanyant la frase amb un somriure.

Actualment, Watzlawick continúa treballant al MRI, on se'l pot veure durant tota la jornada laboral. El seu despatx està situat a la planta superior de l'edifici; al llarg del matí i de la tarda se'l podia veure, des de l'aula de formació, baixant les escales per anar a fer alguna gestió a les oficines, i tornar a pujar, amb una agilitat que mica en mica es va ralentitzant. Els problemes de salut van fent-se presents, però no li fan perdre ni l'hàbit de treballar ni el seu sentit de l'humor i la ironia.

Watzlawick (1989) fa una anàlisi de la conducta de l'individu en el seu context i presenta un model sobre pragmàtica de la comunicació humana, en base al qual enuncia alguns axiomes de la comunicació, que tot seguit s'enumeren.

- La impossibilitat de no comunicar: activitat o inactivitat, paraules o silenci, tenen sempre valor de missatge i influeixen sobre els demés, els quals, al mateix temps, no poden deixar de respondre a aquestes comunicacions. No és possible no definir.
- Tota comunicació implica un compromís i, per tant, defineix la relació; la comunicació no únicament transmet informació sinó que també imposa conductes. L'aspecte de referència d'un missatge transmet informació i és sinònim de "contingut" del missatge; l'aspecte conatiu es refereix a quin tipus de missatge és i té a veure amb la "relació" entre les persones que es comuniquen. Ens hem de preguntar "qui sóc jo en relació a tu i qui ets tu en relació a mi?", "i en quina situació?"
- Un mateix contingut pot definir relacions molt diferents. El què es diu (el contingut) i el com es diu (la forma, la relació) es conceptualitzen com a comunicació verbal i comunicació analògica o no verbal; per a que la comunicació funcioni ambdues han de ser *congruents*. Importància de la comunicació analògica: comuniquem molt amb l'actitud, el gest, el to de veu,... Un primer nivell és ser conscient d'això i un segon nivell fer-ne un ús estratègic. Forma i contingut, o el que és el mateix el "què" i el "com" en la transmissió d'un missatge, són dos nivells diferents que cal tenir presents.
- La naturalesa de la relació depèn de la *puntuació* que cada comunicant fa de la seqüència comunicativa. La falta d'acord en la manera de puntuar la seqüència de fets és la causa de molts conflictes en les relacions.
- Tot intercanvi comunicatiu és *simètric* o *complementari* segons es basi en la igualtat o la diferència. El paradigma simetria - complementarietat s'acosta al concepte matemàtic de funció, essent les posicions dels individus variables amb una infinitat de valors, el significat dels quals no té un valor absolut sinó que té sentit només en la relació recíproca.

Aquests axiomes de la comunicació han estat aplicats al treball amb les famílies en el camp de la teràpia familiar, donant lloc al **model processual**, representat per Watzlawick (Escola de Palo Alto). A més d'haver definit els axiomes de la comunicació comentats més amunt, el model processual té com a característica la d'enfocar l'atenció en el símptoma, en el "aquí" i "ara". Respecte a les tècniques d'intervenció és important assenyalar l'ús de la paradoxa i la redefinició en el treball amb la família.

Wendel Ray, actual director del MRI, afegeix un altre axioma de la comunicació: "no existeix que a algú no li importi el què fan els altres membres de la família". De fet, un pot fingir que no li importa, però li afecta i afecta a la resta de la família. També

considera que el pitjor dels abandonaments dels pares és que expressin la seva incapacitat davant del fill.

El constructivisme postula que decodifiquem la realitat a partir dels nostres esquemes de coneixement, els quals determinen la manera en la que percebim aquesta realitat. Watzlawick es pregunta “¿es real la realidad?”. Hi ha una percepció “selectiva” de la realitat, en funció de les realitats construïdes per cadascú. Són maneres de mirar diferents. Hem de tenir present el risc de treure conclusions errònies.

L'enfoc interaccional es fonamenta en la causalitat circular, no és possible abordar-lo des de la linealitat de causa-efecte. En el moment en què es comença a desenvolupar aquest enfoc els biòlegs francesos havien començat a treballar en el concepte de la “qualitat emergent”, que és allò que emergeix de la relació entre dos factors.

Des d'una perspectiva interaccional ens podem preguntar com treballar amb el complex sistema de relacions. Watzlawick introdueix el concepte de “reductor de complexitat” com a facilitador del treball des d'aquest enfoc. Ell considera que un possible reductor de complexitat és la “investigació de la solució intentada”, que es traduiria en termes operacionals en “què fa la família per a resoldre el problema?”. Aquesta solució intentada no només no soluciona el problema sinó que el manté, el consolida.

Treballant des d'un enfoc sistèmic, la realitat és construïda i no descoberta.

Watzlawick assenyala tres tipus d'intervencions, segons el grau de resistència al canvi:

- a) les PRESCRIPCIONS DIRECTES
- b) les INTERVENCIONS PARADOXIQUES, els dobles vincles terapèutics: s'ofereixen dues possibilitats d'actuació, totes dues inacceptables o indesitjables
- c) les CONNOTACIONS POSITIVES o REESTRUCTURACIONS: donar un significat diferent a una situació, una interpretació que reformula la situació. Watzlawick utilitza l'exemple de Tom Sawyer, castigat sense poder anar a banyar-se al riu i obligat a pintar la tanca del jardí. Quan Tom viu aquesta situació no com un càstig sinó com un privilegi extraordinari i desitjable, dient “podem pintar una tanca tots els dies?”, els amics li demanen per pintar.

Erickson parlava de “la il·lusió de les alternatives”, que consisteix a introduir des de fora un significat diferent. També va utilitzar la “recerca de la pitjor fantasia”, que encara que sembli antiterapèutic obre també possibilitats. Un altra tècnica d'Erickson és el treball amb contes i paràboles, que donen una possible solució a la situació

actual. Per altra part, Erickson considerava que els diagnòstics s'han d'evitar, ja que creen una fantasia, no són una realitat.

Al fer les prescripcions s'ha de tenir molt en compte alguns aspectes relatius al llenguatge:

- en primer lloc, hem de conèixer el llenguatge de la família i utilitzar aquest llenguatge; és inútil parlar de teories complicades
- també és millor utilitzar el subjuntiu en comptes de l'indicatiu: dir "això és com si..."obre la porta a més possibilitats que dir "això és així"; des d'un enfoc circular obre més alternatives
- per altra part, hem d'evitar les "negacions", ja que no serveixen, la ment reacciona malament a la negació
- finalment, podem utilitzar la "resistència" nostre al canvi, per a que el pacient prengui la posició diferent de la nostra. Una resistència prescrita no és una resistència, sinó que crea una situació d'obediència

Un dels aspectes que és interessant de revisar és el què succeix quan la família o el pacient reb una prescripció. Inicialment hi ha dues possibilitats, que la duguin a terme o que no. En cas de que l'hagin fet, hi ha dos possibles resultats, l'èxit o el fracàs. Watzlawick considera que quan la família ha dut a terme la prescripció i ha resolt el problema, li hem d'atribuir l'èxit. Però tant si la prescripció s'ha fet però no ha resultat exitosa com si no s'ha fet hem d'atribuir-nos el fracàs com a terapeutes, verbalitzant a la família que potser els va donar una idea superficial, no es va explicar bé, ...

EL MODEL DE TERÀPIA BREU DEL MRI (PALO ALTO)

El model de teràpia breu és un dels models que es fonamenten en les idees de Bateson, com el model de teràpia estratègica desenvolupat per Jay Haley i Cloé Madanes, de l'Institut de Teràpia Familiar de Washington.

Els representants del model de teràpia breu són Jackson, Fisch, Weakland i Watzlawick. El postulat bàsic d'aquest enfoc és que el problema es manté per les solucions intentades.

La teràpia de Weakland, que va estar treballant com a terapeuta al MRI, contempla entre d'altres possibilitats el tractament de problemes familiars com els conflictes de parella o les relacions pares-fills des d'un abordatge individual amb els diferents membres, en comptes de treballar invariablement amb tota la família. Contràriament, en aquells problemes que semblen individuals, com la soledat o l'insomni, proposa un abordatge familiar, en base a la visió interaccional dels problemes. Aquest

plantejament el fa per a enfatitzar que el més important és tenir present la interacció i que el tipus de problema concret a tractar, així com el nombre de persones que es convoquen, no són tan importants.

Weakland proposa per a aquests dos tipus de situacions aparentment diferents dues premises fonamentals per a la visió interaccional, plantejant-les com a punts de vista que li han estat útils, més que com a veritats inqüestionables. Defineix la relació com la suma d'interaccions o "patró d'interaccions específiques".

Des d'un enfoc pragmàtic, la primera premisa és la de centrar el focus d'atenció en els problemes que les persones porten a consulta, com el conjunt de conductes que es volen canviar i no com a expressió o senyal d'un altre problema més profund. Aquesta opció es basa en la importància del present -perquè és en el present on trobem el potencial per al canvi- i també en la responsabilitat de les persones en el canvi, considerant a aquells que estan involucrats en els problemes com a "actors responsables i no víctimes passives de les circumstàncies".

La segona premisa, fonamentada també en que és la interacció (els termes "interacció" i "comunicació" són sinònims, s'utilitzen indistintament al MRI) la que fa aparèixer la conducta que trobem, diu que la conducta alterada d'un membre de la família porta a alteracions d'altres membres, la qual cosa possibilita poder influir en la conducta de qualsevol d'ells de forma indirecta a través d'un altre membre en les conductes que porten com a problema.

Una de les preguntes més importants que s'ha de plantejar el terapeuta és la de quina és la conducta més significativa en el manteniment del problema, és a dir, quines són les interaccions familiars especialment rellevants en l'aparició i el manteniment del problema. Es parteix de la hipòtesi de que els intents per solucionar el problema són els responsables no només de que no es solucioni sinò de que es mantingui en el temps.

Per tant, resoldre el problema passa per deixar de banda les conductes que intenten solucionar el problema. El terapeuta ha de promoure no només que es deixin de fer aquestes conductes sinò que es facin actuacions diferents i alhora incompatibles amb les conductes que estaven mantenint el problema.

Weakland assenyala que l'objectiu del terapeuta *"és el d'utilitzar els punts de vista i els valors que el pacient porta a la terapia d'una manera tal que s'aconsegueixi un canvi significatiu"*.

Respecte a les decisions sobre amb qui treballar, el terapeuta ha de prendre decisions "estratègiques" basades en algunes consideracions:

- centrar-se, en primer lloc, en la persona que presenta la queixa, és a dir la que mostra més preocupació pel problema i, en conseqüència, la que està més disposada a canviar; en segon lloc, centrar-se en la persona que té més poder per promoure el canvi
- treballar amb el membre que ajuda a un altre que es mostra desvalgut
- veure als individus separadament quan hi ha un conflicte obert entre ells (una única sessió conjunta permet prendre la decisió)

La teoria interaccional que presenta Weakland és, segons l'autor, senzilla però no ho és la seva aplicació, que requereix tenir presents els principis bàsics d'intervenció, dels quals destaca com a més importants:

- 1) conèixer i treballar a partir del "llenguatge" i de la "posició" del client (posició és sinònim de sistema de creences i valors), fent-ne un reconeixement explícit, però donant un nou marc que contempli aspectes que no s'havien tingut en compte, possibilitant la proposta de canvis a partir d'aquest nou re-enmarcament
- 2) considerar la particularitat de cada situació, per la qual cosa és necessari obtenir la informació suficient sobre cada cas; en el cas de la teràpia breu hi ha el risc de disposar d'informacions poc fiables quan es treballa amb els diferents membres per separat
- 3) l'èmfasi d'aquest enfocament es posa en la relació entre el problema i la solució intentada, i en el paper fonamental i determinant de la interacció en l'aparició d'una conducta
- 4) el treball del terapeuta es centra en conèixer com s'està intentant solucionar el problema i en ajudar a la persona que presenta la queixa a abandonar aquestes solucions
- 5) tot problema, per "individual" que pugui semblar, és possible i recomanable llegir-lo des de la interacció.

Erickson va influir tant en el model de teràpia breu com en el de teràpia estratègica.

Una de les preguntes que sorgeix en aquest model és la de "què es pot fer amb deu hores?" En primer lloc, tractar els problemes "a mida", focalitzant l'atenció en allò que preocupa al demandant, partint de la premissa de que cada família té el millor funcionament possible. El postulat bàsic per treballar amb les famílies que vénen amb un problema és que res està malament en el pacient identificat (aquell que manifesta

el problema) ni en la seva família. En segon lloc, es tracta de ser pragmàtic i de buscar solucions creatives, anant per camins alternatius.

Una reflexió sobre la teràpia breu és que el pragmatisme, l'enfoc pràctic i el treball acotat a un temps relativament curt aporta elements útils per al treball amb les famílies en l'àmbit escolar, en el qual no es disposa de massa temps per a aquesta tasca.

Steve de Shazer va tenir molt contacte amb John Weakland, influïnt en el model. Encara que metodològicament tenia diferències amb el MRI partia de la base de que si per part del client no hi ha problema no té sentit tractar de solucionar-lo.

El nucli fonamental de la teràpia breu és, doncs, la resolució de problemes. Es tracta d'un model eminentment pragmàtic, que considera que, davant d'un volum excessiu d'informacions, és necessari focalitzar l'atenció en algunes d'elles per poder treballar.

Es tracta de disposar de la mínima informació necessària, amb dades concretes per acotar la intervenció en un aspecte concret, ja que es parteix de la base de que modificant aquest aspecte també es modificaran d'altres aspectes.

En quant a la metodologia, és a dir, a les passes que conformen el model, que es veuran més endavant, són senzilles d'entendre però algo més complicades d'aplicar a la pràctica, tal com assenyalava Weakland.

Un altre punt que caracteritza el model és el màxim respecte per la persona, que implica treballar sempre a partir de la "queixa" que presenta la persona com a problema. Aquesta serà la via que ens permet entrar en el sistema, ja que només podrem treballar a partir d'allò que representa un problema per al client. També, com assenyalava Weakland, hem de mantenir la "curiositat" pel relat que fa la persona o família.

Es treballa amb la persona o persones que estan preocupades pel problema, que poden ser diferents de la persona que mostra el símptoma.

El model treballa enfocant el problema per arribar a una descripció concreta, de fets observables, a partir dels quals el terapeuta buscarà un canvi en les "accions". Es treballa poc amb les "emocions" directament, encara que es considera que els canvis en les accions provocaran canvis en la percepció dels fets i alhora en les emocions. Les preguntes del tipus "i això, com el fa sentir?" ténen poca cabuda en aquest model.

Un altre aspecte fonamental és que el terapeuta posa tot els mitjans al seu abast per entrar en el "llenguatge" de client, amb l'objectiu d'establir proximitat i poder parlar un llenguatge comú.

El primer contacte és telefònic i té com a objectiu, a més de recollir algunes dades personals (nom, adreça, composició familiar, derivant), conèixer qui és la persona més motivada a fer la consulta, és a dir el “client” (no s'utilitza el terme “pacient”). En aquesta primera conversa no es demana de forma explícita el motiu de la demanda, ja que no interessa disposar d'informació prèvia abans de la primera entrevista.

A la primera entrevista l'objectiu principal, a partir de la pregunta “quin és el problema que els porta avui aquí?”, és enfocar la “queixa”, arribar a que la persona o família decideixi quin de tots els problemes que presenten és el que, si canvia, produirà la major diferència en el funcionament familiar. A vegades cal anar fent reenfocaments del problema, tornar a recordar-lo, sobretot quan la família va canviant de tema prioritari d'una entrevista a la següent.

Dick Fisch aporta algunes idees sobre el disseny de les intervencions del terapeuta, emfasitzant en l'interès en resoldre problemes, no interessa pensar en termes de “diagnòstic” a partir del “insight”. El punt de partida en el seu treball és la “queixa”, que s'entén com a sinònim de problema. La informació que volem obtenir és diferent de la que voldríem obtenir si el model de partida fós introspectiu. Els dos eixos sobre els quals es situa la recerca d'informació són:

- quina és la queixa? quin és el problema que el porta avui aquí?
- quines són les solucions intentades?

La hipòtesi subjacent a aquest model és que la persona que planteja la queixa persisteix en la manera de tractar el problema i és precisament aquesta persistència la que fa que el problema no es solucioni i, fins i tot, que empitjori. Considerar que les solucions intentades mantenen o empitjoren el problema no vol dir que s'hagi de buscar una solució “millor” sino que tan sols es tracta de que la persona deixi de fer allò que manté viu el problema.

L'estratègia del terapeuta no és la de tractar problemes sinó la de centrar-se en les solucions intentades i aconseguir que la persona s'aturi en aquestes actuacions. Un punt important en el que insisteix Fisch és en dir “això no ha funcionat” quan el client explica la solució intentada.

Fisch i Weakland han conceptualitzat un model basat en quatre fases:

- a) La DEFINICIÓ DEL PROBLEMA (DESCRIPCIÓ): interessa conèixer què passa des d'un nivell descriptiu i no explicatiu, el per què passa no interessa, no és útil des d'aquest model. Interessa tenir una “declaració” del problema que sigui molt clara, refinant la descripció per a que sigui concreta, observable i audible. Quan estem demanant al client un major grau de concreció ell ha de fer l'esforç d'aclarir-ho per a nosaltres, però alhora se li fa més clar a ell. Per exemple, si

la descripció del problema és el de “fobia” ens trobem amb quelcom abstracte que demanarem que concreti en descripcions observables, que haurà de precisar en quin CONTEXT es donen

- b) Les SOLUCIONS INTENTADES PER A RESOLDRE EL PROBLEMA: poden ser moltes. Focalitzarem l'atenció en allò que el client està demanant. Parlar de solucions intentades per resoldre un problema que continua implica, per una part, que no han funcionat i, per l'altre, que hi ha “d'altres” opcions que no s'han provat
- c) El TEMA CENTRAL. Hem de trobar quin és el missatge central respecte a les solucions intentades. Aquest tema ha de poder-se dir en una frase curta i ens dóna la direcció clara i concisa sobre el què volem que el client deixi de fer. Per exemple, “has de...”, “tens de...” són sempre una ordre, que fa que el problema continuï existint.
- d) El TEMA TERAPÈUTIC: és la “negació” del tema central de les solucions intentades. Es parteix del supòsit de que fer l'acció contrària al què es feia és la manera més fàcil de fer quelcom diferent a allò que no ha funcionat. Aquest gir de 180° és la direcció que pren el terapeuta, però no ho diu de forma explícita al client. Hem de trobar la “manera” de negar el tema central. Això forma part del que al MRI anomenen “estratègies de venda”, que seria la FORMA en la que es presenta el tema terapèutic.

Fisch assenyala dos tipus d'estratègies que el terapeuta, en el seu esforç per a que el client deixi de fer les solucions intentades, pot utilitzar.

El primer tipus d'estratègia és la intervenció per a engendrar OPTIMISME en el client, ja que si es sent optimista treballarà menys dur en les solucions intentades. No se li demana que faci res diferent, només cal infundir-li que té recursos, que és capaç de controlar la seva vida. Al demanar informació concreta per a definir el problema estem donant optimisme, ja que el problema va esdevenint menys “misteriós” en el sentit de poc clar. El misteri fa sentir al client impotent.

Si el problema es va dibuixant en un context determinat, i no en d'altres, trasmetem esperança al client, que ja podrà pensar en termes de “si no tinc aquest problema en tot moment...” i podrà veure les diferències entre les situacions en les que hi ha el problema i les situacions en les que no hi és. De Shazer va convertir en el punt central del seu enfoc terapèutic la “diferència de moments”. Es va entrenar amb Weakland en plantejar qüestions com: “quan vostè té el problema, és conscient del què està fent que és diferent del que vostè fa quan no té el problema?”. No preguntem “què” està fent sinó si ell és conscient del què està fent. Encara que respongui que no n'és conscient està acceptant que sí està fent quelcom diferent quan té el problema.

L'optimisme s'ha d'infundir a nivell implícit, no de forma directa. Per exemple, el fet de dir "quan milloris" en contes de "si millores" trasmet optimisme, ja que la primera expressió informa implícitament que allò passarà, mentres que en el segon cas l'ús del condicional comunica que pot ser no es donarà aquesta millora.

Aquí podem recordar que no és possible no influir, de manera que qualsevol actuació d'una persona té un efecte en les persones del voltant. Fisch il·lustra aquesta impossibilitat de no influir amb la nostra conducta en la conducta dels demés amb l'exemple del passatger que va llegint al tren, que fa que la persona que té al costat no li parli. Si el passatger deixa de llegir i mira al que té al costat pot ser que aquest iniciï una conversa. El mateix passa amb el terapeuta que escriu quan el client parla. Fisch sempre pren notes a la primera entrevista dels temes que li semblen importants. Aquest comportament influirà en les informacions que dona el client, ja que sovint deixa d'aportar més informació sobre aquells temes dels que el terapeuta no pren nota. Aquesta observació va portar a Fisch a utilitzar de forma estratègica aquesta actuació, de manera que quan no li interessa que el client entri en un tema, encara que sigui important, deixa d'escriure. Es tracta de la influència d'un comportament no verbal, però que té la seva influència en l'altre.

El segon tipus d'estratègia per a que el client faci quelcom diferent a les solucions intentades és el de les PRESCRIPCIONS, que es tradueix en recomanar una ACCIÓ. Fent un altre cosa representa deixar de fer les solucions intentades. Es constata que les persones persistim fent actuacions que no funcionen, perquè és el que s'espera, el que es considera correcte. Però en els sistemes interaccionals, per la pròpia complexitat dels sistemes implicats, el sentit comú de vegades no funciona. Amb la PRESCRIPCIÓ el terapeuta demana de fer una actuació que posi en pràctica la negació del tema terapèutic. El que interessa és que el client deixi de fer el que no funciona i que, en definitiva, està mantenint el problema.

Les prescripcions s'han de concretar quan tenim suficient informació sobre la descripció del problema, sobre les solucions intentades i sobre la posició del client, és a dir sobre el seu marc de referència, en el que es basa el "cóm" explica ell el problema. Per exemple, uns pares estan preocupats pel comportament del seu fill poden presentar descripcions diferents, definint al noi com a "dolent" o bé com a "malalt". La prescripció serà diferent en un cas o en l'altre. El "suggeriment particular" que fa el terapeuta inclou el CÓM el planteja. Les maneres de dir són determinants per a que el client entengui la prescripció.

La finalitat última d'aquesta intervenció és aconseguir que el client digui que ja no s'enrecorda del problema que el preocupava.

Per poder plantejar una prescripció adequada Fisch assenyala:

“Normalmente no opero sobre generalidades porque dentro de cualquier grupo cultural la gente es única y diferente. Quiero saber qué es lo importante para aquella persona y entonces pregunto. Necesito preguntar cómo ha intentado resolver esa situación.”

Aquest és un punt fonamental en la intervenció ja que la tendència és a actuar segons el marc de referència particular, que ens fa cecs a d'altres opcions. Es fa necessari plantejar-se des de quin marc està actuant el client.

Una de les característiques del tipus d'intervencions que fa el terapeuta amb la família és que es basa en les “preguntes sobre les diferències” per recollir la informació, a partir de les respostes que va donant. Serien enunciats del tipus: “si vostè fés l'actuació X, quina diferència faria això al problema que li preocupa?”. Pensar en termes de diferències ajuda a anar definint cap a on s'ha d'orientar la prescripció.

Un altre aspecte interessant en el treball que fa el terapeuta és intervenir a favor del “no canvi”, plantejant quines serien les desavantatges de que la situació millorés.

Weakland, que era antropòleg, s'interessava per la significació dels fenòmens en el CONTEXT en el que es tenien lloc. També sovint verbalitzava a la família “estic confós”, col·locant-se en un seient més baix que les persones a les que entrevistava, per evitar situar-se com a expert.

3.1.2.2 L'ESCOLA ESTRUCTURAL (Filadèlfia, S.Minuchin)

La segona escola que es desenvolupa als EE.UU. a partir del model sistèmic és l'escola de Filadèlfia, representada per Salvador Minuchin i coneguda com a **model estructural**. Una figura clau és Ackerman, que era analista de nens i que introdueix un canvi en la tècnica de trobada, incorporant a d'altres membres de la família. Com a aportacions principals d'aquesta escola podem assenyalar les que a continuació es detallen.

- La importància que es dona a l'*estructura* de la família, en tant que organització per a poder funcionar. Existeixen unes regles de funcionament i una divisió de funcions, que assumeixen els diferents subsistemes. Dos conceptes clau són els de *límits* o fronteres i el de *jerarquies*, conceptes que actualment moltes famílies desvaloritzen o tenen confosos, donant lloc a múltiples disfuncions familiars.
- Centra l'atenció en la història present de la família, no en el passat.
- Com a tècniques d'intervenció pròpies podem destacar:

- Explicitar el funcionament dels subsistemes del sistema familiar
- Qüestionar la natura intrínseca del problema, que la família col·loca en el membre que presenta el símptoma (pacient identificat)
- Desafiar la “versió oficial” que aporta la família respecte al problema
- Utilitzar un llenguatge molt proper a la família per crear proximitat
- Realitzar propostes clares i concretes a la família
- Ús de la metàfora en les entrevistes

En el Seminari “Salvador Minuchin y la terapia familiar” celebrat a Barcelona al mes de maig de 2003 i organitzat per la Societat Catalana de Teràpia Familiar vàrem tenir l'oportunitat de retrobar al màxim representant de l'escola estructural i una de les figures més importants en el camp de la teràpia familiar. Un Salvador Minuchin més madur, al que vàrem poder observar treballant com a terapeuta familiar, amb un estil molt personal. També va aportar algunes idees fonamentals del seu model.

Algunes de les aportacions més importants que va fer Minuchin sobre el model estructural i sobre els recursos que utilitza en el treball amb les famílies es recullen a continuació.

Minuchin parla de la primera trobada amb la família com a “moviment entre dues cultures”, la del terapeuta i la de la família, considerant que en aquest moment inicial encara no hi ha teràpia. És el moment en que el terapeuta “desafia” la versió de la família, trencant la seva “certesa”. Això ho fa buscant aquelles qualitats del pacient identificat que no són valorades per la família. També pot buscar un símptoma en un altre membre de la família. Es tracta de trencar l'esquema amb què es mira al pacient identificat dins la família, tenint en compte que sempre es treballa amb realitats “parcials”.

El primer pas és assenyalar que el pacient identificat no és tal “pacient” o no és com la família el veu. La pregunta del terapeuta és del tipus: “De quina manera estan vostès organitzats per mantenir el símptoma?” Minuchin assenyala que plantejar aquesta pregunta és “atrevit” i que el terapeuta ha de comptar amb capacitat de llenguatge i de contacte, de manera que el senyalament pugui ser percebut per la família no com a tal sinó com una carícia. Això vol força entrenament.

El procés terapèutic comença a la segona sessió, en la qual la recerca d'informació es centra en el “cóm” els pares han après a mirar el món d'una certa manera. A la infantesa s'aprèn una visió del món i a l'edat adulta un ja és expert en “certes maneres de mirar el món”.

Societat, individu i família estan estretament vinculats. Per a Minuchin és en la família on s'ha de posar el punt de mira, ja que ningú es pot canviar a si mateix, és el canvi en la relació el que fa que la persona canviï.

Alguns dels trets que caracteritzen la terapia de Minuchin són:

- la repetició: per a introduir la seva manera de pensar en la família el terapeuta ha de trobar imatges entenedores i repetir-les sovint, ja que a les persones els costa escoltar
- ha de ser respectuosa i mostrar interès i curiositat per l'altre
 - buscar la capacitat curativa de la família per actuar, recuperar la seva capacitat; posar l'accent en les possibilitats, utilitzant l'idioma de "positius"
- posar especial atenció al llenguatge no verbal, que informa ampliament de la relació
- pensar en forma gràfica i visual, creant imatges entenedores per a la família
- pensar de forma GLOBAL per poder actuar de forma espontània, mirar en base als sistemes
- acceptar la pròpia ignorància i plantejar-se dubtes; verbalitzar la pròpia confusió i la impotència davant de situacions difícils; donant-se a si mateix el permís de "no saber" li permetrà aprendre
- el terapeuta ha d'establir proximitat, per aconseguir la resposta de proximitat de la família; quan el terapeuta connecta "obliga" a que els altres connectin amb ell; l'alfabet de la teràpia està en saber treballar amb les emocions del sistema familiar; el bon terapeuta sap entrar en la relació emocional; en un procés interaccional, família i terapeuta s'accepten o es rebutgen mútuament

Minuchin parla de "art terapèutic" per referir-se a la manera com el terapeuta utilitza el llenguatge, el cos i l'emoció. Per altra part, assenyala que mentre està "actuant", és fonamental que el terapeuta tingui un diàleg intern. Aquesta forma de treball requereix un entrenament, però és un dels punts que el terapeuta ha de tenir més present

El treball terapèutic constitueix un procés en el que tot moment és una part d'aquest; en aquest sentit tota sessió és parcial i ha de tenir present la totalitat del procés, de manera que en alguns moments serà necessari actuar amb proximitat, però en d'altres moments del procés caldrà una distància.

Minuchin defineix la teràpia familiar no com a "art" sinó com a "artesanía", per assenyalar que és un treball que requereix molts anys.

Algunes de les **eines** que utilitza en les sessions a través de les preguntes que va plantejant a la família o amb moviments estratègics són:

- la descripció en termes observables de la relació, augmentant aquesta descripció, per treure l'etiqueta al pacient identificat i produir un canvi relacional (redefinició)
- confirmar que hem entès bé: “quan dius..... què vols dir?” o “quan dius.....vols dir que....? La clarificació serveix per al terapeuta, però també per a la pròpia família
- fomentar que la família aporti idees: “què faria falta per a que...? Així, es posa la capacitat en ells, se'ls trasmet que poden pensar i aportar solucions
- trasmetre que no hi ha res que sigui incambiable, amb preguntes del tipus “això es produirà en el futur?
- demanar que es facin determinats moviments per a canviar la distribució espacial de la família, aproximant o allunyant a alguns membres; amb nens petits això és essencial; l'espai és concebut com a metàfora emocional
- desrotular per rerotular: treure l'etiqueta de pacient identificat donant-li un altre ròtol, per trencar les “certeses” que té la família; introduir incertesa per trencar les suposades certeses, contemplant la complexitat. La rerotulació es tradueix en una imatge gràfica, icònica, i porta a un canvi estructural complet
- posar-se al costat d'aquell membre que necessita més veu
- llegir el comportament com a fruit d'una determinada història; com a procés universal, això és útil per a totes les famílies
- plantejar hipòtesis sobre els fets que explica la família, imposant un esquema diferent de mirar el món
- utilitzar un llenguatge metafòric, que la família pot anar absorbint
- servir-se del llenguatge no verbal per comunicar missatges (per exemple, retirar la cadira o deixar de mirar a la família per a trasmetre que el diàleg entre ells és valuós)
- desafiar els patrons relacionals de la família, que Minuchin defineix com “fer una carícia i donar una patada al mateix temps”, aconseguint que percebeixin al terapeuta com una persona agradable que “els empeny amb carícies”; el desafiament s'ha de fer en el moment adequat, quan la família ho permet, quan s'ha creat una relació positiva

- incorporar l'ús de l'humor com a eina, fent de la teràpia un joc, i "l'admiració terapèutica", mostrant la seva perplexitat respecte a les explicacions sobre com s'ha organitzat la família per funcionar (manera de posar en qüestió algunes veritats de la família)
- verbalitzar el funcionament estructural real de la família quan les funcions que fa cadascú no corresponen al nivell jeràrquic propi de cadascú
- assenyalar la dificultat del canvi
- per parlar a dos membres de la família, perquè surtin les respostes no assajades; el terapeuta pren el paper d'observador de lo emocional
- substituir la lectura individual per la lectura relacional: es tracta de presentar una manera diferent de mirar, oferint una alternativa; el terapeuta "imposa" un esquema alternatiu per llegir els fets; parlant en termes relacionals ensenya un nou llenguatge
- utilitzar la idiosincràcia personal, utilitzar els recursos que a cadascú li funcionin millor; l'expert ha de tenir el seu estil, que té a veure amb les característiques personals, però no ha de limitar-se a ell
- establir proximitat sense perdre la perspectiva, en un treball on proximitat i distància es van alternant, en un joc d'anar entrant i sortint del sistema

Minuchin treballa per a que la família es senti incòmoda amb la seva realitat present i vulgui canviar. El canvi es dona en la relació personal del terapeuta amb la família. Però no pregunta com es senten els membres del grup en aquella situació, ja que considera que quan es treballa amb les emocions lo emocional és compartit, i preguntar a la família representaria posar un control cognitiu a l'emoció.

La terapia es va dinamitzant a través dels detalls petits, el canvi es va donant de forma progressiva, en un procés de repetició, que és lent.

3.1.2.3 L'ESCOLA CONTEXTUAL (Milà, M. Selvini)

Una tercera escola que, a partir de l'enfocament sistèmic, sorgeix a Itàlia és l'escola de Milà, representada per Mara Selvini i els seus col·laboradors Cecchin, Prata i Boscolo, grup actualment escindit. Les principals aportacions del **model contextual** es sintetitzen a continuació.

- Hi ha unes regles o creences que es transmeten d'una generació a l'altra, constitueixen una "manera de fer" i són veritables models d'actuació per als membres de la família; l'avaluació es centra en conèixer el "joc familiar", és a dir les relacions entre els diferents membres de la famílies i les seves creences
- Es centra l'atenció en la **història** de la família; s'utilitza com a tècnica de recollida de dades el genograma i el cronograma.
- L'estudi del paper del psicòleg a l'escola es fonamenta en el pas d'una visió mecanicista - causal dels fenòmens a una visió sistèmica. L'objecte d'estudi ja no és l'individu, allò que és intrapsíquic, sinó els sistemes relacionals en els que està immers. Tal com assenyala Selvini (1987) no és possible intervenir eficaçment en el subjecte discapacitat sense conèixer el context en el què es troba.
- Les tècniques d'intervenció desenvolupades per aquesta escola, que tenen com a objectiu modificar les regles rígides per fer-les més flexibles, són l'ús de les preguntes circulars, la connotació positiva i la paradoxa. A més, es té molt present l'estudi de les aliances i les coalicions en el funcionament familiar.

Basant-se en les idees de Bateson sobre la necessitat de controlar la influència dels patrons culturals del terapeuta sobre la família, Mara Selvini treballa amb el mirall unidireccional, amb coterapeutes; aquest funcionament evita que el terapeuta imposi els seus valors.

El qüestionament circular, molt utilitzat per l'escola de Milà, estudia les interaccions des d'un context ampli, que permet comprendre la significació de la conducta d'un membre de la família a partir de les relacions amb els altres membres.

3.2 L'estudi empíric

El projecte inicial plantejava la realització d'un estudi empíric, a dur a terme paral·lelament a la recerca teòrica, amb l'objectiu de recollir informació sobre diferents aspectes relatius a la comunicació entre l'escola i les famílies dels alumnes amb necessitats educatives especials. També interessava conèixer les repercussions de la presència del fill amb discapacitat en l'àmbit familiar, així com les opinions dels professors respecte a aquesta qüestió, per les implicacions que aquesta situació podia tenir en el treball de col·laboració escola-família.

Es considerava, a priori, que l'estudi empíric permetria comparar les dades aportades pels professors amb les de les famílies, per tal d'identificar les diferències significatives respecte a les variables de la recerca (aspectes comunicatius i de

coordinació, acollida, grau de receptivitat, sentiments envers la discapacitat, expectatives educatives,...).

Inicialment es pretenia també disposar d'informació sobre les possibles diferències que podien aparèixer entre les famílies dels alumnes d'integració i les famílies dels alumnes escolaritzats en centres d'Educació Especial pel què fa als aspectes esmentats. Però, tenint present que es prioritzava la recollida d'informació qualitativa de gran quantitat d'aspectes, l'estudi es va circumscriure a un sol centre d'Educació Especial, motiu pel qual la possible comparació de dades entre les famílies dels alumnes d'integració i dels alumnes de centre d'Educació Especial quedaria per a investigacions futures.

3.2.1 Hipòtesis de treball

Les dades recollides a l'estudi empíric havien de servir per definir aquells aspectes que directa o indirectament influeixen en el treball de col.laboració entre els professors dels alumnes amb necessitats educatives especials i els seus pares.

Es partia del pressupòsit de que el coneixement dels aspectes com les inquietuds, les expectatives, el tipus de comunicació, etc., tant dels pares com dels professors, ens portaria a poder plantejar quins són els moments clau de l'assessorament, així com els objectius a aconseguir en el treball de col.laboració que des de l'escola es fa amb les famílies. Un millor coneixement de les necessitats dels pares i dels professors en relació a alguns aspectes educatius, així com les preocupacions sobre qüestions relatives a la dinàmica relacional en la col.laboració entre ells, permetria reflexionar sobre aquests temes i poder proposar algunes idees que, des de la perspectiva sistèmica, donessin llum a nous plantejaments que milloressin la col.laboració entre escola i família.

Una hipòtesi subjacent en aquesta recerca era la de l'existència de possibles disfuncions comunicatives entre l'escola i les famílies, per a les quals s'estudiaria l'aplicació d'estratègies d'intervenció sistèmiques que afavoríssin l'optimització de la comunicació.

3.2.2 Nuclis d'informació rellevants per a l'estudi

Partint de les hipòtesis plantejades, amb l'objectiu de conèixer millor la situació descrita i disposar de més elements per a plantejar posteriorment algunes estratègies d'intervenció, es va plantejar l'estudi empíric que permetria aproximar-nos al coneixement de tres grans blocs d'informació, a recollir en cadascun dels dos àmbits en els que es plantejava l'estudi (pares i professors).

1r) Informació de les famílies

En primer lloc, es pretenia conèixer les vivències i les repercussions de la presència del fill amb necessitats educatives especials en l'àmbit familiar, per poder entrar en els **sentiments i emocions** dels pares davant de la situació. Aquesta informació ens donaria llum sobre les necessitats dels pares pel què fa al suport emocional.

En segon lloc, interessava recollir les inquietuds i les expectatives dels pares respecte l'**educació** del fill, intentant delimitar en quines àrees apareixia un major grau de preocupació, àrees que serien més susceptibles de treballar amb ells.

En tercer lloc, es volia disposar de l'opinió dels pares sobre aspectes concrets relatius a la **coordinació** amb l'escola, tant pel què fa a les actuacions propiament dites com com pel què fa a les experiències viscudes en el treball de col.laboració amb l'escola.

2n) Informació dels professors

De forma similar al plantejament dels tres blocs d'informació definits per a les famílies, es va concretar, en primer lloc, conèixer la visió dels professors respecte als **sentiments, vivències i repercussions** que pensaven que tenia la presència del fill amb retard o disminució a la família i a l'escola. Alguns dels aspectes recollits podrien ser comparats amb els aportats per les famílies.

En segon lloc, interessava saber quines eren les seves preocupacions pel què fa als aspectes prioritzats en l'**educació** dels alumnes amb necessitats educatives especials. Aquest segon bloc incloïa preguntes similars a les que es plantejaven als pares, però amb un nombre considerable de qüestions que ampliaven la informació sobre aspectes relatius al treball amb els alumnes.

Per últim, amb la major part de les preguntes conicidents amb les que s'havien plantejat per als pares, es recollia la informació sobre la **comunicació** amb les famílies, intentant disposar d'informació sobre les actuacions, les actituds, el clima relacional i les possibles dificultats en la coordinació amb les famílies.

3.2.3 Aspectes metodològics

La primera cibernètica considerava a l'observador com a element extern al sistema que s'observava. Von Foerster, entre d'altres autors com Maturana i Varela, va contribuir a assenyalar les limitacions d'aquesta visió, aportant les bases del que s'anomenaria la segona cibernètica. Des d'aquest nou punt de vista, la persona que observa també està implicada en el sistema que està observant i, per tant, la seva actitud té una influència en aquest sistema. Es deixa de considerar a la persona que intervé en un sistema, encara que sigui com a observadora, com a aliena a aquest sistema. La segona cibernètica contempla l'autorreferència i l'autoorganització, remarcant que qualsevol observador extern està immers en la situació.

El plantejament de la recerca, doncs, es va fer des de la cibernètica de segon ordre (o segona cibernètica) , és a dir, des de la meua inclusió en l'estudi com a part del sistema. En aquest sentit, les diferents actuacions realitzades han de tenir present aquest aspecte i el procés de treball seguit prèn una significació determinada des d'aquesta òptica, diferent de la que tindria si obviéssim que un no pot deixar de formar part del sistema en el que està intervenint.

Des d'aquesta òptica, podem analitzar l'efecte de les meves intervencions en el centre, ja que tota actuació, encara que sigui recopilació de dades, és una intervenció, i com a tal produeix canvis en l'organització. Tampoc podem passar per alt l'efecte de la resposta del centre en mi, efecte que anava aportant elements per a decidir com continuar la intervenció. Podem parlar de co-construcció d'una realitat compartida, en una situació de triangulació (professors, pares i jo), triangulació de la qual era important ser conscient.

En base a la perspectiva sistèmica i als conceptes desenvolupats a partir d'aquesta, vull remarcar, doncs, que la pròpia metodologia emprada en la realització de l'estudi empíric es va fonamentar en les següents premises:

- la necessitat d'una clara definició de la relació: assenyalar els objectius de l'estudi i els compromisos mutus que comportava la participació en l'estudi; als annexos 1 i 2 es mostren les cartes de presentació
- la creació i el manteniment de la relació: amb el professorat i amb algunes famílies la relació ja estava creada anteriorment; en el cas dels professors, per la meua intervenció des de l'EAP durant set cursos, i en el cas de les famílies, per l'elaboració dels Dictàmens previs a l'escolarització dels seus fills; per al manteniment de la relació calia tenir presents els aspectes de proximitat, adaptació a les necessitats particulars de cadascú en la coordinació i assegurar uns canals de coordinació que facilitessin la comunicació
- la inclusió de l'altre: valorar la importància de la seva participació, fent un reconeixement explícit de les aportacions de cadascú, a través de les comunicacions orals o escrites; el centre va quedar inclòs des de la meua motivació inicial; els annexos 1 i 2 també inclouen les cartes de presentació i d'agraïment a les famílies i als professors, que reflecteixen aquesta inclusió
- la claredat en la comunicació: tenir present en tot moment la importància de donar informacions precises i assegurar-ne la seva correcta transmissió
- la capacitat d'escolta: mantenir una actitud oberta per a poder escoltar les inquietuds que les famílies i els professors podien trasmetre tant pel que fa al procés de treball com pel que fa als continguts propis de l'estudi; en aquest aspecte em va ajudar visualitzar en molts moments la "orella verda" de la que

parla Gianni Rodari en el seu poema, que per la seva bellesa i significació he volgut incloure a l'annex 6

- l'agraïment: posar especial atenció a agrair de forma explícita la col.laboració, de forma reiterada i en diferents moments i situacions

- el respecte màxim a les persones i al seu funcionament familiar o escolar: aquest aspecte comporta l'adaptació a les circumstàncies de cadascú tant pel què fa a les entrevistes com pel què fa a la complimentació dels qüestionaris

- la confidencialitat de les informacions individuals recollides: des d'una ètica professional calia estar molt atent a no vulnerar la intimitat de les persones, sobretot perquè les dades recollides podien ser catalogades com a "material sensible" (emocions, relació, experiències doloroses,...).

3.2.3.1. La mostra

Criteris de selecció

Malgrat el projecte inicial no ho explicitava, voldria assenyalar que la previsió de treballar amb una mostra àmplia de centres es va desestimar després de les consultes pertinents, optant per acotar l'estudi al centre col.laborador. Els criteris en els que es va basar aquesta decisió són:

- a) L'amplitud de l'estudi plantejat, que no es limita a l'estudi empíric sinó que contempla una vessant de marc de referència teòric, la fusió dels continguts teòrics amb la informació que aporta l'estudi empíric i l'elaboració d'instruments a partir d'aquesta fusió
- b) La complexitat del tema de l'objecte d'estudi plantejat
- c) La prioritització de la recollida de dades de tipus qualitatiu, fent un estudi més en profunditat
- d) L'interès per poder aplicar una metodologia que ens anés aproximant a un enfoc sistèmic; això era possible fer-ho amb una mostra petita

Es va optar, doncs, per fer una investigació acotada a una mostra petita per disposar d'unes dades qualitatives més riques. Les fonts d'informació es van quedar en dues: els professors i els pares.

Característiques de la mostra

La recerca empírica es va fer a l'Escola Moragas, un centre d'Educació Especial situat al districte de Les Corts de Barcelona, que és la zona d'intervenció de l'EAP en el que treballa. La mostra la componen els professors de l'escola i els pares dels alumnes.

La selecció del centre es va fer en base als següents criteris:

- coneixement previ del centre i bona sintonia de treball
- voluntat de participació manifestada per l'equip directiu
- predisposició positiva del claustre
- possibilitat de coordinar les actuacions a través de la psicopedagoga de l'escola, amb un temps de dedicació planificat per a aquesta tasca

L'escola es dedica, tal com s'explicita al projecte pedagògic del centre, a l'educació i el desenvolupament d'alumnes amb discapacitats psíquiques, amb elevat percentatge d'alteracions de la personalitat. Consta de dues seccions ben diferenciades: l'escola, fins als 14-15 anys, i el pre-taller, que és l'etapa de formació laboral, que té alumnes fins als 20-21 anys.

El projecte pedagògic del centre posa especial importància en assenyalar que *"l'objectiu fonamental dels professionals és el de fer una pedagogia veritablement terapèutica, posant atenció no solament en que les activitats siguin idònies, sinó, sobretot en la forma de portar-les a terme i en la creació d'un ambient favorable"* (el subratllat és d'ells). La importància atorgada al "cóm" fer les actuacions i al clima relacional, que es cuida especialment com a premisa de treball, són dels punts de connexió fonamentals entre el seu treball i l'enfoc de la present investigació.

L'escola està formada per un total de setze professionals, entre els professors/es, els especialistes (mestre de taller, logopeda, fisioterapeuta, psicopedagoga), i els educadors/es. Els setze professionals formen part del claustre. Quant a la formació que ha rebut el professorat, deu d'ells són mestres de Pedagogia Terapèutica o mestres d'Educació Especial, però gairebé tots tenen també d'altres estudis, com Logopèdia, Psicologia, Pedagogia i Fisioteràpia. La resta de professors són psicòlegs, pedagogs, fisioterapeutes i un mestre de taller.

La formació continuada del professorat és una de les prioritats del centre. A més de la participació en cursos de formació externs, es duu a terme des de fa temps l'assessorament dins el centre, en el que participa tot el claustre de professors. Per altra part, crec que és important assenyalar, per la relació que té amb aquest estudi,

que la psicopedagoga del centre està realitzant actualment la formació bàsica en teràpia familiar sistèmica.

A més del personal docent, hi ha una persona que realitza les tasques de tipus administratiu, que també té un paper important en la comunicació de l'escola amb l'exterior, ja que és la responsable de la primera atenció telefònica i és un referent bàsic en la coordinació entre el professorat i les famílies.

Durant el curs 2002-2003 l'escola tenia 39 alumnes d'entre 9 i 18 anys, dels quals 31 ténen la síndrome de Down. Es podia treballar, doncs, amb 39 famílies.

Les majoria de les famílies resideixen a Barcelona, però algunes viuen fora de la ciutat, a les rodalies. Pel que fa al nivell d'estudis dels pares, un 31% ténen estudis primaris, un 46% estudis secundaris i un 23% estudis universitaris. En quant als germans dels alumnes, la gran majoria té un germà (21 famílies, que representa el 53,8% del total de les famílies). Set dels alumnes són fills únics (18%), vuit alumnes ténen dos germans (20,5%), dos dels alumnes ténen tres germans (5,1%) i un alumne té quatre germans (2,6%).

3.2.3.2 Els instruments de recollida d'informació

Elaboració dels qüestionaris

Com a instruments per a la recollida de dades es van dissenyar dos qüestionaris específics, un adreçat als pares i l'altre adreçat als professors. Es partia del supòsit de que el qüestionari és un instrument de recerca que pot aportar molta informació.

Es va tenir present que la informació que es pretenia recollir fós rellevant per a les finalitats de l'estudi. Per tant, es va fer una definició prèvia de quina era la informació rellevant que es volia obtenir per als propòsits de l'estudi. Les dades recollides ens permetrien arribar a definir àrees de possible intervenció.

Per al disseny del qüestionari un primer referent va ser el qüestionari elaborat per Giné (1994) com una de les fonts d'informació per a la recerca de la seva tesi doctoral. L'àmbit d'aquesta recerca -el paper de la família en el desenvolupament dels fills amb retard en el desenvolupament- tenia alguns punts de connexió amb el treball que em proposava realitzar i va representar el motor per a començar a elaborar el qüestionari per als pares.

Els qüestionaris, a més d'aportar informacions que posteriorment serien analitzades, donava "veu" als professors i a les famílies, obrint la porta a possibles "veus"

compartides, pel fet de que hi havia preguntes comuns al qüestionari adreçat als pares i al qüestionari adreçat als professors.

Atès que l'estructura i el contingut dels dos tipus de qüestionaris és similar comentaré els aspectes comuns, per passar més endavant a explicar els aspectes diferencials.

Pel què fa a l'estructura, els dos qüestionaris ténen dues parts clarament diferenciades:

- Primera part, amb dos apartats. El primer apartat és una explicació que comença agraïnt la col.laboració de la persona que ha d'omplir el qüestionari, emfasitzant el valor de la informació que s'aporti. A més, s'indica que es tracta d'un qüestionari anònim i que la informació serà tractada de forma confidencial (a la carta de presentació ja s'explicava que es faria un tractament global de les dades). Aquest primer apartat inclou la meua signatura original. El segon apartat d'aquesta primera part vol recollir, a més de la data de complimentació del qüestionari, les dades familiars: edat, estudis i professió dels pares, data de naixement del fill i tipus de discapacitat, inicials i data de naixement dels germans, altres persones que conviuen a casa (inicials i tipus de parentesc), llengua/es que es parla a casa i altres dades d'interès que considerin oportú de fer constar.
- Segona part, anomenada "Formulari", que és el qüestionari propiament dit. Comença amb una breu explicació del què es pretén recollir a cadascun dels tres apartats (A,B,C) del qüestionari. Continúa donant algunes instruccions sobre com complimentar les preguntes, recordant de nou la confidencialitat de les dades individuals i donant l'opció de no respondre a aquelles qüestions que no es consideri oportú. Després apareixen els tres apartats temàtics:
 - Apartat A: a través de diferents preguntes vol recollir els sentiments i emocions que genera la presència d'un fill amb retard o disminució dins la família, des de la pròpia experiència per part dels pares i des de les representacions i les implicacions que comporta per part dels professors
 - Apartat B: pretén obtenir informació sobre alguns aspectes relatius a l'educació del fill/alumne, sobretot centrat en aquells que preocupen més
 - Apartat C: inclou preguntes centrades en el tema de la coordinació entre l'escola i la família: actuacions, tipus de relació, acords, clima afectiu,...

Al final del qüestionari torno a agrair la participació en l'estudi, donant la possibilitat de que tant els pares com els professors expressin per escrit al final del document aquells comentaris que considerin pertinents.

Al anar definint el contingut de cada pregunta també es feia la selecció del tipus de resposta que es podia donar. Els qüestionaris inclouen preguntes d'opció múltiple, preguntes d'opció múltiple amb escala de Likker, preguntes dicotòmiques i preguntes obertes. No s'ha utilitzat el diferencial semàntic per a cap pregunta. Algunes de les qüestions van ser preparades per ser contestades amb respostes d'opció múltiple, però finalment es va considerar més interessant deixar-les obertes, per donar més llibertat de resposta, tot i que ja es preveia una major complexitat en el seu buidatge durant la fase d'anàlisi dels resultats obtinguts.

La fase de construcció dels dos qüestionaris va ser un procés laboriós i va comportar successives modificacions. En aquesta tasca el paper del supervisor del treball va ser fonamental, ja que anava aportant la seva visió des de fora i anava imprimint al plantejament de les preguntes l'enfoc sistèmic-relacional. Les modificacions que es van anar fent facilitaven la comprensió de cada enunciat, acotaven el seu significat o l'ampliaven, garantien l'establiment d'una major proximitat,... Un dels punts més importants va ser el treball sobre les preguntes reflexives i les preguntes circulars.

Algunes de les reflexions fetes amb el supervisor durant l'etapa d'elaboració dels qüestionaris són:

- la importància de la claredat comunicativa respecte a les intencions o objectius
- la necessitat de substituir l'ús del gènere neutre pel de primera persona en les explicacions prèvies al formulari; des del punt de vista de la comunicació l'ús del neutre deixava més clara l'assumpció de responsabilitat per part meua. Així, calia substituir expressions com "les dades que es demanen" per "les dades que demano"
- la manera de dir les coses, de comunicar a través d'unes determinades paraules en el llenguatge escrit, condiciona enormement la percepció del que les llegeix i els seus sentiments; són clars els efectes que provoca el "cóm" es diu el "què" es diu
- les mateixes preguntes ja donen informació als professors i als pares. Per exemple, en la pregunta "què creus que estimula més als pares: comentar-lis les dificultats o els avenços, encara que aquests siguin petits i lents?" estem metacomunicant que és legítim parlar d'avenços, quan massa sovint ens centrem en les dificultats. Poder parlar en aquests termes allibera al mestre, que, davant de la pressió dels pares no respondrà pressionant-los també.

- tenir present que en el plantejament de les preguntes hi ha definicions de conceptes, alguns implícits
- la tipologia de preguntes: el tipus d'informació que s'obté segons les preguntes siguin reflexives, lineals, circulars,...No limitar-se a un sol tipus de preguntes. Tenir present la funció de les preguntes reflexives per a un treball posterior.

El primer qüestionari que es va elaborar va ser el que s'adreçava als pares. La lectura de material bibliogràfic sobre les repercussions de l'arribada d'un fill amb necessitats educatives especials va orientar la formulació d'algunes preguntes, que s'havien d'adreçar als següents focus: actituds, sentiments, creences, expectatives, mites i experiències viscudes.

Algunes de les preguntes inicials que es van pensar per al qüestionari adreçat als pares són:

- en les entrevistes amb els professors el què més/menys ens agrada és...
- creieu interessant la participació dels germans a les entrevistes amb els professors?
- en les entrevistes, el professor:
 - ens ha de dir com hem de tractar al nostre fill
 - ens ha d'animar
 - ens ha d'escoltar

Per al qüestionari adreçat als professors, algunes de les preguntes que inicialment es van pensar són:

- En la relació amb les famílies, quins aspectes preocupen?
- Amb quins problemes et trobes habitualment?
 - no assistència/retards/un sol progenitor
 - hostilitat, reticències/angoixa
 - dificultats per escoltar/comprendre
 - manca de proximitat
 - aporten massa informació (caos)/ poca informació

- negació de les dificultats
- actitud crítica envers l'escola
- Quins aspectes positius destacaries del treball amb les famílies?
- Diries que l'entrevista ha estat reeixida/un fracàs quan.....

Algunes de les preguntes comuns als professors i als pares eren:

- quins continguts creus que són més propis de l'escola i quins de la família?
- de qui és responsabilitat: hàbits personals, habilitats socials, llenguatge oral/escrit, límits, valors, competències pre-laborals,...
- per comunicar-te amb l'escola/la família, com et sents més còmode, en situacions formals o en situacions informals?
- ens sentiríem molt bé si a les entrevistes amb els professors...
- quines preguntes li han agradat/no agradat? Quines afegiria i quines trauria?
- quins aspectes t'han incomodat/molestat/neguitejat?
- quins aspectes trobes més interessants per parlar?

Al voltant d'un bloc important de preguntes formulades interessava conèixer els aspectes diferencials entre les respostes donades pels pares i les respostes donades pels professors.

Tal com he assenyalat més amunt, en l'elaboració dels dos models de qüestionari es va fer un disseny inicial, amb remodelacions successives que es traduïen en diferents versions del document, a partir del treball fet amb el supervisor. En el cas del qüestionari per als pares es va fer una entrevista com a pilotatge, a partir de la qual es van introduir els canvis que van permetre arribar a la versió definitiva.

Un cop construïts els qüestionaris es va veure que constituïen un instrument de recollida de dades, però sobretot eren un instrument per PENSAR i REFLEXIONAR, procés que podia portar a noves preguntes, a nous plantejaments o noves visions de la situació i a una motivació per posar en comú alguns dels aspectes entre el professorat o amb els pares. En aquest sentit, el qüestionari demanava informació, però alhora "informava" en molts aspectes.

Quant al tipus de preguntes es van incloure preguntes descriptives (fets, experiències viscudes), d'opinió i reflexives.

Es va posar especial atenció a plantejar preguntes de diferents tipus. El qüestionament circular reflecteix l'aspecte directiu del procés sistèmic de formulació d'hipòtesis.

El tipus de preguntes es basen en dos pressupòsits:

- 1) que la informació es recolza en les diferències
- 2) que el significat de la conducta es deriva del seu context

Es van fer preguntes descriptives circulars, amb les que es pretén trobar connexions entre fets relacionals. Aquest tipus de preguntes permeten sortir de la visió lineal i indaguen els efectes de les conductes. Per exemple, una de les preguntes descriptives circulars extreta del qüestionari adreçat als professors és "Cóm t'afecten a tú les expectatives dels pares cap al seu fill?".

La importància de focalitzar l'atenció en les "diferències" ja va ser assenyalada per Bateson. Una diferència sempre reflecteix una relació entre allò que estem diferenciant, i això és recíproc i, per tant, circular. Comprendre les diferències i la seva reciprocitat contribueix al pensament sistèmic. Les preguntes sobre diferències permeten obtenir informació sobre el sistema. És important preguntar sobre "les diferències que fan la diferència". Un exemple d'aquest tipus de preguntes que s'inclou al qüestionari per al professor és: "Què creus que estimula més als pares: els comentaris del professor sobre les dificultats que té el seu fill a l'escola, o bé els comentaris sobre els avenços, encara que aquests siguin mínims i lents?".

També s'han de fer preguntes lineals (preguntes directes sobre els pensaments i sentiments d'una persona sobre si mateixa), que porten informacions molt valuoses i que s'hauran d'integrar en la informació contextual més àmplia. L'equip de Milà reconeix la necessitat del pensament lineal com a base per edificar la comprensió sistèmica.

Un aspecte que no vaig tenir en compte com a prioritat era l'estimació del temps necessari per a la complimentació del qüestionari. Considerava més important la reflexió dels pares i dels professors a partir de les preguntes plantejades, així com l'obtenció d'un volum d'informació considerable. En general, s'aconsella preparar qüestionaris la llargada dels quals no requereixi un temps superior a uns vint minuts per a la seva complimentació. En el cas concret de l'estudi els pares, però sobretot els professors van necessitar un temps superior, per la quantitat de preguntes.

El qüestionari per als pares

S'ha indicat més amunt l'estructura del qüestionari, que finalment va quedar constituït per 27 preguntes: l'apartat A (sentiments i emocions) té 6 preguntes, 4 d'elles d'opció

múltiple i 2 d'opció múltiple amb escala de Likert; l'apartat B (aspectes educatius) té 2 preguntes d'opció múltiple amb escala de Likert; finalment, l'apartat C (coordinació amb l'escola) té 19 preguntes, de les quals 7 són obertes, 9 són dicotòmiques, 2 són d'opció múltiple i 1 d'opció múltiple amb escala de Likert.

El qüestionari adreçat als pares pretenia recollir informació sobre els següents aspectes:

- experiència viscuda amb l'arribada del fill amb retard/disminució: el "què" i el "cóm" de l'informació rebuda, sentiments que va generar, mites sobre l'aconteixement
- aspectes educatius i principals preocupacions sobre el desenvolupament
- la coordinació amb l'escola: actuacions, procediments, acords, experiències positives i negatives, necessitat de formació del professorat, participació dels germans.

Alguns tòpics i aspectes que es pretenen analitzar en el qüestionari adreçat als pares:

- experiència traumàtica en l'arribada del fill discapacitat
- funcionament familiar condicionat per la presència del fill discapacitat
- sobreprotecció/sobreexigència
- dificultats afegides en l'educació dels fills amb discapacitat
- coordinació amb l'escola

El model de qüestionari definitiu per als pares s'inclou a l'annex 3.

El qüestionari per als professors

L'estructura del qüestionari adreçat als professors era la mateixa que la del qüestionari per als pares, però era molt més llarg de complimentar, ja que constava d'un nombre major de preguntes. En total el qüestionari tenia 43 preguntes: l'apartat A (sentiments i emocions; expectatives) té 11 preguntes, de les quals només 1 és d'opció múltiple amb escala de Likert; les altres 10 són preguntes obertes; l'apartat B (aspectes educatius) és molt més ampli que els dels pares i també té 11 preguntes, de les quals només 2 són d'opció múltiple amb escala de Likert; les altres 9 són preguntes obertes; finalment, l'apartat C (coordinació amb els pares) té 21 preguntes, de les quals 10 són obertes, 8 són dicotòmiques, 2 són d'opció múltiple i 1 d'opció múltiple amb escala de Likert.

El qüestionari adreçat als professors pretenia recollir informació sobre els següents aspectes:

- opinió sobre l'experiència que viuen els pares amb l'arribada del fill amb retard/disminució: sentiments que genera, aspectes que condiciona, expectatives i capacitats, isomorfismes en la relació afectiva, mites sobre l'aconteixement
- principals preocupacions sobre el desenvolupament, dificultats en l'educació i reflexions sobre la pròpia intervenció educativa
- la coordinació amb les famílies: actuacions, procediments, acords, experiències positives i negatives, necessitat de formació del professorat i dels pares, participació dels germans.

Alguns tòpics i aspectes que es pretenen analitzar en el qüestionari al professorat:

- imaginari de la vivència dels pares en l'arribada del fill discapacitat
- expectatives dels pares i vida afectiva del fill
- expectatives del professor i vida afectiva de l'alumne
- capacitats de les famílies i elements interferidors
- imaginari del professorat respecte a les preocupacions dels pares
- dificultats del professorat en l'educació dels alumnes amb discapacitat
- centrar-se en avenços o fracassos com a estímul per a l'aprenentatge
- pes de la programació i efectes en les relacions
- actuacions i vivències en la coordinació amb les famílies
- paper dels germans

Alguns d'aquests aspectes són comuns a famílies i professor, per la qual cosa es poden comparar les informacions dels uns i dels altres.

El model de qüestionari definitiu per als professors s'inclou a l'annex 4.

3.2.3.3 El procediment de recollida de dades

Tal com s'explica més amunt en parlar dels aspectes metodològics, vaig lliurar una carta de presentació als pares i als professors en la qual s'explicava el motiu de la

demanda de col·laboració (l'estudi sobre la comunicació entre les famílies i l'escola). També s'explicitava el procediment per a la recollida de dades.

M'interessa assenyalar que la concreció d'aquest procediment va incloure la "veu" tant dels professors com dels pares, ja que prèviament vaig mantenir una reunió amb el Claustre de professors, una reunió amb els membres del Consell Escolar i una reunió amb l'AMPA (Assemblea). A aquestes reunions vaig explicar el projecte de treball, demanant la col·laboració tant dels pares com dels professors.

El procés seguit en la demanda de col·laboració partia del supòsit de que si els professors i els pares es sentien inclosos en el projecte participarien més, ja que el viurien com quelcom seu. Participar: etimològicament "parte capere" (prendre part). Es volia cuidar especialment que l'enfoc del treball es fés des de la "inclusió", i conseqüentment des de l'escolta. Un dels punts més importants a tenir present era el d'assegurar els processos o mecanismes d'inclusió, aconseguir que tant els professors com els pares es que es sentissin partícips en l'estudi. Fer sentir partíceps dels resultats als pares i als professors afavoria la participació. Les estratègies utilitzades intentaven en tot moment ser coherents amb la perspectiva sistèmica.

El "cóm" en la demanda d'informació era un dels punts a cuidar especialment i havia d'incloure el respecte als professionals i a les persones, al seu funcionament -al qual m'havia d'adaptar-, el reconeixement de les persones i de les seves aportacions, el clima de confiança,... A partir d'una primera presentació meva i dels propòsits de l'estudi, s'havia de dissenyar el procés a seguir i els instruments de treball: notificacions escrites, contactes telefònics, trobades personals (individuals o en grup),...

Vaig començar el treball amb els professors, primer amb l'equip directiu i després amb el Claustre. Com he dit, es va fer la presentació del projecte a l'equip de professors, demanant la seva col·laboració (complimentació del qüestionari o entrevista). Es va remarcar que qualsevol informació individual seria confidencial, només s'informaria amb dades globals.

A la primera reunió amb el Claustre de professors el nivell de motivació per col·laborar en l'estudi era alt. Van apuntar algunes qüestions que els inquietaven sobre el tema de la col·laboració escola - família:

- els punts de no trobada amb les famílies
- les expectatives dels pares respecte a l'evolució del fill
- alumne i fill, dues persones diferents?
- l'empatia: s'apuntava com a aspecte difícil de dur a terme

- els acords amb les famílies: quins, com, quan
- la demanda de col·laboració amb el centre
- pares i professors: complementaris o rivals? Accepten els pares que els fills siguin alumnes, accepten els professors que els alumnes siguin fills?

A partir de la reunió amb el Claustre i de les reunions amb la directora i la psicopedagoga es va concretar la proposta de procediment de recollida de dades. Es va desestimar l'entrevista amb tots els professors per la gran quantitat de temps que requeriria tant les pròpies entrevistes com la transcripció de les mateixes. De manera que es va plantejar fer l'entrevista amb una mostra de professors, en total sis, per equiparar-la el nombre a la mostra de famílies. La resta de professors omplirien el qüestionari.

Per a la complimentació del qüestionari es va proposar de fer-ho individualment o bé en grups de tres professors. Aquest segon plantejament representava una construcció compartida entre els professors, que ampliava els espais narratius, permetia pensar en les diferències i construir noves realitats a partir de la situació interactiva.

A la carta es demanava als professors que opinessin sobre el procediment més engrescador per a ells. També es remarcava la vàlua de les aportacions que fes cadascú.

Finalment es va veure més factible començar per la fase d'aplicació individual, que posteriorment es podia completar amb el treball en grups, partint del què cadascú havia contestat, per arribar a una resposta única, que probablement seria més complexa, però també més rica. En aquest cas, el "pretext" serien les preguntes i el "text" el diàleg i la "veu" de tots els que participaven. Aquesta metodologia basada en preguntar per les diferències, amb la finalitat d'arribar a un consens, representa una manera d'obtenir informació més participativa, més viva, que promou el diàleg i la inclusió.

Pel què fa al treball amb els pares previ al lliurament de la carta a totes les famílies es van fer dues reunions en les que es va establir que es passarien els qüestionaris, però es faria entrevista amb una família de cada grup d'alumnes, sis en total. La tria de la família de cada grup seria aleatòria.

Tant a la carta als pares com a la carta als professors es remarcava la confidencialitat de les aportacions individuals, per no vulnerar la intimitat de cada família o professor.

Les entrevistes als pares i als professors

El contingut de l'entrevista es basava en les preguntes del qüestionari, que representava un protocol de preguntes prefixat, però permetia afegir preguntes addicionals (sobretot de tipus circular), recollir preocupacions de forma més directa, copsar el pes dels mites en les opinions i compartir amb ells les experiències que de forma generosa aportaven.

Es va considerar que la situació més personalitzada de l'entrevista podia aportar una major riquesa d'informació que la que aportaven els qüestionaris.

Pel què fa als pares, a part de l'entrevista de prova feta al principi, que va comportar la modificació d'algunes preguntes del qüestionari, vaig fer l'entrevista amb sis famílies, una de cada grup - classe. Cada família va ser avisada telefònicament de que havia estat seleccionada de forma aleatòria (sorteig). La predisposició a participar va ser molt bona per part de totes les famílies.

Respecte al dia, hora i lloc de cada entrevista es va decidir amb cada família, en funció de les condicions que afavorien més la seva participació. Així, dues de les entrevistes es van fer al domicili particular de les famílies i les altres quatre es van fer a l'escola. L'acollida de les famílies que es van entrevistar a domicili va ser molt agradable i les entrevistes van transcórrer en un ambient distes i amigable. En el cas de les entrevistes fetes a l'escola, el context marcava una major formalitat, però això no va representar un inconvenient per a que el clima de l'entrevista fos també càlid i propici a l'establiment d'un diàleg fluid.

En relació a l'assistència, en quatre de les sis famílies van participar pare i mare; a les altres dues va participar la mare, però cal tenir present que en un cas es tracta d'una persona vídua.

Pel què fa als professors, es van fer cinc de les sis entrevistes previstes, ja que en un cas ja es disposava del qüestionari complimentat. Totes les entrevistes es van fer a l'escola, previ acord del dia i hora que anava millor a cada professor. Prèviament a l'entrevista els professors disposaven del qüestionari, que havien revisat i fet algunes anotacions. De la mateixa manera que amb els pares, l'ambient de les entrevistes va ser molt distes i cordial.

Totes les entrevistes, previ consentiment de les persones entrevistades, van ser enregistrades amb magnetòfon i transcrites posteriorment.

La complimentació individual dels qüestionaris (pares i professors)

Es va pensar en lliurar de forma personalitzada els qüestionaris, de manera que es va establir connexió telefònicament amb totes les famílies, per comprovar que haguessin

rebut la carta de presentació, per donar informacions addicionals que els pogués interessar i per concretar la manera de fer arribar el qüestionari. En les trucades telefòniques calia tenir present que el to amb el què es parla, la claredat en el discurs i la brevetat tenen especial significació i eficàcia relacional, tal com assenyala M. Selvini (1986). Aquest contacte telefònic personalitzat amb cada família creava o feia reprendre la relació i afavoria la seva predisposició per col·laborar en la complimentació del qüestionari. En molts casos va ser necessari deixar un missatge al contestador i fer una nova trucada en un altre moment. Els qüestionaris van ser lliurats a cada família segons l'opció triada per cadascuna d'elles. Alguns pares van optar per recollir el qüestionari directament. La major part es van lliurar a través del fill o filla, o bé en mà a l'escola. En un cas es va fer a domicili, per tractar-se d'una escolaritat compartida.

Pel què fa als professors, els qüestionaris es van lliurar personalment o a través de la psicopedagoga del centre.

Les cartes d'agraïment que s'inclouen als annexos 1 i 2 es van fer arribar per facilitar la recollida dels qüestionaris, però també per a reforçar el reconeixement i la inclusió dels pares i dels professors com a autèntics protagonistes de l'estudi empíric. El resultat d'aquesta inclusió va ser que la totalitat dels qüestionaris van ser complimentats i lliurats.

Les actuacions realitzades amb els professors i amb les famílies es sintetitzen en els següents punts:

- Reunió inicial amb el claustre de professors per donar a conèixer el projecte de la llicència d'estudis, així com els termes en què s'estableix la col·laboració (novembre)
- Informació a l'AMPA de les característiques de l'estudi i demanda de col·laboració de les famílies (novembre)
- Reunions periòdiques amb la psicopedagoga del centre per anar revisant els instruments en fase d'elaboració i per coordinar les actuacions al centre (reunions, lliurament documentació,...)
- Lliurament de la carta de presentació de l'estudi i demanda de col·laboració als professors (desembre)
- Lliurament de la carta de presentació de l'estudi i demanda de col·laboració a les famílies (desembre)
- Entrevista pilot amb una família (desembre)

- Lliurament dels qüestionaris als professors (desembre)
- Lliurament dels qüestionaris a les famílies (desembre)
- Realització de les entrevistes amb sis famílies (gener)
- Lliurament de la carta a les famílies per recollir els qüestionaris (gener)
- Reunions de seguiment amb l'equip directiu i la psicopedagoga
- Realització de les entrevistes amb cinc professors (febrer)
- Lliurament de la carta d'agraïment per la col·laboració als professors (febrer)
- Lliurament de la carta d'agraïment per la col·laboració als pares (febrer)
- Reunions amb la psicopedagoga per comentar alguns resultats globals de l'estudi i estudi de prioritats sobre els aspectes més interessants a comentar amb les famílies i els professors (febrer - març)
- Convocatòria a les famílies per exposar els resultats globals obtinguts en els qüestionaris i en les entrevistes als pares (maig); representa una nova nota d'agraïment
- Reunió amb les famílies: exposició de les informacions obtingudes i debat (juny)
- Seguiment del treball amb l'equip directiu i la psicopedagoga (juny)
- Recull de la demanda d'assessorament per al curs vinent sobre la relació escola - família, aprofitant la reflexió feta pel professorat en la complimentació dels qüestionaris i prenent com a punt de partida les dades obtingudes en els qüestionaris i en les entrevistes (juny)
- Reunió amb el Claustre de professors per exposar els resultats globals obtinguts als qüestionaris i a les entrevistes realitzades amb ells (juny)
- Compromís amb el Claustre de facilitar les dades més rellevants de les informacions globals aportades per les famílies, sobretot pel que fa als aspectes en els que hi ha discrepàncies significatives respecte a les respostes donades pels professors.

La col·laboració de l'escola en l'estudi ha estat excel·lent per diversos motius:

- Tots els professors (16) han participat en l'estudi, tant els que han complimentat el qüestionari com els que es van ser entrevistats
- Totes les famílies (39) han lliurat el qüestionari o bé s'han brindat a fer l'entrevista
- Tant els qüestionaris com l'entrevista obligaven a una reflexió sobre aspectes de la relació entre escola i famílies; la complexitat d'algunes de les qüestions exigia temps i ganes de col·laborar
- Les respostes obtingudes als qüestionaris i a les entrevistes reflecteixen un alt nivell de reflexió; les aportacions són riques i permeten una anàlisi de les diferents temàtiques explorades des d'una perspectiva ampla, però plena de matisos

La demanda d'assessorament sobre la relació escola - família, en el marc del Pla de Formació Permanent del districte, és un indicador de l'interès dels professors per donar continuïtat a la reflexió sobre el tema, a la recerca d'estratègies que permetin millorar la qualitat de la relació amb les famílies.

3.2.3.4 L'anàlisi i el tractament de les dades recollides

Un cop recollits tots els qüestionaris dels pares i dels professors es va procedir al seu buidat. Pel què fa a les entrevistes, calia fer prèviament la transcripció de les mateixes per a poder processar la informació juntament amb les dades dels qüestionaris.

Aquesta va ser la fase més complicada i llarga de l'estudi empíric. Abans de procedir al tractament de les dades es va fer necessari fer algunes lectures sobre l'anàlisi del contingut i prendre decisions sobre les tècniques més adequades per a elaborar un sistema de categories que permetés classificar les diferents respostes.

El fet de treballar amb una mostra relativament petita havia portat a dissenyar uns qüestionaris que incloïen un nombre considerable de preguntes, moltes de les quals eren obertes. Aquest fet feia més laboriós i difícil el buidat.

Les preguntes obertes donaven més llibertat per expressar les opinions, amb la qual cosa es guanyava informació, però obligava a establir una metodologia per a organitzar tota aquesta informació.

De cada qüestió calia fer el tractament analític de les dades, per passar posteriorment al tractament interpretatiu. Pel què fa al tractament analític es faria la descripció de les dades, el seu tractament estadístic i la representació visual (gràfics).

La traducció a dades numèriques de les informacions qualitatives es va fer sobretot per visualitzar més clarament les informacions obtingudes.

Es va començar revisant les dades obtingudes al qüestionari adreçat als pares. Totes les preguntes dels apartats A i B, vuit en total, eren d'opció múltiple, amb o sense escala de Likert. El fet de que fossin preguntes tancades permetia un buidat relativament àgil, encara que el volum d'informació que se'n obtenia era considerable.

L'apartat C del qüestionari als pares, que incloïa de la pregunta núm. 9 a la pregunta núm. 27, requeria establir en algunes d'elles un sistema de categories que recollís tot el repertori de les respostes donades.

Algunes d'aquestes qüestions eren més fàcilment categoritzables que d'altres. Per exemple, a la pregunta "A través de quin tipus d'actuacions us coordineu habitualment amb l'escola?" les possibles respostes quedaven acotades a quatre actuacions. En canvi, a la pregunta "Què creieu que facilita o millora el clima de les entrevistes amb els professors?" la diversitat de respostes era més gran. Calia revisar totes les respostes donades pels pares i establir les categories conceptuais que permetessin la inclusió de totes les respostes. En el cas de la pregunta citada es van establir tres blocs, en funció de si la resposta sobre els factors facilitadors del clima a les entrevistes tenien a veure amb aspectes dels pares, dels professors o de la col·laboració entre ambdós.

Bardin (1986) defineix les categories com "*secciones o clases que reúnen un grupo de elementos (unidades de registro) bajo un título genérico, reunión efectuada en razón de los caracteres comunes a dichos elementos*".

Els sistemes de categories per a les preguntes obertes podien ser construïts de dues formes, deductivament o inductivament. En el cas del present estudi, el que tenia més sentit era utilitzar el mètode inductiu, que parteix de les respostes donades.

A partir de les afinitats conceptuais o semàntiques de les respostes, es van anar classificant en diferents apartats o "feixos". A cada apartat se li assignava un nom o una etiqueta que intentava incloure el significat comú de les respostes agrupades.

A l'apartat dels resultats obtinguts s'explica la categorització feta a cada pregunta oberta.

Pel que fa al tractament interpretatiu de les dades, vull assenyalar que aquest és interessant per a fer inferències respecte als factors que poden haver influït en els resultats i també respecte als possibles efectes que poden derivar-se del propi anàlisi interpretatiu.

Al qüestionari adreçat als professors es va procedir de la mateixa manera que al qüestionari per als pares pel que fa a la categorització de les respostes a les preguntes obertes. Tenint en compte que el qüestionari per als professors tenia moltes més preguntes que el dels pares, i que moltes d'aquestes preguntes eren obertes, el procés de buidat va ser molt més llarg. A l'apartat dels resultats s'exposa com es va categoritzar cada pregunta.

Un aspecte a remarcar és que una gran part de les preguntes, al ser comuns als dos tipus de qüestionaris, permeten una comparació entre les informacions donades pels professors i per les famílies. Podem, doncs, conèixer les diferències en les opinions així com aquells aspectes en els que coincideixen.

3.2.3.5 Resultats de l'estudi empíric amb els pares

A continuació es presenten els resultats obtinguts en els qüestionaris que van respondre totes les famílies de l'escola, complimentant-lo de forma individual o en situació d'entrevista.

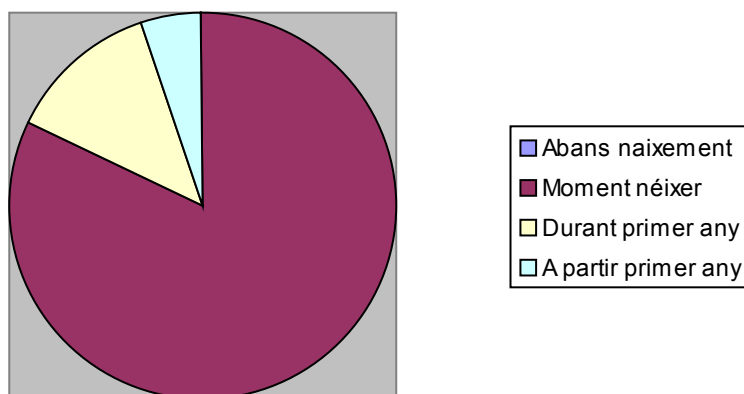
L'anàlisi descriptiu i la valoració de les respostes s'acompanya dels gràfics corresponents, per allò de que "val més una imatge que mil paraules".

APARTAT A DEL QÜESTIONARI ALS PARES

1. Quan va tenir coneixement del retard/disminució del vostre fill/a?

La gran majoria de pares (82%) són informats de la discapacitat del seu fill quan aquest neix. Un 13% se'n assabenten durant el primer any i un 5% a partir del primer any de vida del seu fill.

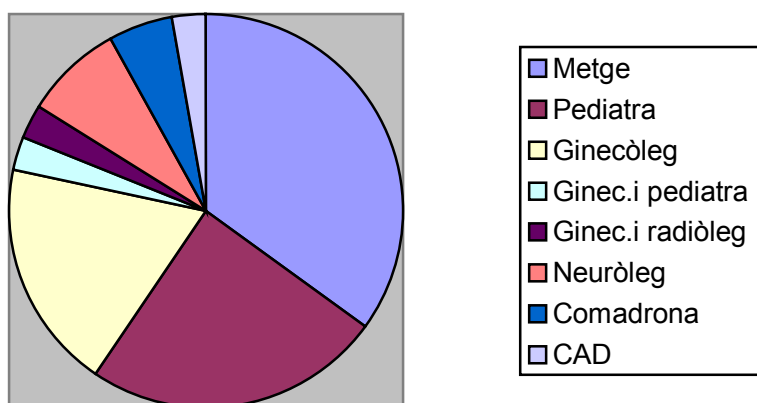
Es constata, doncs, que cap família coneix la discapacitat abans del naixement. Són famílies que tenien uns expectatives del fill que esperaven, que es veuen trencades quan aquest neix, o un temps més tard. Han d'assimilar una realitat per a la qual no estan preparats ni cognitiva ni emocionalment, i ho han de fer en el mateix moment en que ja s'han de fer càrrec del fill discapacitat. Això ens fa pensar en la importància de l'acompanyament als pares en les primeres etapes de la vida del nen.



2. Qui va ser la primera persona que us va informar del retard/disminució del vostre fill/a?

El 35% dels pares van ser informats pel metge, sense especificar-ne l'especialitat. Un 24% van ser informats pel pediatra, un 19% pel ginecòleg i un 8% pel neuròleg. Un 6% va ser informats conjuntament pel ginecòleg i el pediatra, o bé pel ginecòleg i el radiòleg. La comadrona és la persona que dona la informació en un 5% de les famílies. El CAD ho informa en un 3%.

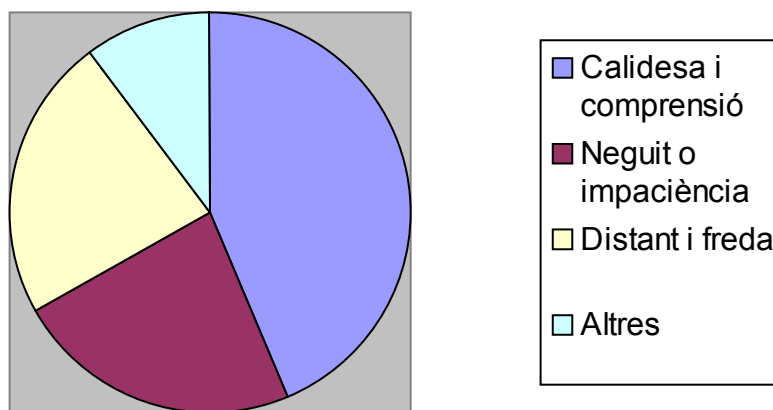
Per tant, la gran majoria de pares (92%) són informats pel metge. En alguns casos són dos metges d'especialitats diferents els que transmeten la informació a la família. Aquesta situació compartida pot ajudar a una millor comunicació amb els pares.



3. Quin record fonamental teniu de la manera en què us en van informar en aquell moment?

En aquesta pregunta es volia conèixer, no tant la informació que van rebre els pares, sinó els sentiments que va generar en ells el CÒM es va transmetre la informació. El 44% dels pares ho va viure amb “calidesa i comprensió”, el 23% amb “neguit o impaciència” i el 23% amb una actitud que ells van percebre com a “distant i freda”. Un 10% dels pares fan referència a d’altres sentiments o actituds del professional que els informa, com “molta angoixa”, “incompetència total”, “de molt mala manera” o “actitud freda, despòtica i pessimista”.

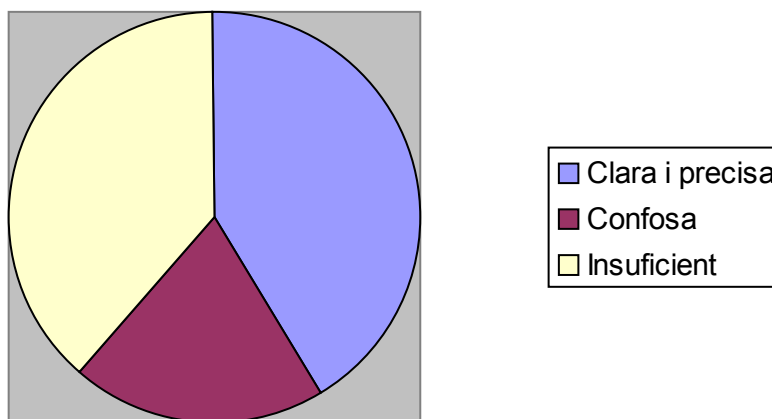
Observem, doncs, una lleugera majoria de pares que tenen un record fonamentalment negatiu respecte a la “forma” en que van ser informats de la discapacitat del seu fill. Tenint en compte que es tracta d’una informació que costa d’assimilar i pot generar una crisi, el fet de que gairebé la meitat de les famílies recordin que se les va informar de forma càlida –en un moment que pot ser van viure negativament- ens fa veure la importància del “com” en els efectes d’una informació.



4. Com definiríeu la informació que us van donar?

Aquesta qüestió ens permet conèixer la percepció dels pares respecte a la informació rebuda sobre la discapacitat del fill. El 41% dels pares va opinar que aquesta informació va ser “clara i precisa”, però el 20% la va considerar “confosa”. Un 39% de les famílies van qualificar la informació rebuda com a “insuficient”. Cal assenyalar que en dos qüestionaris es van donar dues respostes simultànies, de manera que en un cas es valorava la informació rebuda com a “clara i precisa, però insuficient” i en l’altre es considerava com a “confosa i insuficient”.

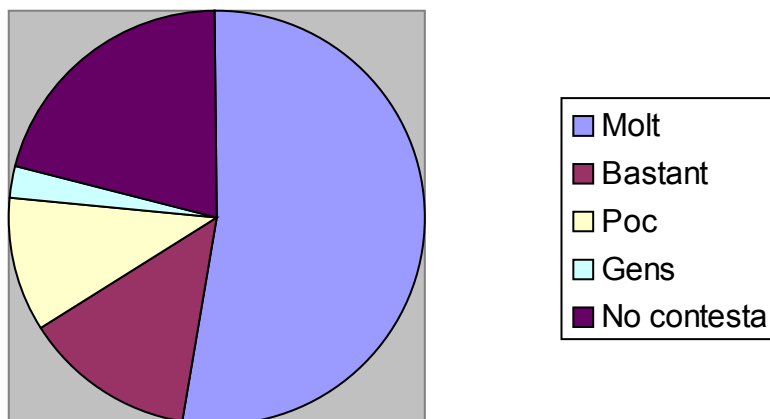
Veiem, doncs, que una lleugera majoria dels pares opinen que la informació que van rebre va ser confosa o bé insuficient. Aquesta dada ens fa pensar en la necessària claredat comunicativa que s’ha de donar en aquesta situació, i en que la informació ha de donar resposta suficient a les inquietuds i dubtes dels pares. De vegades hi ha informacions que no es podran donar perquè no es disposa d’elles, per exemple algunes preguntes que poden fer els pares sobre l’evolució futura del fill. Pot ser hi ha moments en que s’ha d’assenyalar que hem d’aprendre a conviure amb la incertesa.

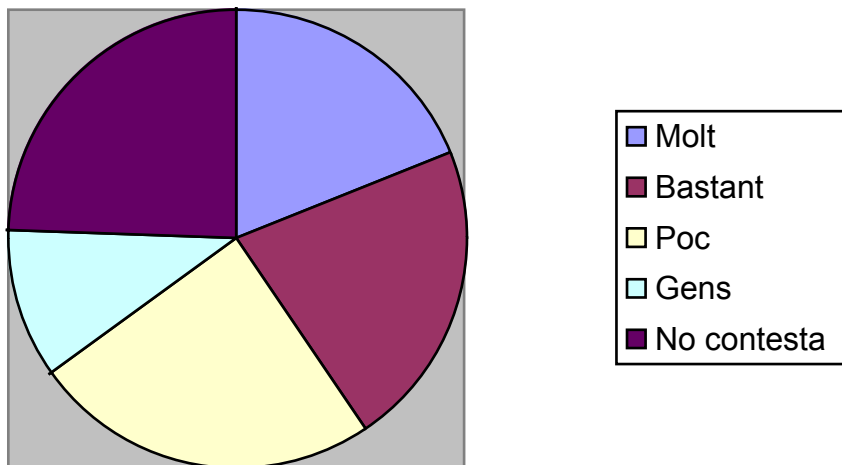


5. En aquell moment, què us va provocar aquella informació?

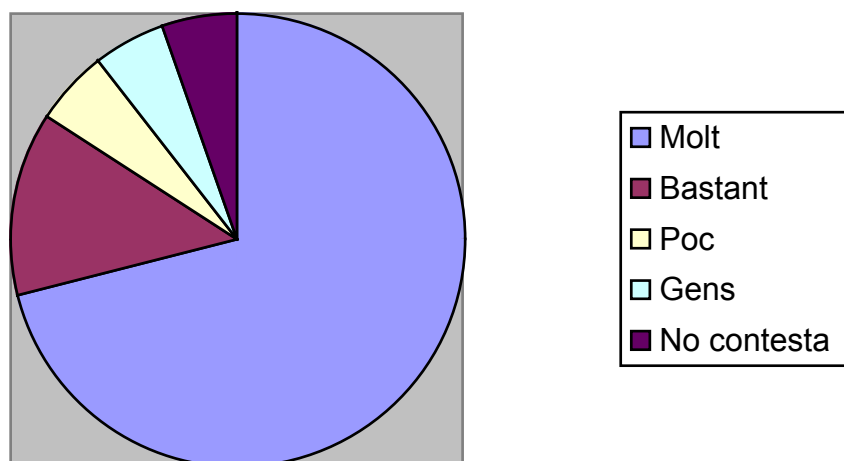
Aquesta pregunta pretenia una aproximació als sentiments que van poder generar en els pares la informació que els van donar sobre la discapacitat del seu fill, en el moment en que això es va produir. Atès que a la pregunta s'apuntaven diferents sentiments possibles, cadascun d'ells amb la possibilitat d'especificar-ne el grau amb una escala de Likker, l'anàlisi dels resultats es farà separatament, per a cadascun dels sentiments apuntats.

- Impacte emocional (shock)

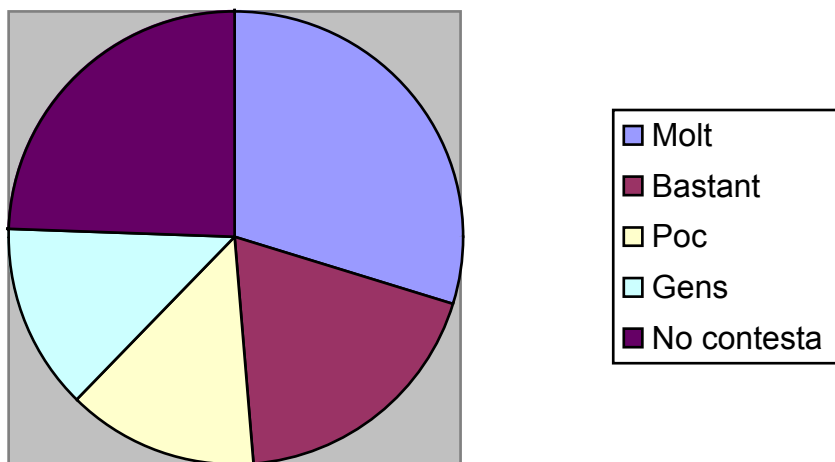




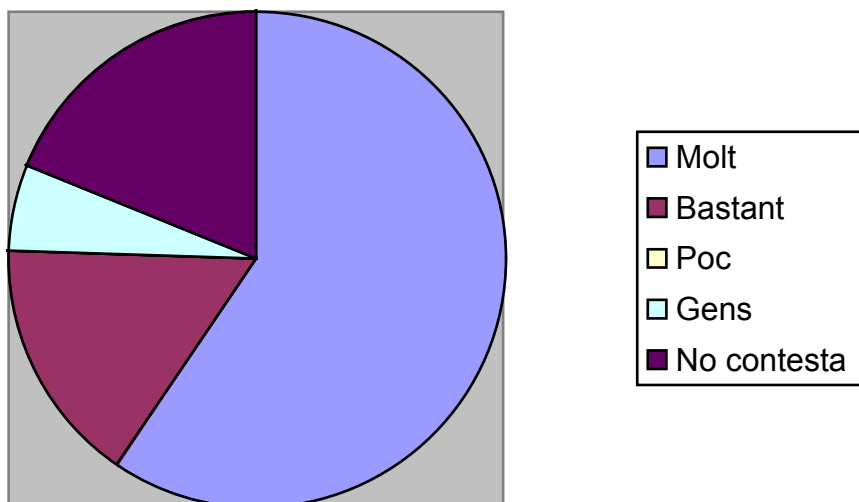
- Incredulitat
- Tristesa



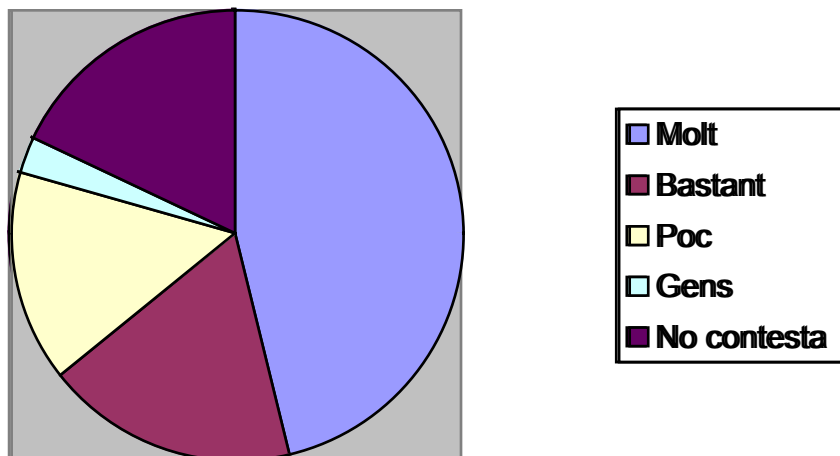
Enuig, ràbia



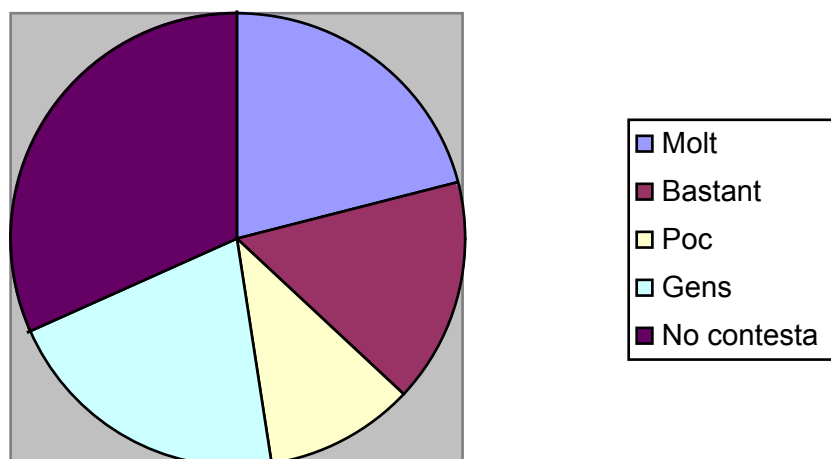
- Preocupació



- Intranquil·litat



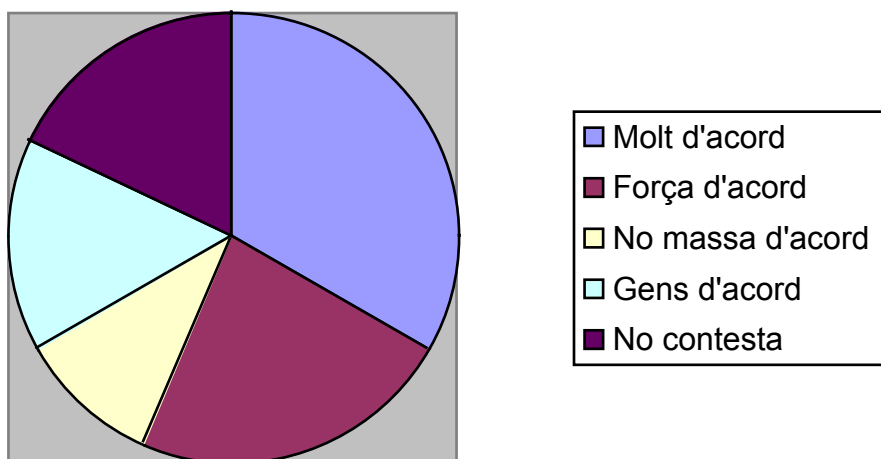
- Resignació



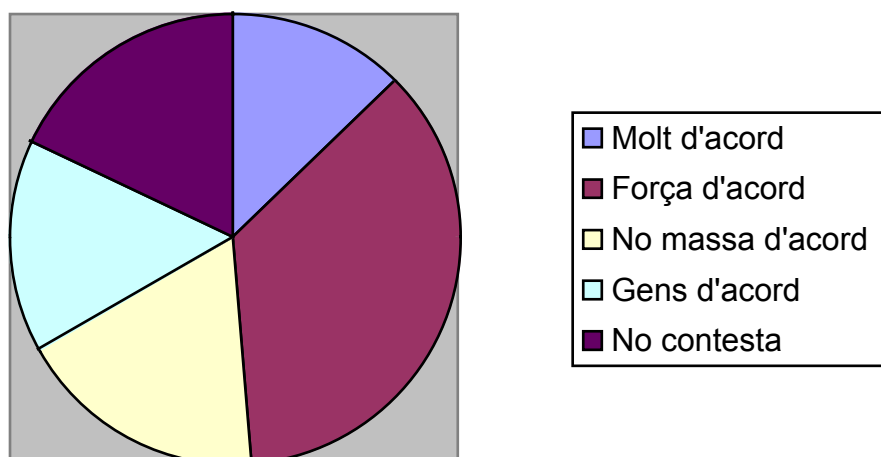
Veiem que el sentiment que s'apunta més amb el grau de "molt" és el de la tristesa, seguit pel del impacte emocional i el de la preocupació. L'ansietat i la intranquil·litat també tenen s'apunten en els graus "molt" i "bastant" per una part important de la mostra. La incredulitat surt amb menys freqüència i la resignació és la que dóna un valor més alt en els graus "gens" i "no contesta".

6. Estaríeu d'acord amb alguna de les afirmacions següents per a referir-vos al naixement del vostre fill/a?

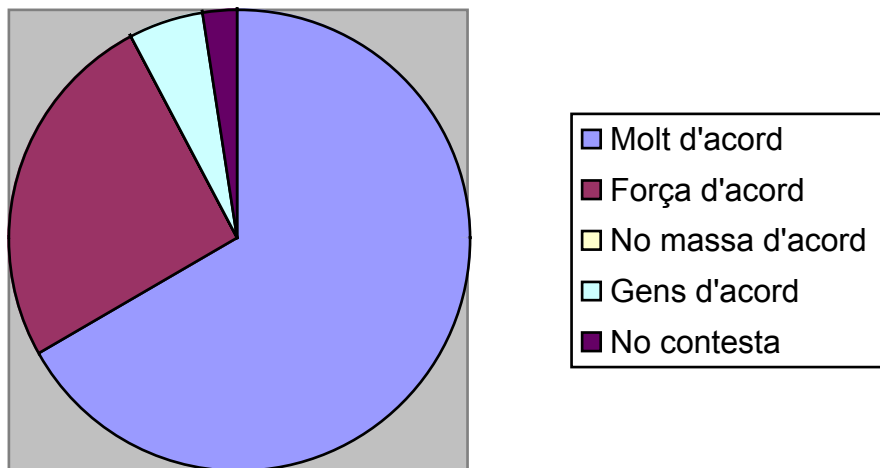
“Va ser una experiència força traumàtica”



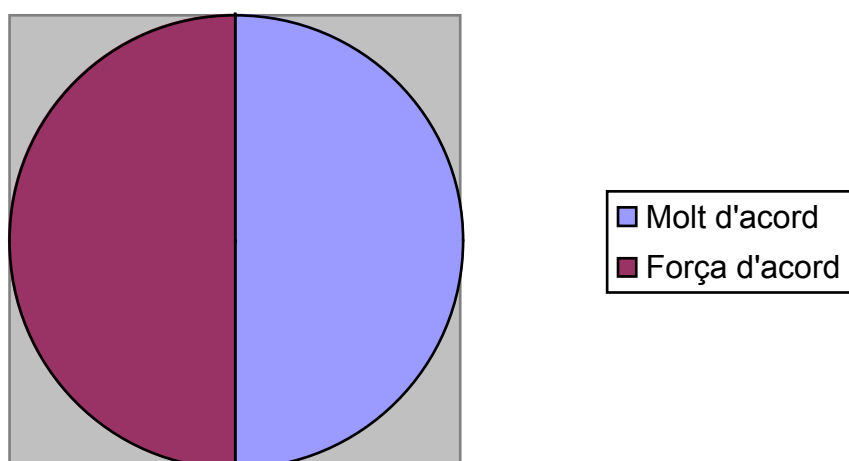
“Ens va fer perdre la tranquil·litat”



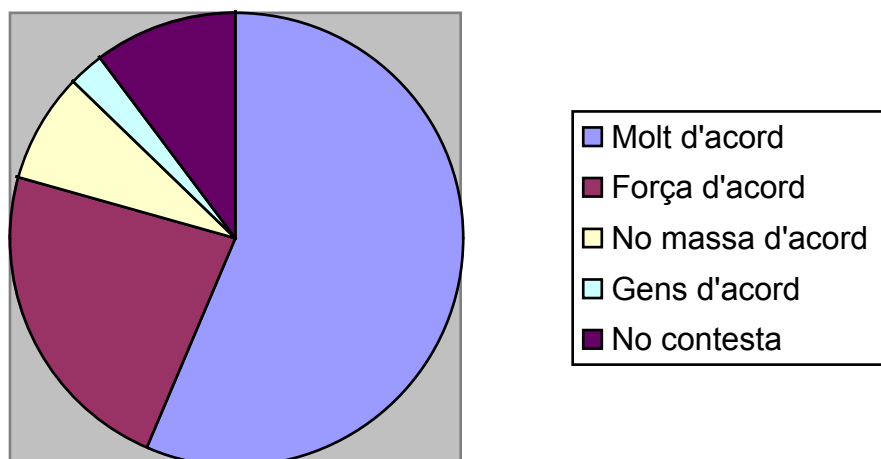
“Ens ha ensenyat a mirar la vida de manera diferent”



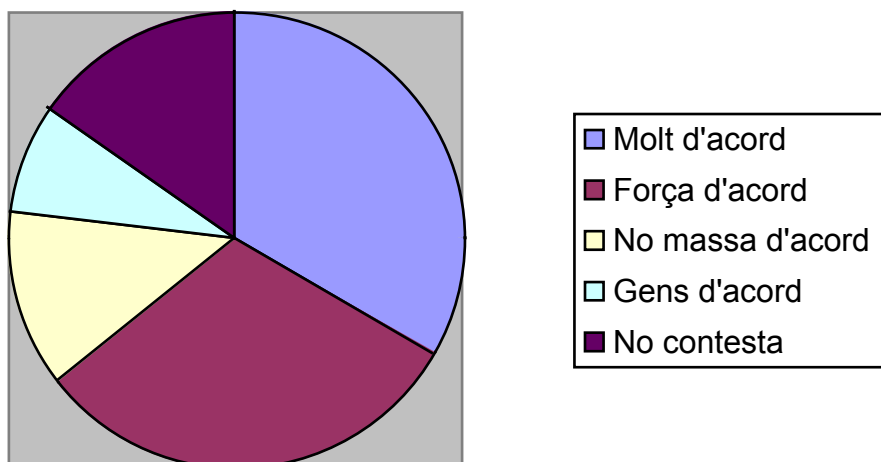
“Ens condiciona molt el funcionament familiar”



“Ens dona moments de molta satisfacció”



“Ens dóna preocupació i angouxa”



Dels enunciats precedents, l'afirmació amb la que tots els pares estan d'acord és en que el naixement del seu fill/a condiona molt el funcionament familiar, però una gran majoria també creuen que els dona moments de molta satisfacció i que els ha ensenyat

a mirar la vida de manera diferent. Més de la meitat de les famílies manifesten que va ser una experiència traumàtica i que els dona preocupació i angoixa. Gairebé la meitat de la mostra esta d'acord en que els va fer perdre la tranquil·litat.

A les entrevistes es va poder ampliar la informació sobre el "mirar la vida de manera diferent", ja que es preguntava als pares en quin sentit era aquesta mirada; en tots els casos es va opinar que en positiu.

SINTESI DELS RESULTATS OBTINGUTS A L'APARTAT A DEL QUESTIONARI ALS PARES

BLOCS D'INFORMACIÓ	INFORMACIONS MÉS RELLEVANTS	CAPACITATS/NECESSITATS PER L'ASSESSORAMENT
Coneixement del retard/disminució	Gairebé tots els pares són informats en el moment del naixement	Necessari acompanyament en les primeres etapes (vessant informativa i vessant afectiva)
Professional que informa	En general són els metges, en ocasions són dos els especialistes	Informar en equip pot ajudar a donar més suport als pares i visions complementàries
Manera d'informar	Percepcions diverses del "com" arriba la informació	Importància de la proximitat afectiva i de l'actitud comprensiva al informar
Tipus d'informació	La informació pot ser clara i precisa, però insuficient	Claredat comunicativa, però també assegurant la resposta als interrogants dels pares
Efectes de la informació rebuda	Provoca sobretot tristesa, impacte emocional i preocupació, però poca resignació	Les famílies necessiten una continuïtat en l'atenció als aspectes d'adaptació i d'acceptació de la situació
Afirmacions (tòpics)	L'arribada del fill condiona molt el funcionament familiar, però ensenya a mirar la vida de manera diferent i dona moments de molta satisfacció	Orientacions que tinguin present la versatilitat de les organitzacions familiars. Capacitat dels pares de positivar les experiències

APARTAT B DEL QÜESTIONARI ALS PARES

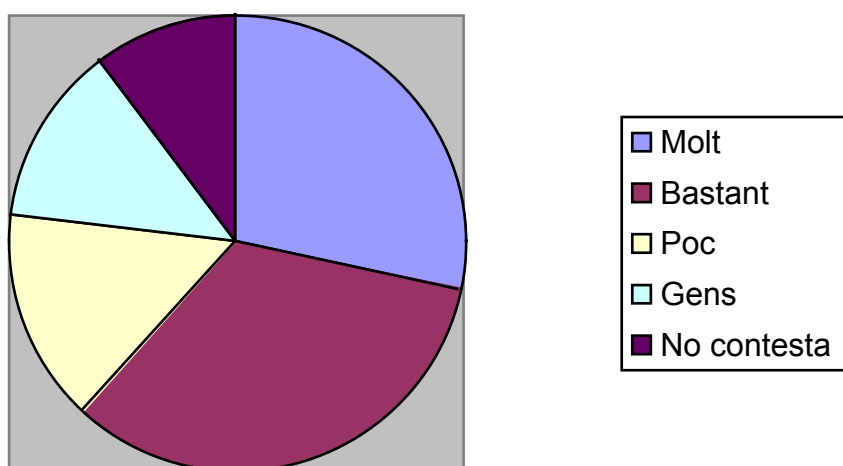
7. Quins aspectes us preocupen del vostre fill/a?

A aquesta qüestió es donava als pares un llistat d'aspectes relatius al seu fill susceptibles de ser motiu de preocupació per a ells, amb escala de Likert, per a que es definissin sobre el seu grau de preocupació (molt – bastant – poc - gens). L'anàlisi de la informació obtinguda es fa prenent cada aspecte particular.

- **La salut física**

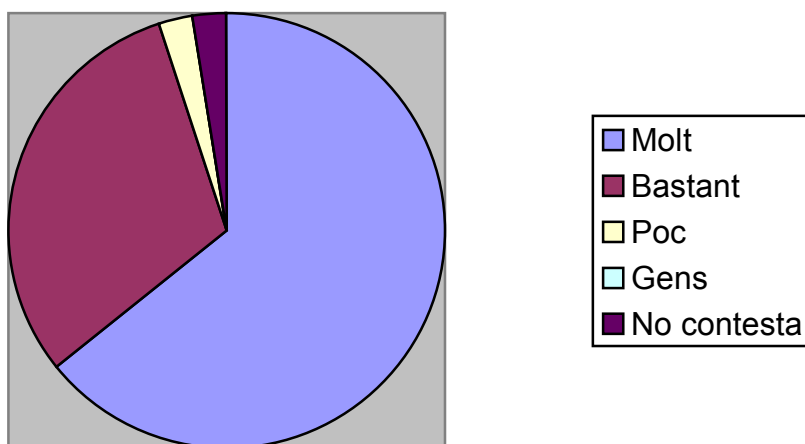
A un 27% de les famílies els preocupa "molt" la salut del seu fill i a un 32% bastant. Un 15% dels pares opinen que la salut els preocupa "poc" i un 13% especifiquen que no els preocupa "gens". Un 10 % dels pares no contesten a aquest paràmetre, pot ser perquè al donar-se d'altres aspectes dins la mateixa pregunta, malgrat haver-hi l'escala de Likert, van desestimar aquest aspecte a favor d'alguns altres que els preocupaven més.

Veiem, doncs, que a una majoria de famílies els preocupa la salut del fill, encara que més endavant podrem veure que hi ha aspectes que els preocupen més.



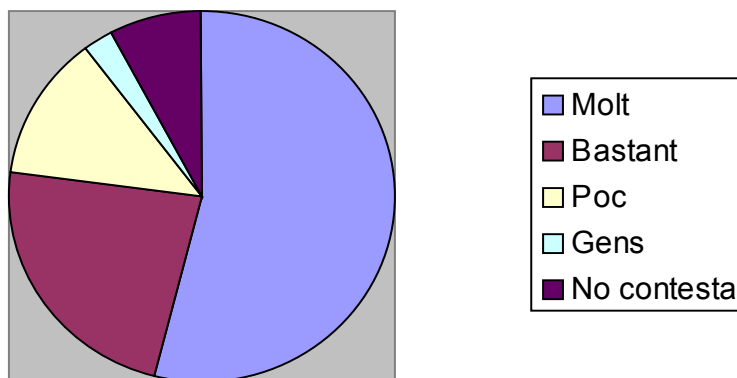
- **La seva autonomia personal**

Aquest és un dels aspectes que més preocupen als pares. Un 63% de les famílies indiquen que els preocupa “molt” l’autonomia personal del seu fill i un 31% opinen que els preocupa “bastant”. Un 3% opina que els preocupa “poc” i un altre 3% no contesta. Per tant, si considerem un únic bloc el percentatge de pares que informen que els preocupa “molt” o “bastant” veurem que tenim un 94% de la mostra.



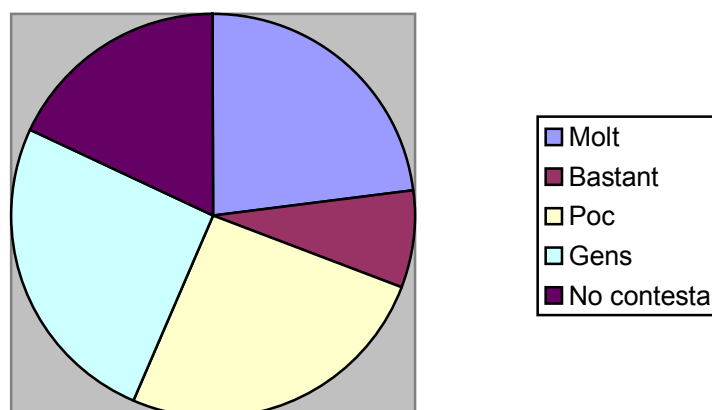
El benestar emocional

Al 53% dels pares els preocupa “molt” aquest aspecte, i al 23% els preocupa “bastant”. Un 13% opinen que els preocupa poc, a un 3% no els preocupa gens i un 8% no respon a aquest aspecte.



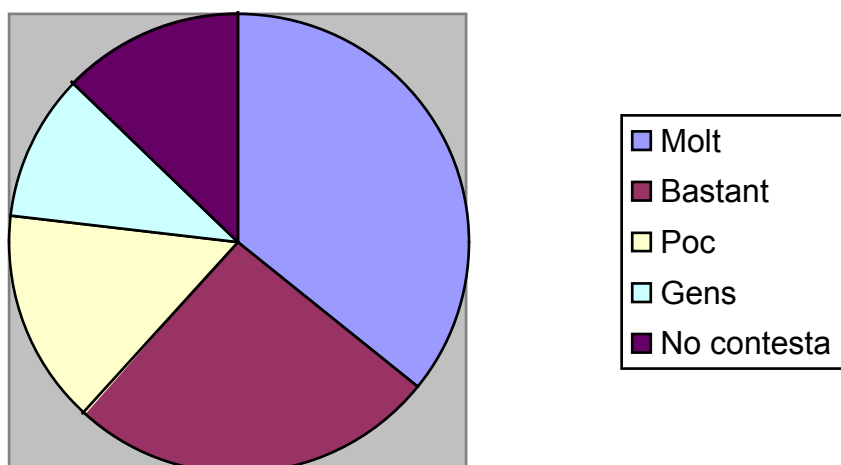
- **La relació amb els germans**

En aquest aspecte cal tenir en compte que hi ha un sector de les famílies que tenen un fill únic, de manera que la seva resposta queda condicionada per aquest fet. De tota manera, un 23% dels pares consideren que la relació amb els germans els preocupa “molt”, a un 8% els preocupa “bastant”, a un 25% els preocupa “poc” i a un 26% no els preocupa “gens”. Per tant, entre “poc” i “gens” tenim un 51% de les famílies. Un 18% dels pares no contesten.



- **L'escolaritat**

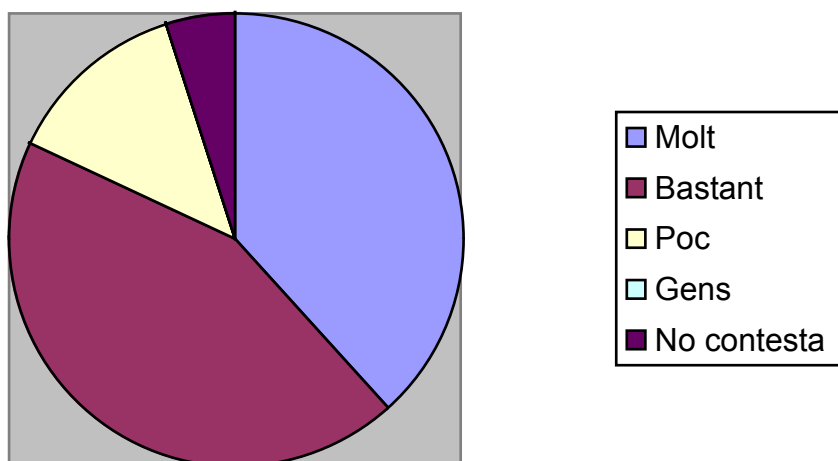
Al 36% dels pares els preocupa “molt” l'escolaritat del seu fill i a un 26% els preocupa “bastant”. Un 15% opina que els preocupa poc i un 10% opina que no els preocupa “gens”. Un 13% no respon a aquest indicador. Veiem, doncs, que l'escolaritat és un tema de preocupació important per la majoria dels pares, que entre els graus “molt” i “bastant” puja a un 62% de la mostra.



- **La integració social**

Aquest és un dels aspectes que preocupa més a la gran majoria dels pares. Un 38% dels pares expressa que la integració social els preocupa “molt” i un 44% considera que els preocupa “bastant”. Per tant, veiem que hi ha un 82% dels pares als que preocupa “molt” o “bastant” la integració social del seu fill discapacitat.

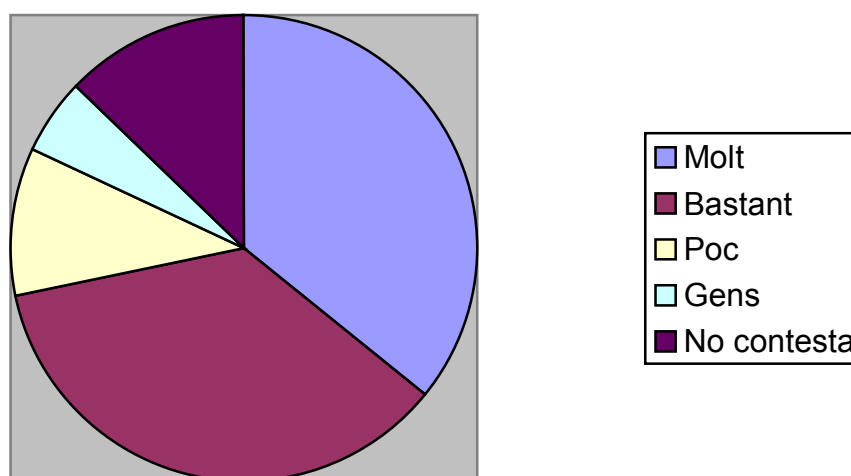
A un 13% aquest aspecte els preocupa “poc” i un 5% no contesta a aquesta qüestió. No hi ha cap família que opini que no els preocupa “gens” la integració social.



- **La integració laboral**

La integració laboral també preocupa en un grau alt a la majoria dels pares. Un 36% dels pares opinen que els preocupa “molt” la integració laboral i a un altre 36% els preocupa “bastant”. A un 10% els preocupa “poc”, a un 5% “gens” i un 13% no contesta.

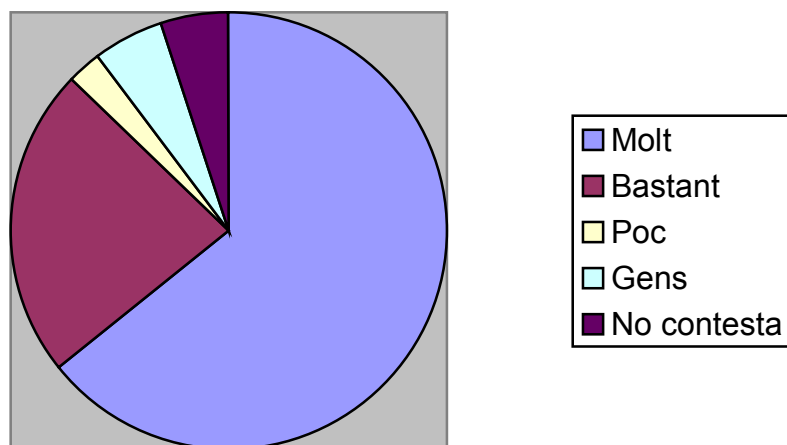
En aquest aspecte cal tenir present que a l'escola hi ha un sector majoritari d'alumnes grans, amb edat prelaboral, la qual cosa pot justificar un major neguit dels pares per la integració laboral del seu fill.



- **El futur (qui se'n farà càrrec)**

De tots els aspectes que es preguntava als pares com a motiu de preocupació, el futur del fill, amb la informació addicional que es donava de “qui se’n farà càrrec”, és el punt que més preocupa a la gran majoria de famílies. Un 64% dels pares opinen que el futur els preocupa “molt” i un 23% diu que els preocupa “bastant”. Per tant, puja a 87% la part de la mostra a la que preocupa “molt” o “bastant” el futur del seu fill.

La preocupació pel futur pot interferir les ocupacions del present, ocupa un espai. La percepció que té el fill sobre la preocupació dels seus pares pel futur condiciona la seva relació i la seva expressió de sentiments.

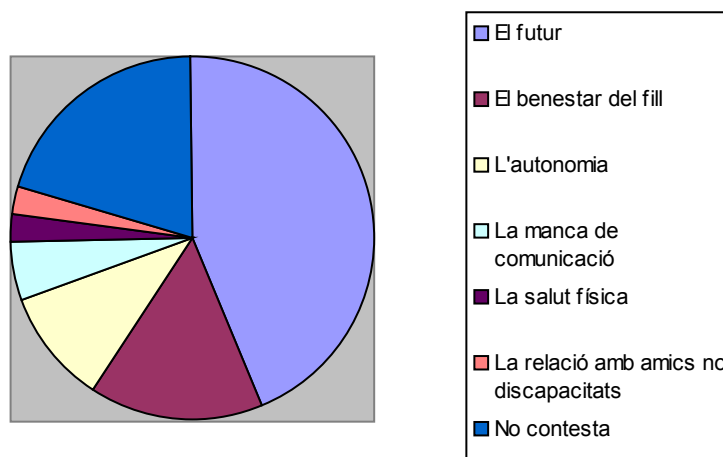


- **El que més ens preocupa és...**

Es va afegir una pregunta oberta per a que els pares expressessin quin era, de tots els aspectes assenyalats anteriorment o bé d'altres que no s'haguessin especificat, el que més els preocupava.

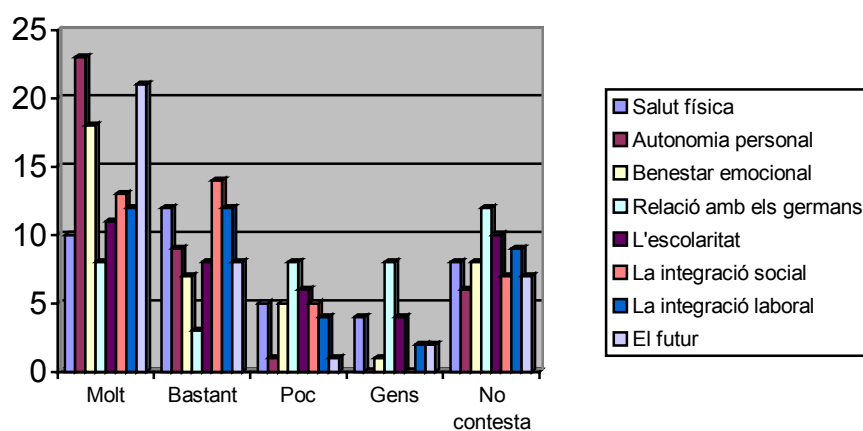
L'aspecte més assenyalat va ser el del “futur”. A un 43% dels pares el que més els preocupa és el futur. Un 21% dels pares no van contestar a la frase inacabada, possiblement per ser una pregunta oberta o bé perquè era un complement a la pregunta dels aspectes que preocupaven i no es va considerar de la mateixa importància que l'altre part de la pregunta.

Altres respostes donades pels pares a la qüestió de que els preocupava més van ser agrupades per categories i els resultats són els següents: benestar del fill (15%), autonomia (10%), manca de comunicació (5%), salut física (3%) i relació amb amics no discapacitats (3%).



La gràfica següent il·lustra globalment les dades comentades més amunt.

Quins aspectes us preocupen del vostre fill/a?



Es pot observar que els aspectes que més preocupen són l'autonomia personal, el futur i el benestar emocional. També, encara que amb menor grau, la integració social i laboral. La meitat dels pares opinen que els preocupa poc o gens la relació amb els germans.

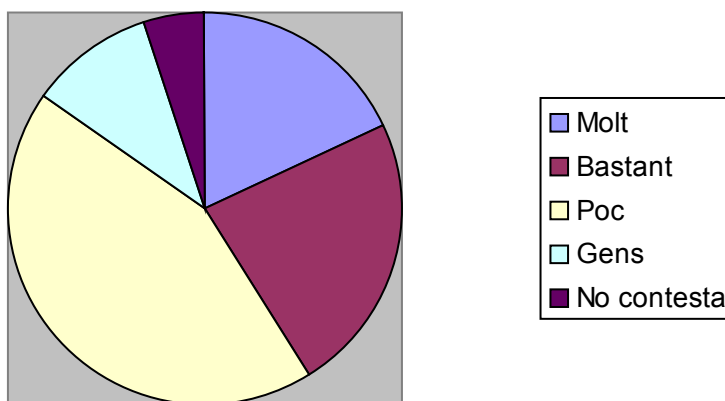
8. Quines són les dificultats més importants que trobeu en l'atenció i l'educació del vostre fill/a?

Aquesta pregunta té cinc apartats que havien de ser valorats pels pares amb els graus "molt/bastant/poc/gens". Si analitzem cadascun dels apartats obtenim la següent informació.

- Desorientació respecte al tracte que necessita (pautes, normes, límits, premis, càstigs,...)

Aquesta és una de les dificultats en la qual un 18% dels pares opinen que tenen moltes dificultats i un 23% dels pares hi tenen bastants dificultats. En canvi, un 44% dels pares manifesta tenir poques dificultats en el tracte que necessita el seu fill, i un 10% indica que no hi tenen cap dificultat. Un 5% de les famílies no respon a aquest aspecte.

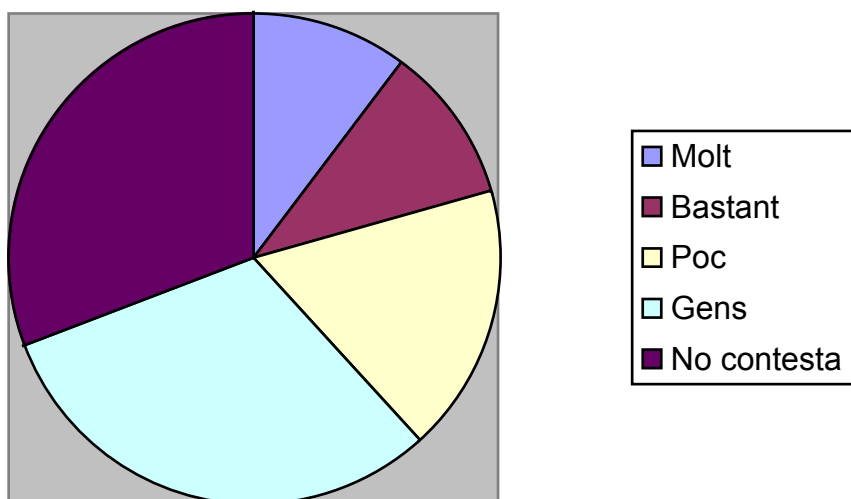
No deixa de sorprendre que un 54% dels pares situïn entre "poc" i "gens" les dificultats en el tracte dels seus fills (pautes, normes, límits, premis, càstigs,...). És possible que aquest resultat tingui a veure amb haver respost a d'altres aspectes de la mateixa pregunta amb un grau "molt" o "bastant".



- **Repercussions en els germans:**

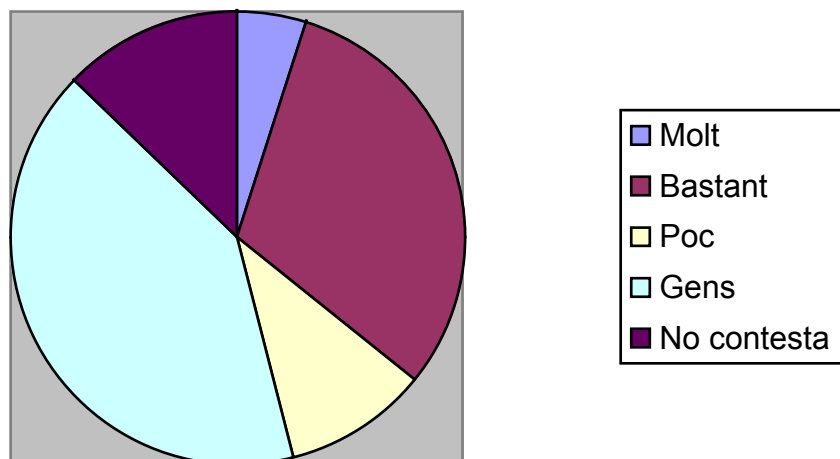
En aquest aspecte els pares no consideren que tinguin gaires dificultats. Només un 10% dels pares opinen que l'atenció del fill discapacitat repercuteix "molt" en els germans. Un altre 10% creu que repercuteix "bastant". En canvi un 18% de les famílies considera que l'educació del fill repercuteix "poc" en els germans i un 31% indica que no repercuteix "gens". Per altra part, un 31% deixa en blanc aquest aspecte, la major part perquè no hi ha germans a la família.

Respecte al tipus de repercussions gairebé ningú les especifica. Les respostes donades sobre aquest tema es centren en l'atenció que els germans li hauran de donar i també en la responsabilitat que recau sobre aquests germans.



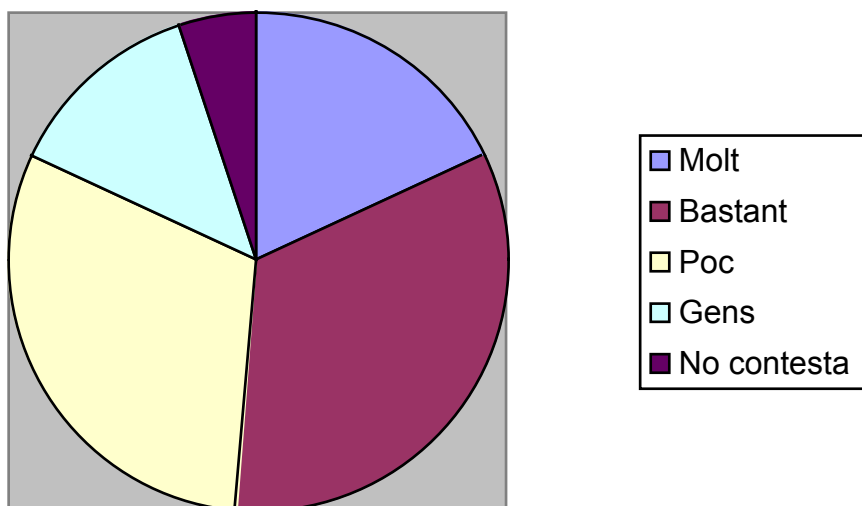
- **Limitacions de temps per a atendre als altres fills**

El 5% dels pares consideren que les limitacions per atendre als altres fills són molt grans. Un 31% marca el grau “bastant” per a aquest aspecte, un 10% marca el “poc”. Sorprèn trobar un 41% de la mostra que opina, marcant el grau “gens” ens indica que no considera que hi hagi limitacions per a atendre als altres fills. Aquí cal tenir present que hi ha famílies de fill únic. De tota manera, també podem pensar que les famílies troben formules organitzatives ajustades a la seva situació i s’adapten a les necessitats que els arriben.



- **Dificultats per a tenir un espai de temps per a un mateix**

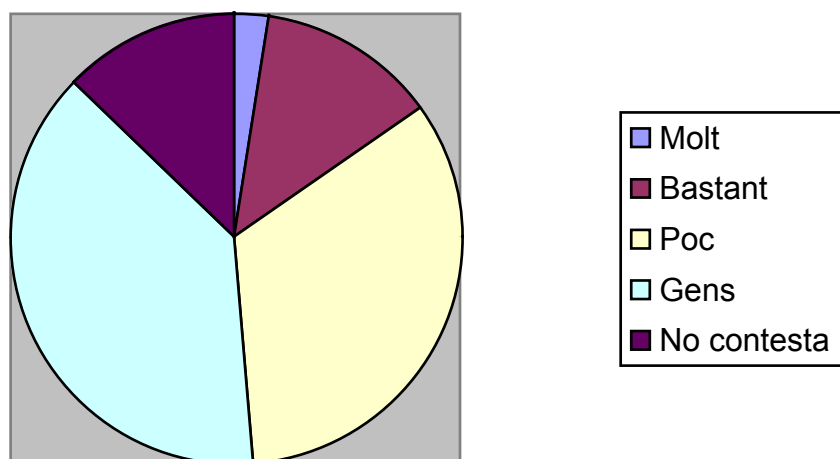
Un 18% de la mostra creu que hi ha una dificultat molt important per a tenir un espai de temps per a un mateix i un 33% creu que la dificultat és bastant important. Per altra part, un 31% dels pares valora com a poc important aquest aspecte i un 13% considera l'atenció al fill discapacitat no representa cap dificultat per a tenir un espai de temps per a un mateix.



- **Dificultats en la coordinació i els acords amb l'escola**

La gran majoria dels pares (71%) consideren que són poques o nul·les les dificultats en la coordinació i els acords amb l'escola. Així, trobem que un 33% dels pares indiquen el grau "poc" i un 38% indiquen el grau "gens" per a referir-se a les dificultats en aquest aspecte.

Només un 3% dels pares creu que hi ha moltes dificultats i un 13% indica el grau "bastant". Finalment, un 13% no respon a aquest aspecte.



- **D'altres**

Aquest apartat permetia als pares escriure d'altres dificultats que valoressin com a importants en l'educació del seu fill. Un 20% dels pares van fer aportacions a aquest apartat, gairebé tots indicant un grau de "molt" important. Els temes que surten són:

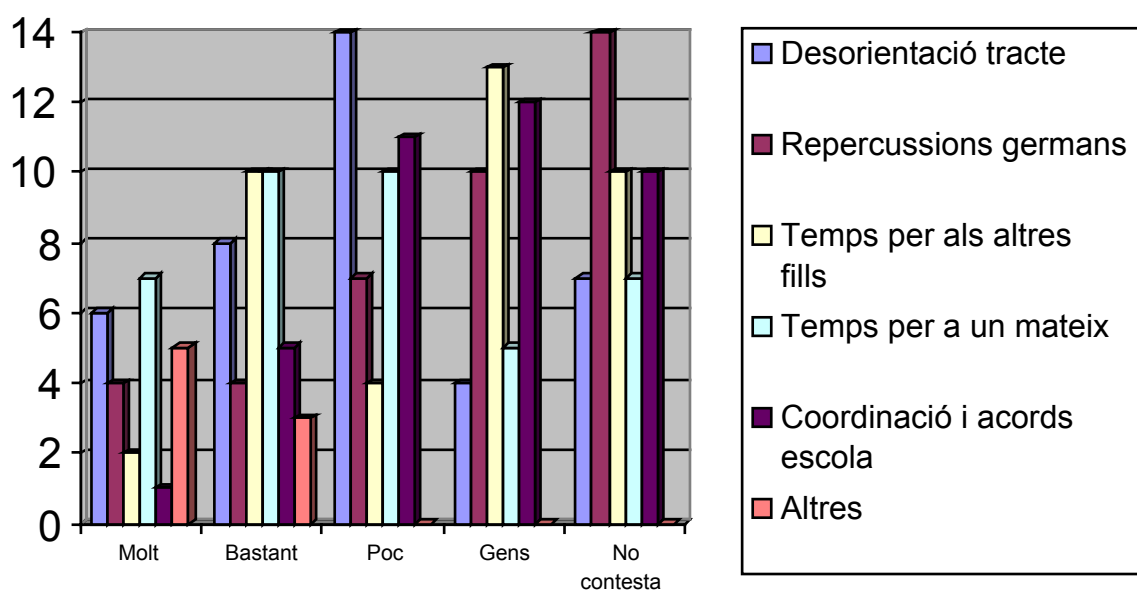
- problemes de comportament
- dependència dels pares
- insuficiència de recursos humans i materials per l'educació
- desinformació sobre atenció social i espais d'oci

Cooperar amb les famílies dels alumnes amb necessitats educatives especials: aproximació a un model sistèmic relacional en un centre educatiu.

- desconeixement del potencial del fill (gran incògnita que fa dubtar de si traiem el millor d'ell)
- compaginació dels horaris laborals amb les activitats extraescolars
- integració a l'escola ordinària; a l'Educació Especial hi ha menys dificultats

En síntesi, les dificultats més importants que troben els pares en l'atenció i l'educació del seu fill, amb els percentatges obtinguts en cadascun dels graus, queden recollits a la gràfica següent

Quines són les dificultats més importants que trobeu en l'atenció i l'educació del vostre fill/a?



**SINTESI DELS RESULTATS OBTINGUTS A L'APARTAT B DEL QUESTIONARI
ALS PARES**

BLOCS D'INFORMACIÓ	INFORMACIONS MÉS RELLEVANTS	CAPACITATS/NECESSITATS PER L'ASSESSORAMENT
Aspectes del fill/a que preocupen	Preocupen molt l'autonomia personal, el futur i el benestar emocional. També la integració laboral i social. En menor grau, la salut física, el benestar emocional i l'escolaritat. La relació amb els germans no preocupa gaire.	Potenciar aspectes de creixement en tot el sistema familiar. Resituar el neguit pel futur per poder viure el present
Dificultats en l'educació	No gaires dificultats en el tracte al fill ni en la repercussió en els altres fills. La gran majoria dels pares consideren que les dificultats en la coordinació i els acords amb l'escola són poques o nul·les	La capacitat de la família per anar trobant recursos ha de tenir un reconeixement i pot ser la base de partida en el moment en què sorgeix un problema per al qual l'escola demana col·laboració

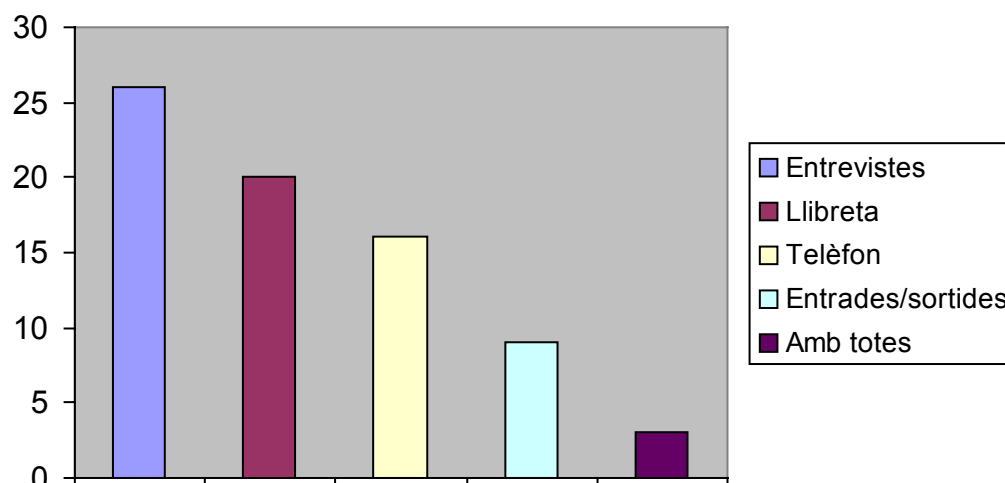
APARTAT C DEL QÜESTIONARI ALS PARES

9. A través de quin tipus d'actuacions (entrevista, reunions, telèfon, agenda, comentaris a l'entrada i sortida de classe,...) us coordineu habitualment amb l'escola?

Aquesta pregunta era oberta i permetia conèixer les actuacions a través de les quals la família es coordina amb l'escola. La pregunta incloïa entre parèntesi cinc actuacions habituals. Al tractar-se d'actuacions que no s'exclouen mútuament, els percentatges obtinguts informen de la freqüència més alta o més baixa de cada actuació, encara que la major part dels pares van referir-se a dues o tres actuacions.

Els pares assenyalen que es coordinen habitualment amb l'escola mitjançant les entrevistes (35%), el telèfon (22%), la llibreta (27%), la comunicació informal a les entrades i sortides de classe (12%). Un 4% dels pares diuen coordinar-se a través de totes les actuacions esmentades.

ACTUACIONS MÉS HABITUALS EN LA COORDINACIÓ AMB L'ESCOLA



10. Amb quina/es d'aquestes actuacions us sentiu més còmodes? Explicar perquè.

En aquesta pregunta les actuacions tampoc s'exclouen entre sí, de manera que alguns pares van respondre fent referència a vàries d'elles, encara que això no va ser el més habitual.

Una gran majoria de famílies (54%) citen l'entrevista o reunió amb el professor com a l'actuació amb la que es senten més còmodes en la coordinació amb l'escola. El telèfon és citat en un 7% de la mostra, la llibreta o agenda en un 5%, els intercanvis verbals en les entrades i sortides en un 17% i un 12% de la mostra manifesta sentir-se còmode amb totes les actuacions.

Els motius que es citen per a justificar la "comoditat" de l'actuació o actuacions que els pares han detallat són diversos, però poden englobar-se en aspectes diferents. Començant per l'actuació més triada -l'entrevista- obtenim motius que fan referència a:

- el contacte personal, la interrelació, que permet transmetre sentiments
- facilita l'intercanvi d'informació i la recerca conjunta de solucions
- es disposa de més temps per parlar i comentar els problemes, es profunditza més, es pot entrar en els detalls

- gratifica més
- és més directe, més personal
- permet compartir opinions, poder comentar avantatges i inconvenients.

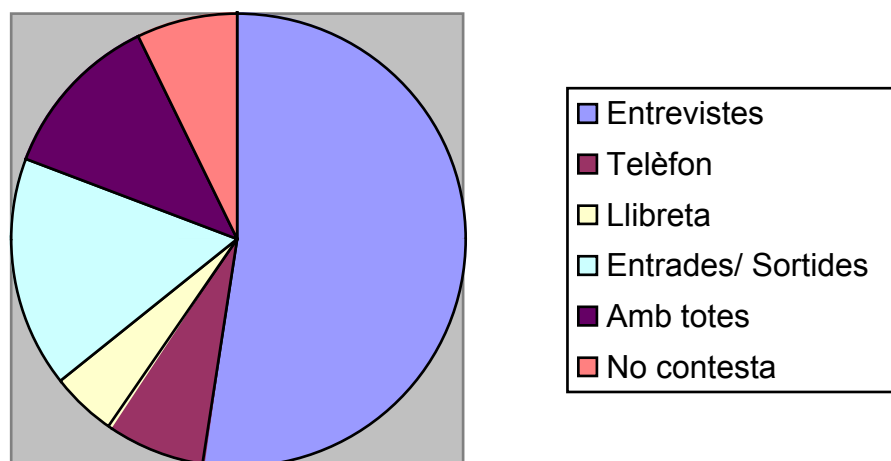
El telèfon és valorat per la seva comoditat per a tractar qüestions puntuals i aclarir dubtes en un moment concret.

Pel què fa a la llibreta o agenda, es considera que és un mitjà de comunicació en el que pot participar el fill i permet fer un seguiment dia a dia.

Els comentaris a les entrades i sortides representen una informació diària, “fresca”, àgil, i permet a l'alumne veure i viure la relació entre els seus pares i el professorat.

Finalment, per als pares que valoren totes les actuacions justifiquen aquesta opció comentant la importància de que no hi hagi rigidesa en les formes de comunicació, de la necessitat de que siguin variables segons les circumstàncies.

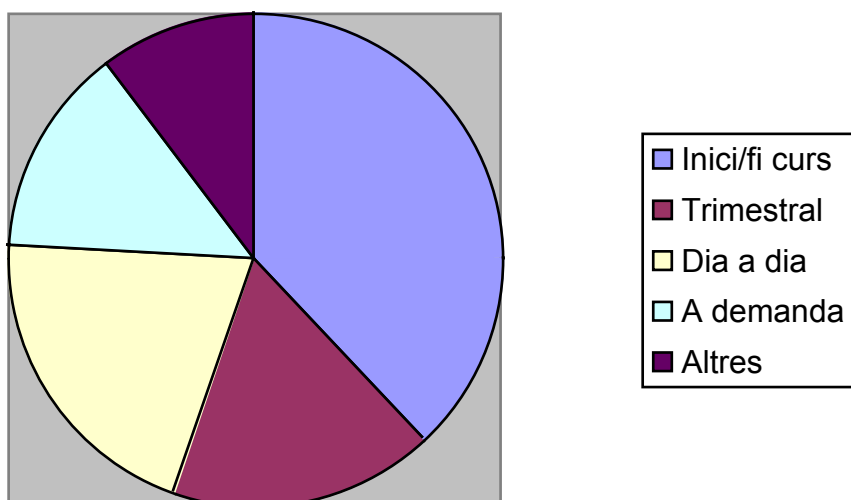
ACTUACIONS MÉS CÒMODES



11. Quina periodicitat de coordinació personal (entrevista, reunió o trobada) teniu amb l'escola (professor tutor i altres)?

El 38% de les famílies informen de que aquesta coordinació és al principi i al final de cada curs. El 17% dels pares concreten que la coordinació és trimestral, el 21% la situen en el dia a dia, el 14% indiquen que és a demanda, és a dir, quan cal, i el 6% es refereix a d'altres modalitats (mensual, bimensual,...).

PERIODICITAT COORDINACIÓ ESCOLA



12. En general, qui pren la iniciativa per parlar?

Els pares consideren majoritàriament que “sempre” (21%) o “gairebé sempre” (58%) és el tutor el que pren la iniciativa per parlar. Alguns pares (21%) creuen que el tutor ho fa “algunes vegades”. Cap família pensa que el tutor mai té la iniciativa per parlar amb els pares.

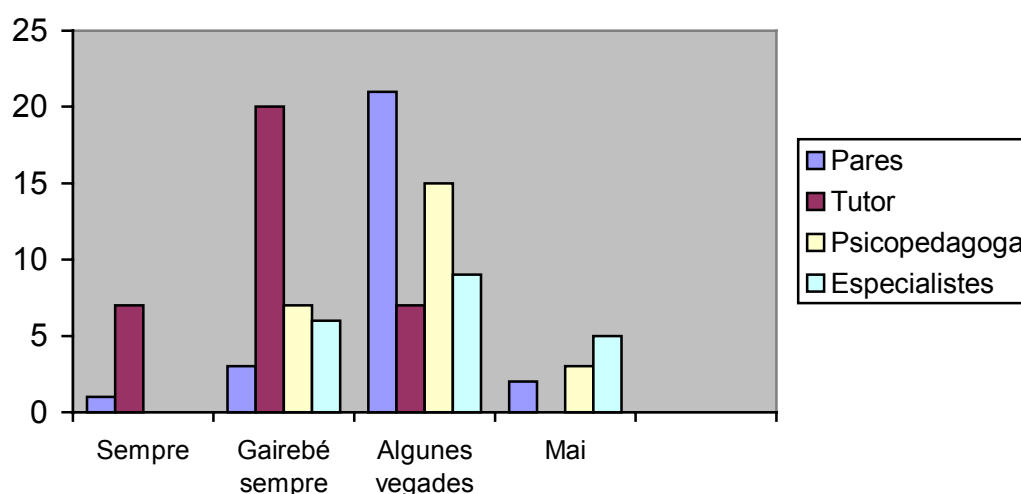
Un 78% dels pares creu que són ells mateixos els que “algunes vegades” demanen les entrevistes amb els professors. Un 11% dels pares opinen que són els pares els que “gairebé sempre” demanen per parlar. Un 7% de les famílies creuen que els pares “mai” tenen la iniciativa per parlar; per contra, un 4% creu que són ells els que sempre sol·liciten entrevista amb el professorat.

Respecte a la psicopedagoga del centre, els pares consideren que “algunes vegades” té la iniciativa per parlar amb els pares en un 60%, “gairebé sempre” en un 28% i “mai” en un 12%.

En relació als especialistes, els pares opinen majoritàriament que aquells demanen parlar amb ells “algunes vegades” (45%). Un 30% de la mostra creu que els especialistes són els que “gairebé sempre” demanen per parlar amb ells i un 25% opina que els especialistes “mai” tenen la iniciativa per parlar. Aquestes dades s’han d’analitzar tenint en compte que no tots els alumnes necessiten l’atenció dels especialistes ni de la psicopedagoga.

En síntesi, és el tutor qui gairebé sempre sol·licita parlar amb els pares, i són els pares els que algunes vegades demanen entrevistar-se amb el tutor, els especialistes o la psicopedagoga.

QUI PRÈN LA INICIATIVA PER PARLAR



13. Considereu adequada la freqüència de coordinació amb l'escola?

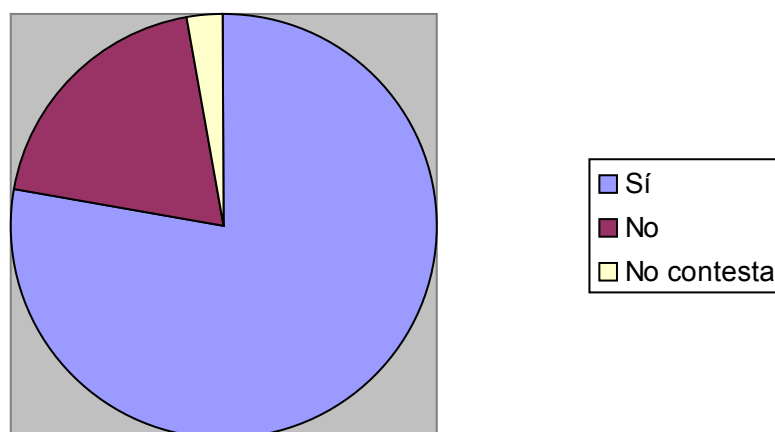
Una gran majoria dels pares (78%) considera que la freqüència de coordinació amb l'escola és adequada. Les raons que justifiquen aquesta opinió poden sintetitzar-se en dues idees que es van repetint als qüestionaris:

- la freqüència de coordinació es considera com a “suficient per estar ben informats de l'evolució del fill”
- la disponibilitat del centre per a parlar més sovint quan els pares ho necessiten

Un 19% dels pares creuen que la freqüència de coordinació no és l'adequada. La majoria d'aquesta sotsmostra no dona motius que justifiquin l'opinió, tan sols diuen que s'haurien de fer més reunions: mínim una al mes, mínim una al trimestre, afegir una entrevista a mig curs,...

Un motiu al que es fa referència és que a vegades no es notifiquen informacions que caldria fer arribar als pares. Per altra part, la impossibilitat d'acompanyar al fill a l'escola representa menys contacte, que es creu que es veuria compensat per mantenir més reunions amb els professors, encara que es fa el matís de que “la dinàmica de tutoria ja està bastant saturada”.

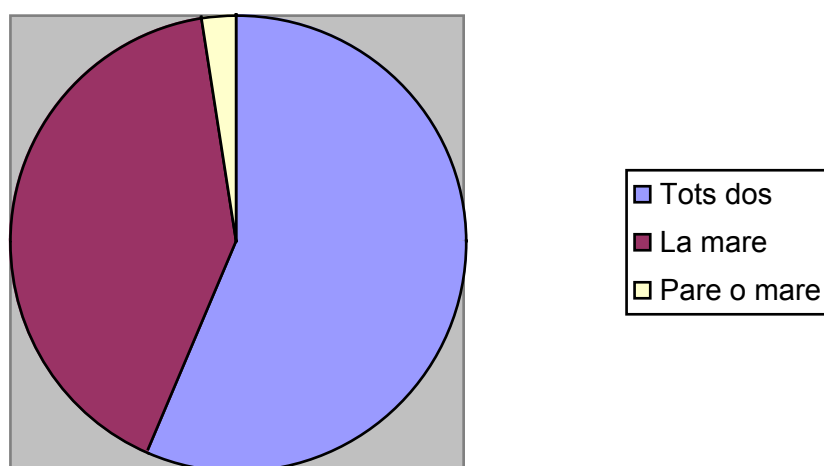
ADEQUACIÓ DE LA FREQUÈNCIA DE COORDINACIÓ



14. Qui assisteix a les reunions amb l'escola?

El 56% dels pares habitualment assisteixen tots dos a les entrevistes amb l'escola. En un 41% dels casos l'assistència és de la mare, i en un 3% del pare o la mares indistintament. Cal tenir en compte que hi ha algunes famílies monoparentals en les que falta el pare.

ASSISTÈNCIA A LES ENTREVISTES



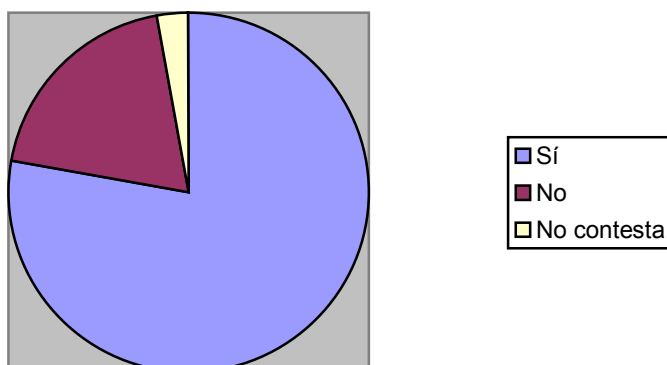
15. Us considereu suficientment informats de l'evolució del vostre fill a l'escola?

La gran majoria de pares (78%) es considera suficientment informat de l'evolució del seu fill/filla, perquè consideren que reben informació diària o gairebé diària, els professors els informen "estupendament de tot", a qualsevol consulta "informen bé i amb tranquil·litat", quan hi ha problemes els diuen, les reunions són freqüents, porten un "seguiment exhaustiu", "hi ha comunicació",... Fins i tot es fa referència a que "són uns molts bons professionals" referint-se al professorat.

Veiem que alguns dels aspectes comentats tenen més relació no tant amb el "què" es fa sinó amb el "com" es fa.

Un 19% dels pares no es senten suficientment informats per l'escola, sobretot pel què fa als aspectes de la relació del seu fill amb els companys. També es comenta que agradaria més informació perquè a través del fill només poden saber detalls del dinar i poca cosa més. Una família no respon a la pregunta.

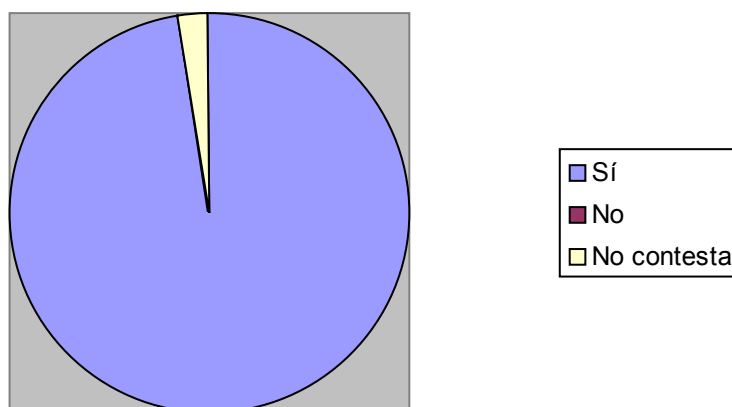
INFORMACIÓ SOBRE L'EVOLUCIÓ DEL FILL



16. Us sentiu recolzats pel professorat en les vostres actuacions educatives?

A aquesta pregunta no hi ha hagut cap família que respongués que no es sentia recolzada pel professorat en les seves actuacions educatives. Traient el 3% que no contesta, queda un 97% dels pares (gairebé tothom) que es senten recolzats pel professorat. Aquesta és una de les informacions més rellevants pel què fa als aspectes relacionals entre famílies i professors.

RECOLZAMENT DEL PROFESSORAT

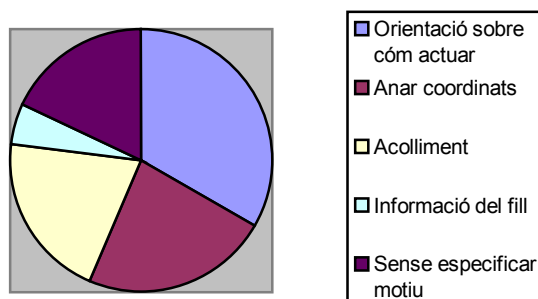


Els motius que donen per justificar aquest recolzament s'han pogut agrupar en les següents categories:

- Orientació dels professors sobre com han d'actuar els pares: un 33% dels pares especifiquen aquest motiu, amb expressions com “ens donen idees quan no sabem com actuar”, “ens aconsellen”, “solen indicar-nos maneres de procedir”, “ens donen consells”, “sempre ens diuen com ho hem de fer”,...
- Anar coordinats: Un 23% dels pares senten el recolzament del professorat pel fet d'existir una bona coordinació: “acostumem a anar d'acord”, “ens comuniquem molt sovint”, “comentem coses que fem a casa i ells ho intenten fomentar a l'escola,...
- Acolliment: un 21% dels pares creuen que el motiu de sentir-se recolzats pels professors és la proximitat afectiva que han trobat: “sempre han estat al meu costat”, “són responsables, sensibles i sobretot grans persones”, “em responen sempre amb cordialitat”, “ens donen força suport”,...
- Informació de com és el fill a l'escola: un 6% dels pares opinen que es senten recolzats perquè els professors els expliquen el què fa els seu fill a l'escola i que a casa no fa

Un 18% dels pares es senten recolzats pel professorat en la seva tasca educativa, però no especifica un motiu per justificar-ho.

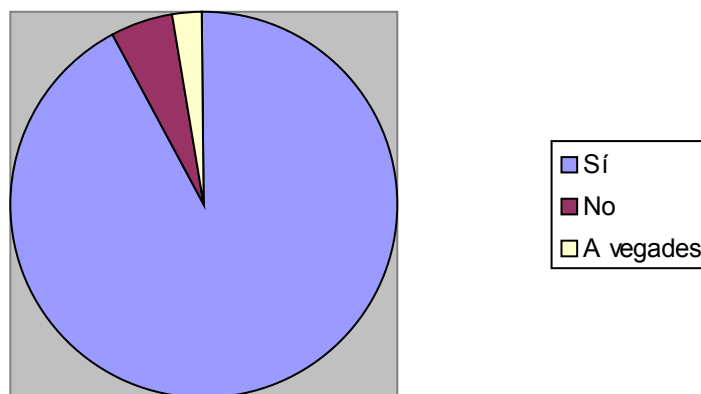
MOTIUS RECOLZAMENT DEL PROFESSORAT ALS PARES



17. En les entrevistes amb els professionals de l'escola, acostumeu a arribar a alguns acords respecte a les pautes educatives a seguir?

El 92% de les famílies opinen que s'acostuma a arribar a acords en les entrevistes amb els professors, mentre que el 5% té una opinió contrària. El 3% diu que "a vegades". Gairebé la totalitat de les famílies parlen d'acords.

ACORDS AMB L'ESCOLA



18. Tant si heu respost positivament com negativament a la pregunta anterior, a què creieu que es degut?

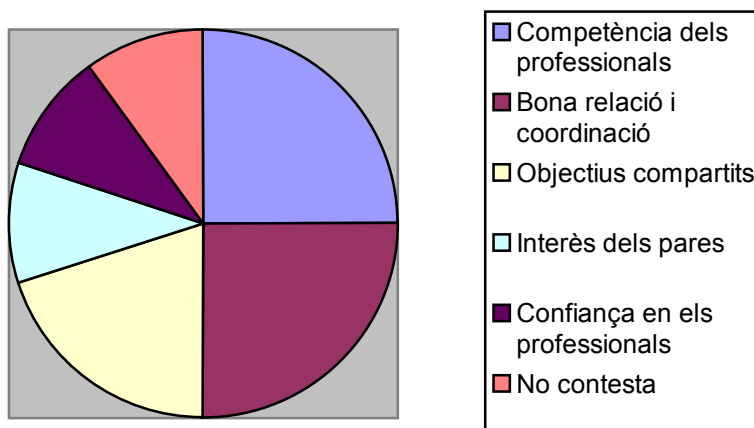
Les respostes obtingudes es van categoritzar en els següents blocs:

- La competència dels professionals: un 34% dels pares consideren que el que permet arribar a acords respecte a pautes educatives té a veure amb els professors; alguns pares es refereixen al "coneixements dels professionals" i d'altres al seu bon "saber fer" (receptivitat, lliurament).
- La bona relació i coordinació: un altre 34% de les famílies creu que el que facilita arribar a uns acords és la bona relació, la coordinació i la bona disposició mútua
- Els objectius compartits: el 20% dels pares creuen que els acords es poden prendre quan existeixen uns objectius compartits
- L'interès dels pares: un 11% de les famílies creu que l'interès dels pares és el que permet arribar als acords sobre les pautes educatives a seguir amb el fill/alumne

- La confiança en els professionals: un 8% dels pares consideren que es pot arribar a acords si hi ha per part dels pares una confiança cap als professionals

Alguns pares (11%) no responen a aquesta pregunta.

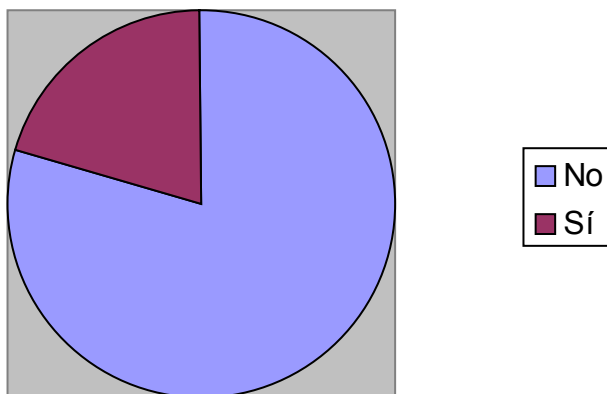
FACTORS QUE FACILITEN ELS ACORDS ESCOLA-FAMÍLIA



19. Recordeu alguna entrevista amb els professors en la que s'hagin viscut moments de tensió?

Totes les famílies responen a aquesta qüestió. La gran majoria de pares (79%) no recorden haver viscut moments de tensió en les entrevistes amb els professors; la resta de pares (21%) especifica que sí que en recorden, en algun cas es refereixen a entrevistes mantingudes a d'altres centres, per exemple a escoles ordinàries on el fill/a va estar integrat.

MOMENTS DE TENSIÓ A LES ENTREVISTES (Pares)



20. En qualsevol cas, què creieu que facilita o millora el clima de les entrevistes amb els professors?

Les respostes obtingudes en aquesta qüestió van ser força variades, però en alguns aspectes es repetien amb expressions gairebé idèntiques. Per a la categorització de les respostes es van fer tres blocs, en funció de si l'accent dels factors facilitadors del clima a les entrevistes es centrava en aspectes propis dels pares, en aspectes dels professors o bé en aspectes de la relació entre ambdós. Finalment els dos primers blocs van quedar definits per una sola categoria que englobava tots els aspectes; en canvi, el tercer bloc –el de la col·laboració entre l'escola i la família– va quedar desglossat en tres categories.

El bloc 1 (pares) es concreta en la categoria “confiança en l'escola”, que inclou la bona predisposició dels pares i el confiar en el centre.

El bloc 2 (professors) es concreta en la categoria “professionalitat ” i inclou aspectes com la disponibilitat i dedicació incondicional dels professors, així com l'aspecte de l'empatia del professor.

El bloc 3 (col·laboració escola - família) es concreta en tres categories:

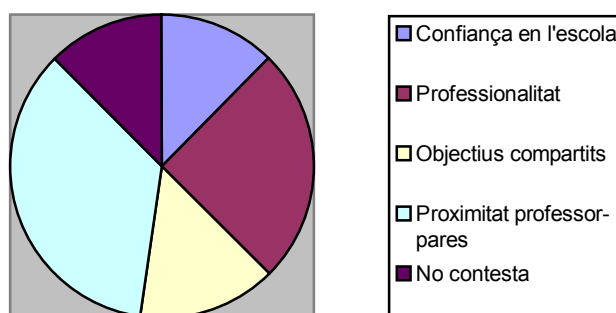
- objectius compartits, en un marc de col·laboració mútua
- proximitat entre professors i pares, en un ambient tolerant, de respecte mutu i reconeixement
- claredat comunicativa, sinceritat

Un 13% dels pares opinen que el què facilita el clima de les entrevistes amb els professors és la “confiança en l’escola” per part dels propis pares. Un 25% assenyalen que és la professionalitat dels professors la que ho facilita, fent especial èmfasi en l’empatia del professor.

Respecte al bloc referit a la col·laboració entre l’escola i la família, un 34% dels pares opinen que és la “proximitat entre els pares i els professors” la que facilita el clima i un 15% creu que el bon clima és degut als “objectius compartits”.

Un 13% dels pares no responen a la pregunta.

ASPECTES FACILITADORS DEL CLIMA A LES ENTREVISTES



21. Quin creieu que és el rol principal del professorat a les entrevistes?

S'atribueixen molts rols diferents. En bastants qüestionaris es fa referència a més d'una funció, sobretot en els papers d'informar i ajudar. Les respostes es van categoritzar per blocs.

Un 29% dels pares creuen que la funció principal del professorat és “informar de l’evolució personal i acadèmica del seu fill”. Un 19% considera que els professors han “d’aconsellar com a professionals”, ajudant als pares en l’educació dels fills, donant pautes d’actuació, orientant sobre com educar a casa, en definitiva, assessorant.

Un 13% es refereix a aspectes relatius al treball en col·laboració entre l’escola i la família, formant un “tàndem” per assolir els objectius de benestar i felicitat del fill/a. Un dels aspectes que s’apunten és que el professor ha de conèixer com és l’alumne a casa, per tant el seu rol és preguntar als pares i obtenir informació del fill.

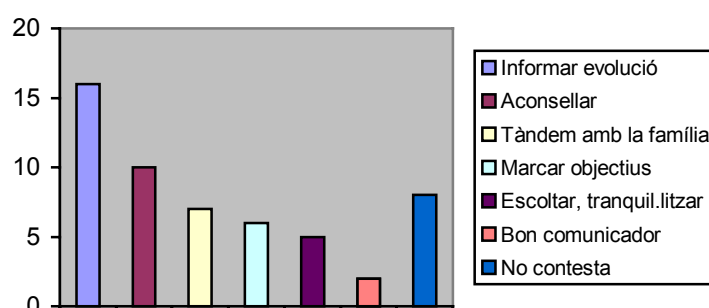
Un 11% dels pares consideren que el rol del professor a les entrevistes és “marcar objectius” i explicitar el programa i les eines de treball.

Un 9% creu que el professor ha “d’escoltar i tranquil·litzar” als pares, detectant la necessitat d’abocar la seva angoixa i calmant-los parlant de les seves preocupacions.

Un 4% creu que el professor ha de ser un bon comunicador i dir la veritat, ser transparent.

Un 15% dels pares no responen aquesta qüestió.

ROL PRINCIPAL DEL PROFESSORAT (segons els pares)



22. Quins són el/s millor/s moment/s que recordeu de la vostra relació amb el professorat d’aquest o dels altres centres on ha estat escolaritzat el vostre fill? Expliqueu perquè.

S’assenyalen com a millors moments situacions o aspectes ben diversos, en funció de les experiències viscudes per cada família.

Un 20% de la mostra apunta com a millors moments aquells en els que van sentir el recolzament dels professors, la dedicació i la confiança en les possibilitats del fill. S’afegeix que és quan l’escola parla en positiu, amb expectatives de progrés.

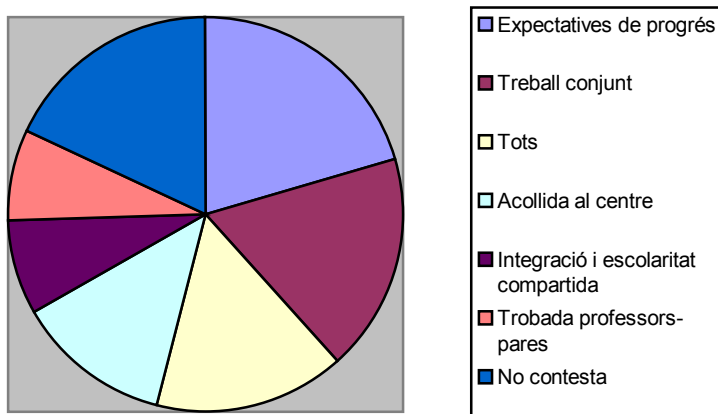
Un 18% dels pares creuen que els millors moments són aquells en els que es comparteixen objectius, quan es treballa conjuntament i s’aconsegueixen resultats positius. Un 15% de les famílies no recorda especialment millors ni pitjors moments perquè consideren que la relació és bona, que tot han estat bons moments perquè sempre han estat ben atesos.

Un 13% dels pares considera que l’acollida que els va fer el centre quan van arribar, el tracte rebut i l’acceptació són els millors moments viscuts en la relació amb el professorat. Es parla d’una acollida “calorosa” i de “trobar-se a gust, com a casa, des del primer dia”. Un 8% dels pares esmenta les experiències d’integració i d’escolaritat

Cooperar amb les famílies dels alumnes amb necessitats educatives especials: aproximació a un model sistèmic relacional en un centre educatiu.

compartida com a millors moments; un altre 8% assenyala les trobades amb els professors, tant a nivell d'entrevista com a nivell de trobades més informals, com el sopar de fi de curs.

Un 18% de la mostra no respon a la pregunta.



23. Quins són el/s pitjor/s moment/s que recordeu de la vostra relació amb el professorat d'aquest o dels altres centres on ha estat escolaritzat el vostre fill? Expliqueu perquè.

El percentatge més alt (24%) és el dels pares que manifesten no haver tingut moments especialment difícils de relació, molts d'ells anoten que no n'han tingut "cap".

Un 20% dels pares es refereixen a diferents aspectes relatius al professorat, com la manca de claredat en la informació sobre la vida escolar, l'absència d'expectatives de progrés, l'escassetat d'especialistes de suport addicionals, el no assoliment dels objectius, la discrepància amb el pla d'estudis l'angoixa del professorat.

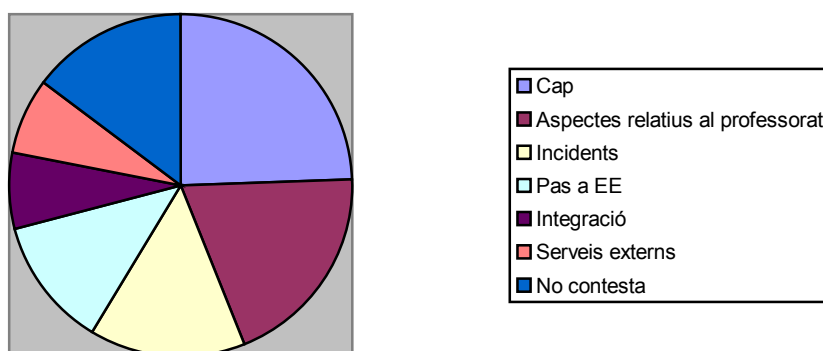
Un 15% de la mostra indica com a moments més difícils en la relació amb el professorat aquells en els que s'han donat incidents no previstos, com accidents ocorreguts en la vida escolar.

Un 12% dels pares indiquen com a pitjor moment l'inici de l'escolarització al centre d'Educació Especial, i també la informació de la sortida del fill del centre als 18 anys.

Un 7% de les famílies indica com a pitjor moment alguna experiència amb serveis externs (centres d'atenció precoç, psiquiatres,...), situant el conflicte fora del centre escolar. Possiblement, aquest percentatge podria sumar-se al que es refereix a la manca de moments dolents amb el professorat.

Un altre 7% fa referència a experiències d'integració negatives.

Un 15% de la mostra no respon a aquesta qüestió.



24. Creieu que el professorat hauria de rebre una formació específica sobre estratègies de comunicació i relació?

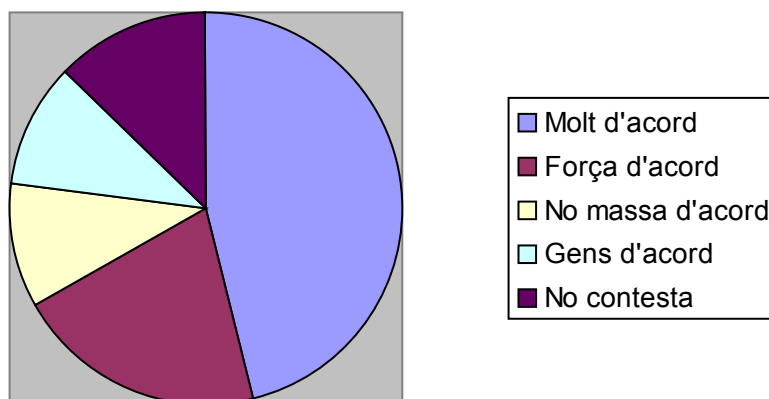
Un 46% de la mostra està “molt d’acord” en la necessitat de que els professors rebin formació específica sobre estratègies de comunicació i relació. Un 21% hi està “força d’acord”. Un 10% dels pares opinen estar “no massa d’acord” i un 10% no hi estan “gens d’acord”. Un 13% de la mostra no respon a aquesta pregunta.

Els motius pels quals es justifica aquesta opinió són diversos i ben diferents segons els pares considerin que aquesta formació és necessària o no.

Per als que consideren que és necessària, s’apunta sovint el fet d’estar al dia, perquè qualsevol millora és bona, encara que es diu que estan molt preparats.

Els pares que opinen en contra atribueixen una connotació negativa a la paraula “estratègia”, ja que creuen que no calen estratègies de comunicació sinó que aquesta sigui honesta, amb sinceritat i sensibilitat.

FORMACIÓ ESPECÍFICA PER AL PROFESSORAT



Per a què?

Pel què fa als pares que tenen una opinió favorable, les raons amb les que la justifiquen són principalment el fet d’estar al dia, perquè qualsevol millora és bona i també perquè pot ajudar tant als propis professors com als pares, perquè la manera de plantejar les coses per part dels professors condiciona la confiança dels pares en ells. Torna aquí a sortir la importància del “com” fer les coses, que és determinant en el “què” es fa.

Una de les informacions que transmeten bastants pares és la connotació negativa de la paraula “estratègia”, ja que es considera que el que és important és que la comunicació sigui bona, que hi hagi sinceritat, sensibilitat i honestetat, i que la bona comunicació s’aconsegueix amb el treball ben fet.

Els pares que no estan gaire d’acord amb l’afirmació justifiquen la pregunta dient que els professors estan ben preparats en aquest aspecte. També s’assenyala que aquesta formació pot ajudar, però que en molts casos les maneres de comunicar-se van amb la forma de ser de cada persona.

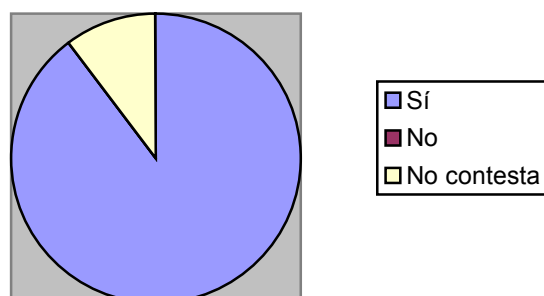
25. Considereu que l’escola ha d’anar oferint espais de trobada de pares, conferències, debats,...?

La gran majoria de les famílies (90%) opinen que l’escola ha d’anar oferint espais de trobada de pares. Molts d’ells assenyalen, però, que ja es fan i que serveixen tant per a tenir més informació sobre temes d’interès com per a un millor coneixement entre els pares, per a compartir experiències i per a sentir-se més units.

Respecte als temes a tractar, són diversos i fan referència a aspectes relatius a la disminució del fill. Es considera molt necessària la informació durant els primers anys (escola de pares) i també més endavant, sobretot a l’etapa de l’adolescència, en temes com l’autonomia, la sexualitat, la seguretat, la salut i, sobretot, el futur laboral.

No hi ha cap família que opini en contra. Un 10% de la mostra no respon a la qüestió.

ESP AIS TROBADA PARES



26. En la comunicació amb l’escola, com us sentiu més còmodes?

- a. En les situacions de comunicació informals (entrades i sortides de classe, festes, participació en sortides,...)
- b. En situacions de comunicació formals (entrevistes, reunions,...)

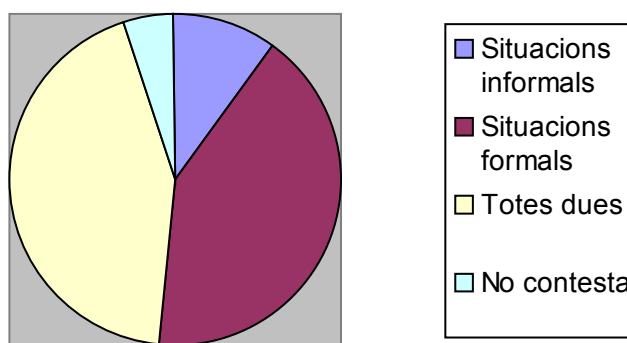
Un 41% dels pares opinen que es senten més còmodes en situacions formals i només un 10% es defineix a favor de les situacions informals. De tota manera, malgrat no existir en el qüestionari l'opció de resposta "amb totes dues", un 44% de les famílies escriuen aquesta resposta. Tan sols un 5% dels pares no respon a la pregunta.

Els motius que donen els pares que es senten més còmodes en situacions formals són que la situació és més estructurada i més preparada i, per tant, afavoreix una atenció més concentrada, un major aprofundiment i una millor entesa.

Les situacions informals són justificades per l'ambient més relaxat i distès.

Pel què fa als pares que no s'han decantat per cap de les dues opcions, manifesten sentir-se còmodes en totes dues situacions, considerant que les dues situacions són interessants i complementàries, que en totes dues el tracte amb els tutors és sempre molt cordial. Es valora que el tipus de situació no és gaire rellevant quan la relació és bona.

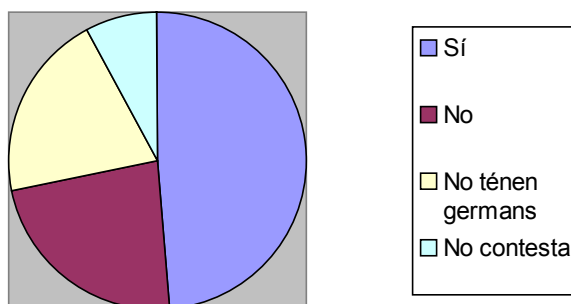
COMUNICACIÓ AMB L'ESCOLA



27. Creieu que seria interessant la participació dels germans del vostre fill/a,i/o d'altres persones, a les entrevistes que teniu amb els professors?

El 48% dels pares opina que és interessant que els germans del fill discapacitat participin en les entrevistes que es mantenen amb el professor. Un 23% no hi està d'acord i un 21% especifica que no hi ha germans. Un 8% no respon a la pregunta.

PARTICIPACIÓ DELS GERMANS



SINTESI DELS RESULTATS OBTINGUTS A L'APARTAT C DEL QUESTIONARI ALS PARES

BLOCS D'INFORMACIÓ	INFORMACIONS MÉS RELLEVANTS	CAPACITATS/NECESSITATS PER L'ASSESSORAMENT
Actuacions de coordinació més habituals i més còmodes	Són les entrevistes, majoritàriament. Permeten profunditzar i transmetre sentiments, és més personal, gratifica més	Necessitat d'atenció personalitzada; treballar a partir dels sentiments, entrar per les emocions
Assistència a les reunions	Majoria d'assistència de la parella. Informa de l'interès i bona predisposició, així com de la necessitat de ser orientats	La participació de pare i mare facilita el treball des d'un enfocament basat en la circularitat
Recolzament del professorat	Els professors aconsellen, acullen i propicien una bona coordinació	Importància del reconeixement del professorat cap als pares; aconsellar capacitant-los
Acords educatius amb els professors	S'hi arriba gairebé en tots els casos, per la competència dels professionals, la bona relació i els objectius compartits, principalment	Garantir l'establiment d'una bona relació possibilita la presa d'acords
Clima i moments de tensió a les entrevistes	Especial importància als aspectes empàtics del professor i a la proximitat. Tensió en d'altres centres	L'empatia del professor afavoreix la predisposició dels pares

BLOCS D'INFORMACIÓ	INFORMACIONS MÉS RELLEVANTS	CAPACITATS/NECESSITATS PER L'ASSESSORAMENT
Rol del professor	Atribució de rols diversos: informar, aconsellar, recollir informació, marcar objectius, escoltar i tranquil·litzar	Iniciativa del professor i necessitat dels pares de rebre orientacions i de ser escoltats
Millors i pitjors moments en la relació amb el professorat	Bons moments quan els professors recolzen i confien en les possibilitats del fill. Pitjors moments quan no hi ha expectatives de progrés ni claredat informativa	Tenir expectatives de progrés, encara que siguin mínimes
Formació sobre estratègies de comunicació per al professorat	Connotació negativa de la paraula "estratègia"	Necessitat de garantir una comunicació sincera
Espais de trobada per a pares	Proposta d'escola de pares; l'adolescència com a etapa en la que els pares necessiten més aquests espais	Fomentar la participació dels pares en les conferències i en els espais on es comparteix amb altres pares
Moments de comunicació amb l'escola	La majoria de pares es senten còmodes en situacions formals i informals, però d'altres prefereixen les situacions formals perquè es pot aprofundir més i hi ha millor entesa	Fomentar situacions estructurades i preparades quan sigui necessari per als objectius a aconseguir, però la millor entesa no depèn del tipus de situació
Participació dels germans	Representaria una ajuda (informació i orientació), però no s'ha d'obligar	Treballar amb tot el sistema en determinats moments

3.2.3.6 Resultats de l'estudi empíric amb els professors

APARTAT A DEL QÜESTIONARI ALS PROFESSORS

1. Com imagines que es senten els pares quan els comuniquen la disminució o retard del seu fill/a?

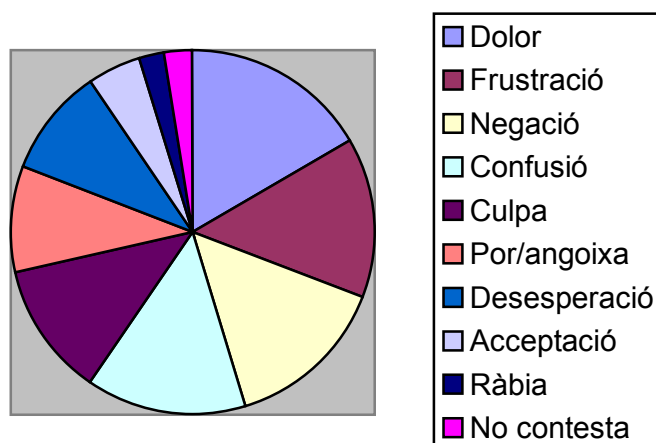
En general, es respon fent referència a un cúmul de sentiments diferents, fent notar que els pares passen per diferents etapes i que arriben a diferents nivells d'acceptació de la situació. També s'apunta que cada persona o família fa el seu procés i que influeix molt qui, com i quan se'ls comunica i el procés d'acompanyament que es fa.

Els sentiments que s'apunten es justifiquen pel trencament de les il·lusions i les expectatives que tenien envers el fill.

La categorització de les respostes s'ha fet registrant els diferents sentiments que s'expliciten i agrupant-los per afinitat semàntica. Així, poden veure amb quina freqüència es fa referència als diferents sentiments.

En un 17% dels qüestionaris s'esmenta el "dolor" i la "tristesa". En un 14% de les respostes es parla de "frustració". En un altre 14% surt la "negació" i en un altre 14% es parla de "confusió". Sentiments menys freqüents són la "culpa" (12%), la "por o angouxa" (10%), la "desesperació" (10%), "l'acceptació" (5%) i la "ràbia" (2%). En un 2% no hi ha resposta.

SENTIMENTS DELS PARES



2. Com creus que aquests sentiments condicionen l'educació del seu fill/a?

En aquesta pregunta es van obtenir respostes que podien classificar-se en dos grans blocs: les categories referides a les dificultats en el vincle afectiu, en la relació, i les categories referides al desajustament en les capacitats. En el primer bloc, les respostes es van agrupar en les següents categories:

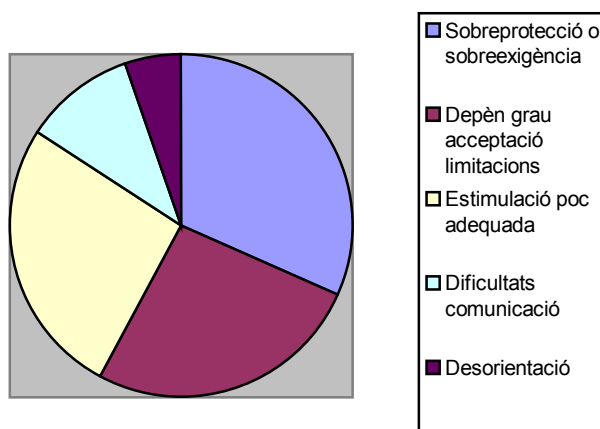
- dificultats de comunicació (11%)
- estimulació poc adequada (26%)

En el segon bloc, les categories resultants van ser:

- sobreprotecció / sobreexigència (32%)
- acceptació limitacions/capacitats (26%)
- desorientació (5%)

A aquesta pregunta ens podem preguntar per les nostres dificultats d'apreciar els pensaments dels pares.

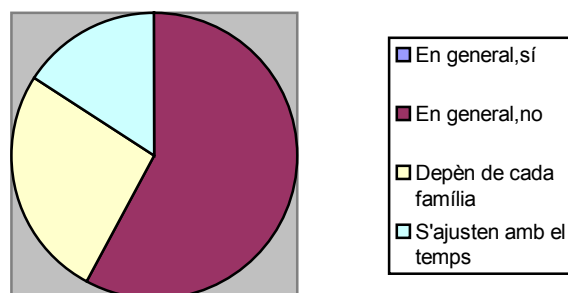
SENTIMENTS I EDUCACIÓ



3. Consideres que els pares tenen unes expectatives ajustades a les capacitats del seu fill/a?

Cap professor creu que les expectatives dels pares siguin ajustades a les capacitats del seu fill. La majoria dels professors (58%) consideren que, en general, no són ajustades. Un 26% de la mostra opina que aquest aspecte depèn de cada família i un 16% creu que les expectatives dels pares sobre les capacitats del seu fill es van ajustant amb el temps, amb el seu creixement.

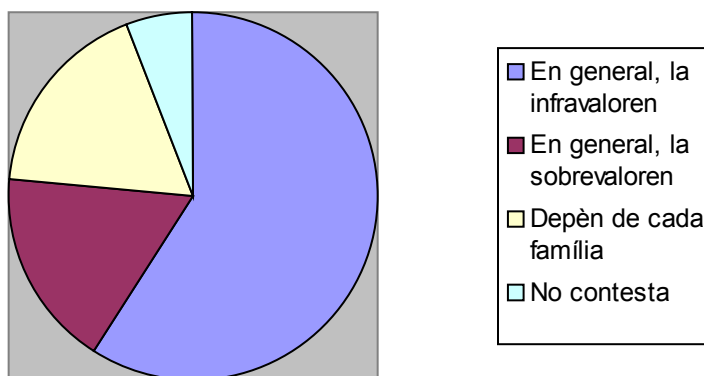
EXPECTATIVES AJUSTADES



4. En cas negatiu, opines que els pares sobrevaloren o bé infravaloren la capacitat d'autonomia del seu fill/a?

La major part dels professors (58%) opinen que els pares infravaloren la capacitat d'autonomia dels seu fill, un 18% considera contràriament que la sobrevaloren, un altre 18% creu que depèn de les famílies i un 6% no contesta.

CAPACITAT D'AUTONOMIA



5. Com creus que això pot repercutir en la vida afectiva del seu fill/a?

En general, es considera que els pares, quan sobrevaloren la capacitat d'autonomia del seu fill es produeix una sobreexigència, i aquesta actua negativament en la vida afectiva del noi, dificultant el seu procés de maduració i l'adquisició de seguretat en si mateix, pel fet de no sentir-se acceptat i per les pors i tensions que li genera la pressió que sent.

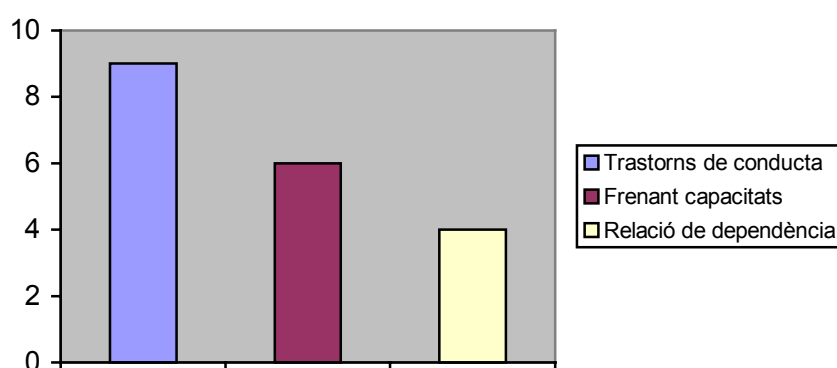
Però quan els pares infravaloren la capacitat d'autonomia del seu fill, donant lloc a una sobreprotecció, també hi ha una influència negativa en la seva vida afectiva, limitant el desenvolupament potencial de les seves capacitats, el "créixer", generant un patiment i una angoixa que es tradueixen en trastorns de conducta i creant unes relacions de dependència forta dels adults.

En algun cas s'assenyala que si els pares creuen en les possibilitats del seu fill, ajustades a la realitat, la repercussió d'això en la vida afectiva és positiva.

Tenint en compte que algunes de les repercussions en la vida afectiva eren comuns a la sobrevaloració i a la infravaloració, les categories en les que finalment es van distribuir les respostes van ser:

- trastorns de conducta (47%)
- frenant capacitats (32%)
- relació de dependència (21%)

REPERCUSSIONS VIDA AFECTIVA



6. Com t'afecten a tu les expectatives dels pares cap al seu fill/a?

Les diferents respostes obtingudes van ser categoritzades per blocs. En alguns casos, tant si les expectatives dels pares són ajustades i compartides amb l'escola com si no es dóna aquesta condició, es considera que les expectatives dels pares influeixen en la relació amb l'alumne, però sobretot condicionant el treball amb ell.

Quan les expectatives dels pares són ajustades i compartides amb l'escola, es considera que representen un nou estímul per tirar endavant, que es pot treballar millor i que animen a treballar amb optimisme (19% de la mostra).

El professorat opina que, quan les expectatives dels pares no són ajustades, els afecta en els següents aspectes:

- representa un sobre esforç en el treball amb les famílies per a comprendre'ls, per a que no et culpabilitzin i per a que se'n adonin de que tenen unes expectatives poc ajustades; en definitiva, afecta al professor en el sentit de que dóna feina. Aquesta opinió es dóna en un 37% de la mostra
- un 25% de la mostra considera que aporta pressió al personal docent, ja que hi ha una demanda de sobreexigència cap a l'alumne per a que rendeixi més
- un 19% de la mostra creu que les expectatives poc ajustades de les famílies els afecten en els sentiments cap a ells o cap a la situació; a vegades hi ha sentiments de

ràbia, de tristesa i de massa proximitat, amb una necessitat de diferenciar-se, per a poder-los ajudar sense quedar atrapat en les seves expectatives.

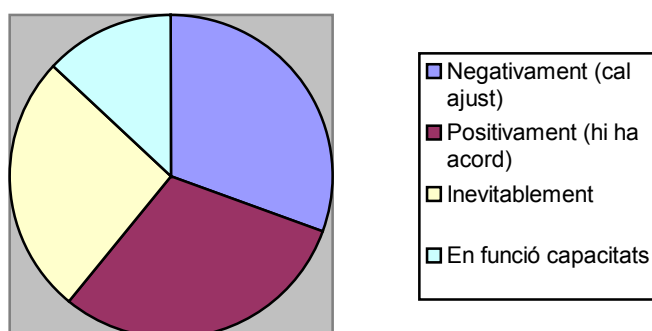
7. I les teves expectatives respecte a l'alumne, com creus que influeixen en els pares? I en l'alumne?

7.1. Influència de les expectatives que el professor té de l'alumne en els pares.

Un 31% dels professors consideren que les seves expectatives envers l'alumne influeixen negativament en els pares quan aquestes expectatives no són coincidents amb les de la família. S'opina que quan és així pot sorgir el conflicte; si els pares són molt exigents mai estaran prou satisfets de la feina que es fa a l'escola. Es remarca que cal arribar a un acord. Un 30% dels professors creuen que les seves expectatives envers l'alumne tenen una influència positiva en els pares quan les expectatives d'aquests són ajustades i coincidents amb les del professor. Aquesta situació dona tranquil·litat als pares, satisfacció pels avenços, més bona acceptació de les dificultats i confiança quan es compleixen les expectatives del professor. Si les expectatives del professor i les dels pares són properes, el professor també pot ajudar a anar ampliant les expectatives de futur i de maduració del seu fill, i a fomentar la seva autonomia.

Un 26% dels professors creuen que aquesta influència és inevitable, però apunten com quelcom fonamental per al professor la revisió profunda de les expectatives que té de l'alumne, tasca difícil però necessària.

Un 13% de la mostra considera que la influència en els pares de les expectatives que té el professor de l'alumne està en funció de la capacitat del professor per a transmetre als pares aquestes expectatives i també de la capacitat dels pares per a



comprendre-les i compartir-les.

7.2. Influència en l'alumne de les expectatives que té d'ell el professor.

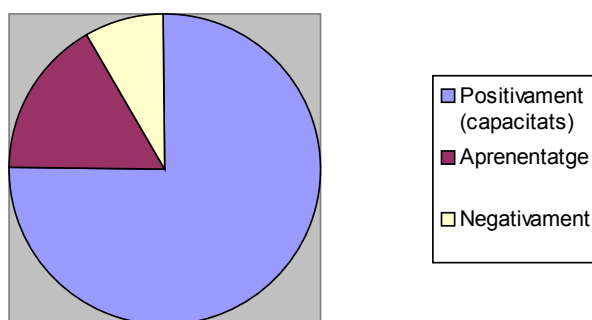
El 75% dels professors consideren que les seves expectatives vers l'alumne tenen una influència positiva sobre ell quan creuen en les seves capacitats, ja que les

expectatives de confiança en les seves possibilitats el motiven. L'alumne copsa quan el professor creu realment que podrà fer el que se li està demanant, amb més o menys ajut, i això el fa respondre positivament.

Un 17% opina que, quan les expectatives del professor i les dels pares no són coincidents s'obliga a l'alumne a conviure en contextos on no s'espera el mateix d'ell (escola i família).

Un 8% de la mostra creu que la influència de les expectatives del professor sobre l'alumne són negatives quan es cau en un cert "proteccionisme" anticipant-nos a resoldre la situació a l'alumne, i, conseqüentment, exigint-li menys del que podria donar.

INFLUÈNCIA DE LES EXPECTATIVES DEL PROFESSOR EN L'ALUMNE



8. En quina mesura creus que la teva relació afectiva amb l'alumne condiciona la teva relació amb els seus pares? I viceversa?

8.1. La relació afectiva amb l'alumne condiciona la relació del professor amb els pares.

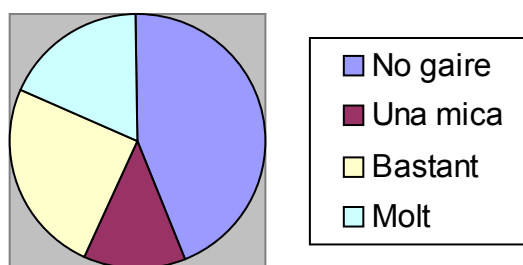
El 43% dels professors considera que la relació afectiva que estableix amb l'alumne no condiciona gaire la relació que té amb els pares; en algun cas, es comenta que un no ha de deixar que li condicioni, afegint que deixaria de banda molta objectivitat.

Un 13% de la mostra creu que condiciona una mica, especialment en positiu respecte al treball compartit, però de vegades en negatiu, si els pares viuen amb gelós al professor per la seva bona relació amb l'alumne.

Un 25% del professors manifesten que la seva relació afectiva amb l'alumne influeix bastant en la relació amb els pares de l'alumne, comentant que "a més bona relació amb l'alumne, més bona també amb la família".

Finalment, un 13% de la mostra explicita que condiciona molt, afegint que cal ser conscient d'aquesta situació per poder separar la relació amb l'alumne de la relació amb els pares. També es fa referència al Dr. Moragas, que deia que fins que no estableixes una bona relació afectiva amb l'alumne no cal que et proposis treballar res, perquè tot és fictici. I que no es tracta de que tu acceptis l'alumne i que facis aquesta relació sinó que ell l'estableixi. S'afegeix al comentari que, si això es fa de veritat, l'alumne es sent molt acceptat i això et permet parlar amb els pares d'una determinada manera.

Un altre comentari per il·lustrar que condiciona molt la relació afectiva del professor amb l'alumne en la relació amb els seus pares és el que diu "els pares saben si el seu fill té bona relació i comunicació amb el professor".



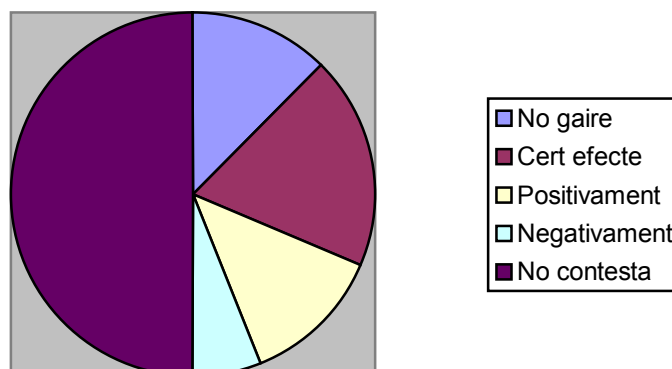
8.2. La relació afectiva del professor amb els pares condiciona la seva relació amb l'alumne.

Un 49% dels professors no han respost a la pregunta, possiblement perquè estava formulada com a continuació de l'anterior qüestió, dins la mateixa pregunta, amb l'expressió "i viceversa?".

Un 13% de la mostra creu que no condiciona gaire i el 38% considera que sí, apuntant que té un cert efecte encara que s'intenti deslligar, tant si la relació és bona com si és dolenta. Per altra part, es matisa que el condicionament és positiu si es té cura de la

relació amb els pares i si ells confien en l'escola, però condiciona negativament quan la relació amb els pares no funciona bé.

INFLUÈNCIA DE LA RELACIÓ AFECTIVA AMB ELS PARES EN LA RELACIÓ AMB L'ALUMNE



9. Sents molta pressió pel dolor dels pares? En quins moments?

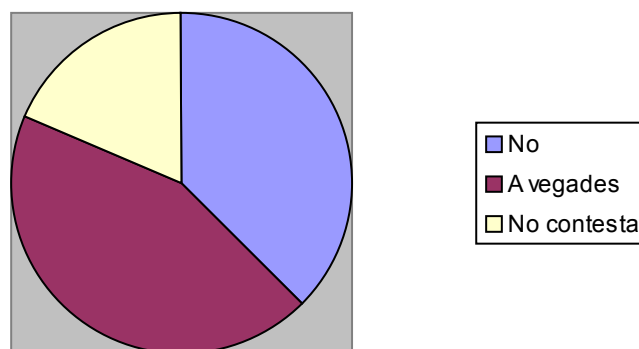
Un 38% dels professors manifesta no sentir molta pressió pel dolor dels pares. Els motius que justifiquen aquesta opinió són diversos. Respecte als alumnes grans es creu que el dolor de la família és diferent que quan els fills són més petits. Per altra part, a vegades els pares no expressen el seu dolor directament. En algun cas, s'ha pogut compartir el dolor, però sempre des de la distància, sense sentir pressió.

Un 43% de la mostra diu que a vegades ha sentit pressió pel dolor dels pares, en moments com:

- crisis, estats depressius, desànim
- manca de recursos per tirar endavant
- regressions del fill/a
- no compliment de les expectatives
- pas de l'adolescència a l'edat adulta
- incorporació al món laboral
- problemes de salut del fill/a (intervencions, accidents, brots,...)

Un 19% dels professors no contesta a la pregunta.

PRESSIÓ PEL DOLOR DELS PARES



10. Si considerem que els pares tenen les capacitats per a tirar endavant l'educació del seu fill/a, què creus que els les interfereix en determinats moments?

En algunes respostes es fa referència a més d'un motiu, de diversa índole. Les diferents respostes han estat distribuïdes en les següents categories:

- no acceptació (33%)
- sentiments d'impotència (33%)
- entorn familiar i social (19%)
- expectatives desajustades (10%)
- no contesta (5%)

Respecte a la primera categoria, els professors assenyalen que el que interfereix en determinats moments les capacitats dels pares per tirar endavant l'educació del seu fill/a és el conjunt de sentiments que provoca la seva arribada (negació, rebuig, frustració, culpa), que, quan no estan ben elaborats, poden provocar entrebancs a l'hora d'educar al fill.

En relació a la segona categoria, es parla de les dificultats de cada dia, del cansament, de la frustració que provoca el fet de no obtenir les respostes esperades, que trenca el cercle interactiu. També es fa referència a la dificultat inherent a la tasca

d'educar, dificultat que augmenta quan es tracta d'un fill discapacitat, fent sentir als pares encara més insegurs.

També en el bloc de "sentiments d'impotència" es parla del desànim, el bloqueig, l'esgotament i el fet de sentir-se incapaços. A més, trobem una reflexió interessant sobre el fet de que les creences i les intervencions dels professionals poden reforçar el sentiment d'incapacitat dels pares.

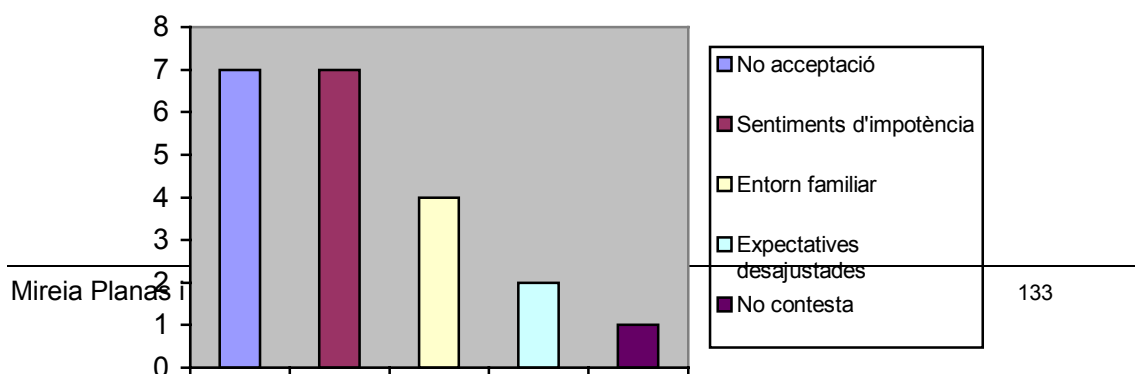
Pel que fa a la tercera categoria, es diu que l'entorn familiar i social pot interferir molt. També es fa referència al pes dels esquemes familiars molt interioritzats i pautats, que els pares han de trencar per adaptar-se a la nova situació.

Finalment, es parla de les expectatives desajustades, per sobre o per sota, del que és capaç de fer el fill com a factor interferidor. En algun cas, es posa l'accent en la sobreprotecció.

Una pregunta que es podria plantejar als professors a partir d'aquesta és la de què podrien fer ells perquè els pares es sentissin més confiats en les seves capacitats. També el propi professor podria qüestionar-se que fa ell, o que deixa de fer, per a que els pares li preguntin què han de fer. Podem preguntar-nos quines actuacions dels professors promouen la participació dels pares.

El circuit "experiències – expectatives - actituds" ens pot ajudar a entendre el què interfereix en les capacitats dels pares per a educar als seus fills. Aquest és un circuit que es retroalimenta, de manera que les experiències creen unes expectatives i les expectatives van dibuixant unes actituds, que alhora influeixen en les experiències posteriors. Unes primeres experiències on apareixen dificultats, per la pròpia complexitat de l'educació i per la discapacitat, poden anar conformant expectatives per sota de les possibilitats reals i traduir-se en unes determinades actituds, que no ajuden a que les noves experiències contemplin unes expectatives de progrés adequades.

Podem estudiar també els isomorfismes o les diferències entre fer-se aquesta pregunta amb els pares i amb els professors. La discapacitat del nen depèn, en alguns aspectes de lo capaç que el veu el mestre. La mirada del professor li retorna capacitat. Quan es dóna una bona qualificació per l'esforç fet s'està valorant la capacitat; quan la qualificació es fa respecte al resultat obtingut es valora la incapacitat. Hi ha una



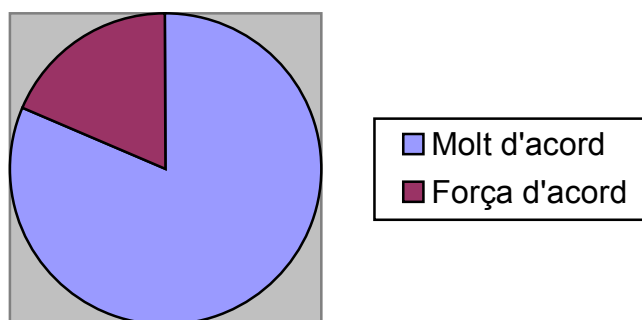
diferència entre valorar la capacitat d'esforç i la capacitat d'aprendre. La capacitat d'esforç és d'un ordre superior a les altres, ja que valorant aquesta estic valorant les altres.

CAPACITATS DELS PARES

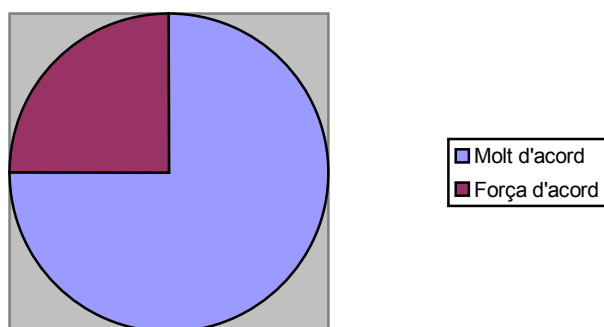
11. Estaries d'acord amb alguna de les afirmacions següents per a referir-te a l'arribada d'un fill/a amb disminució/retard a la família?

11.1. “És una experiència força traumàtica”

La totalitat del professorat està “molt d'acord” (81%) o “força d'acord”(19%) amb aquesta afirmació.

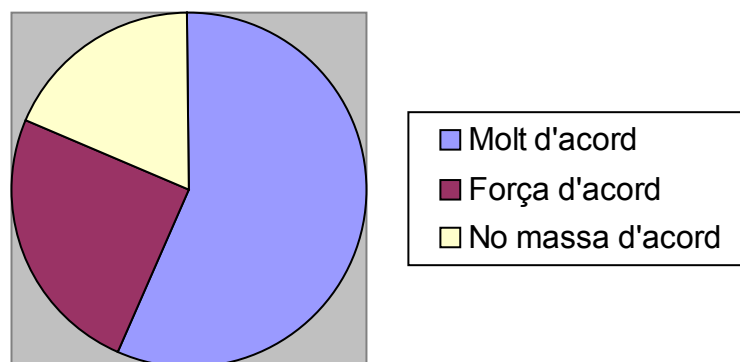


11.2. “Els canvia radicalment la vida”



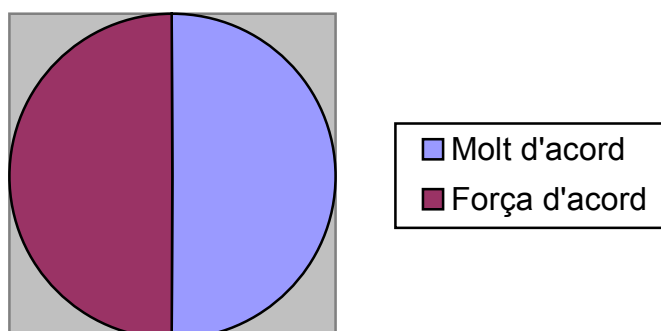
11.3. “Els fa perdre la tranquil·litat”

El 56% dels professors està “molt d’acord” amb l’afirmació; un 25% està “força d’acord”, però un 19% no hi està massa d’acord.



11.4. “Els ensenya a mirar la vida de manera diferent”

Tots els professors estan “molt d’acord” (50%) o bé “força d’acord” (l’altre 50%) amb aquesta afirmació. Es van aprofitar les entrevistes per preguntar si aquesta visió diferent es considerava en positiu o en negatiu. Dels cinc professors entrevistats, dos opinaven que als pares els ensenya a mirar la vida diferent en positiu, perquè els acostava a aspectes que són difícils d’afrontar i fa que valorin més alguns aspectes que, si no fos per aquesta experiència, no valorarien. En canvi, dos professors van considerar que hi ha aspectes positius i aspectes negatius en aquesta visió de la vida diferent.

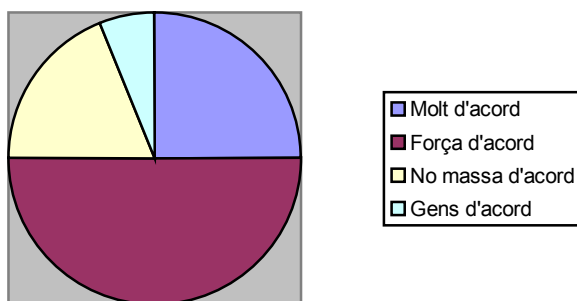


11.5. “Els condiciona molt el funcionament familiar”

Tots els professors estan “molt d’acord” (50%) o bé “força d’acord” (l’altre 50%) amb aquesta afirmació.

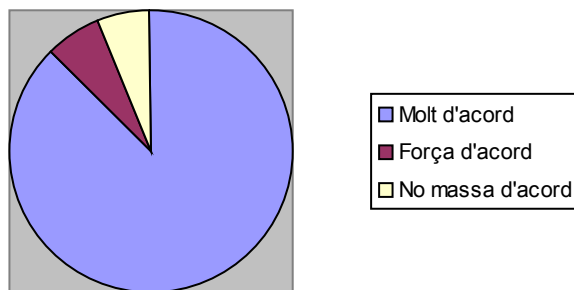
11.6. “Els dona moments de molta satisfacció”

Sobre aquesta afirmació hi ha opinions diferents. Un 25% dels professors està “molt d’acord” amb l’afirmació i un 50% “força d’acord”. En canvi, un 19% no hi està massa d’acord i un 6% gens d’acord.

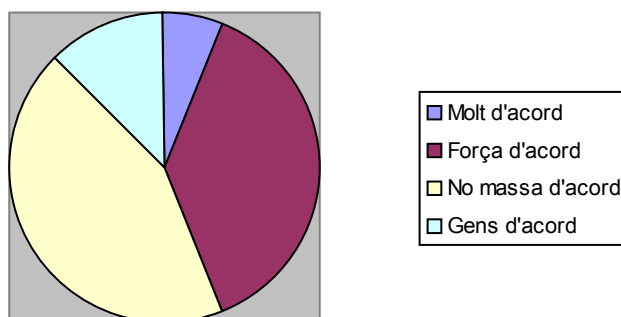


11.7. “Els dona preocupació i angouxa”

El 88% dels professors estan “molt d’acord” amb l’afirmació, un 6% “força d’acord” i un 6% “no massa d’acord”.



11.8.”Malgrat tot, els dóna molta felicitat”



SINTESE DELS RESULTATS OBTINGUTS A L'APARTAT A DEL QÜESTIONARI ALS PROFESSORS

BLOCS D'INFORMACIÓ	INFORMACIONS MÉS RELLEVANTS	CAPACITATS/NECESSITATS PER L'ASSESSORAMENT
Sentiments dels pares	Sentiments diferents (dolor, frustració, negació, confusió, culpa,...) segons el moment i el grau l'acceptació de la situació. Cada persona i família fa el seu procés, en el que influeix l'acompanyament que tinguin. Aquests sentiments comporten, sobretot, sobreprotecció o sobreexigència, estimulació poc adequada i dificultats de comunicació	Necessitat d'acompanyament continuat, tenint en compte les diferències individuals i familiars per ajustar el tipus i grau de necessitat d'assessorament. Treballar els sentiments per a que no condicionin negativament l'educació del fill/a
Expectatives dels pares	En general no s'ajusten a les capacitats del fill/a, encara que això depèn de cada família i amb el temps es van ajustant. Majoritàriament es parla d'infravaloració en la capacitat d'autonomia, que limita el creixement del fill/a, donant lloc a trastorns de conducta i relacions de dependència.	Els pares tenen la capacitat per a anar ajustant les seves expectatives a les capacitats del fill/a, però el suport extern pot afavorir aquest procés. L'observació de l'evolució de l'alumne és un referent fonamental per oferir elements de valoració als pares
Expectatives dels professors	Si no coincideixen amb les dels pares influeixen negativament en l'alumne, cal arribar a un acord. Si coincideixen, ajuden a l'alumne en el seu camí cap a l'autonomia. Quan el professor creu en les capacitats de l'alumne, influeix positivament	És fonamental que el professor faci una revisió profunda de les seves expectatives envers l'alumne. També és necessari acostar expectatives de professors i pares
Influència de la relació afectiva professor - alumne en la relació professor - pares	Majoritàriament s'opina que la relació afectiva del professor amb l'alumne no condiciona gaire la relació amb els seus pares. Contrasta l'opinió de que a més bona relació amb l'alumne, més bona relació amb els pares. Importància de l'establiment d'una bona relació, condició prèvia per a treballar amb l'alumne	Tenir present en cada família i segons les experiències del professor els isomorfismes que poden donar-se entre la relació afectiva del professor amb l'alumne i amb els seus pares. Necessitat de poder-les deslligar en cas de conflictes

Cooperar amb les famílies dels alumnes amb necessitats educatives especials: aproximació a un model sistèmic relacional en un centre educatiu.

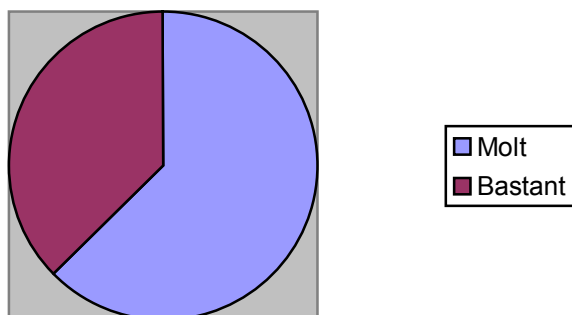
BLOCS D'INFORMACIÓ	INFORMACIONS MÉS RELLEVANTS	CAPACITATS/NECESSITATS PER L'ASSESSORAMENT
Pressió pel dolor dels pares	Els professors l'han sentit a vegades, sobretot quan els pares estan desanimats, quan falten recursos, quan l'alumne fa regressions; també quan no es compleixen les expectatives, en el pas de l'adolescència a l'edat adulta, en la incorporació al món laboral i quan hi ha problemes de salut del fill/a	Tenir en compte l'edat de l'alumne, ja que el dolor de la família és diferent en funció de l'edat, entre d'altres factors (grau més elevat quan són petits). Ser conscient d'aquest aspecte per a poder posar-se al costat de la família però sense quedar enganxat al dolor
Factors interferidors en la capacitat d'educar	Diversos, però bàsicament són la no acceptació de la discapacitat, els sentiments d'impotència, la pressió de l'entorn familiar i social i les expectatives desajustades. Les creences i les intervencions dels professionals poden reforçar el sentiment d'incapacitat dels pares	Treballar revisant les pròpies creences i les de l'entorn. Analitzar els diferents factors i calibrar el seu pes per recuperar les capacitats dels pares. Transmetre als pares la confiança en la seva capacitat.
Afirmacions (tòpics)	Tots els professors estan d'acord en que l'arribada del fill amb retard o disminució és una experiència força traumàtica, que els canvia radicalment la vida, que els ensenya a mirar la vida de manera diferent i que els condiciona molt el funcionament familiar; gairebé tots estan molt d'acord en que a que els dona preocupació i angoixa. En canvi hi ha diversitat d'opinions respecte a que els fa perdre la tranquil·litat, a que els dona moments de molta satisfacció. Majoritàriament no s'està d'acord en que, malgrat tot, els doni molta felicitat	Conèixer les opinions dels pares respecte a aquestes afirmacions, ja que contrasten amb les dels professors. Connotar positivament aquestes afirmacions, ja que poden tenir lectures diferents. Ajudar als pares a pensar en aquests aspectes.

APARTAT B

12. Quins aspectes creus que preocupen als pares?

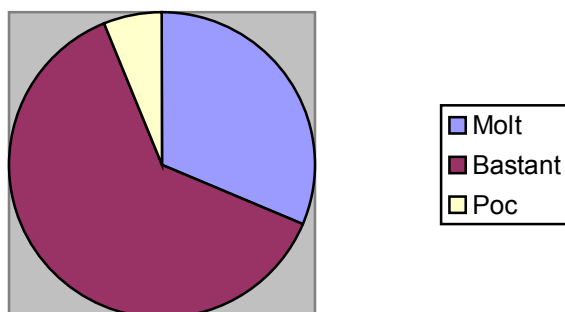
12.1. Salut física

Un 62% dels professors creuen que la salut preocupa “molt” als pares i l’altre 38% considera que els preocupa “bastant”.



12.2. Autonomia personal

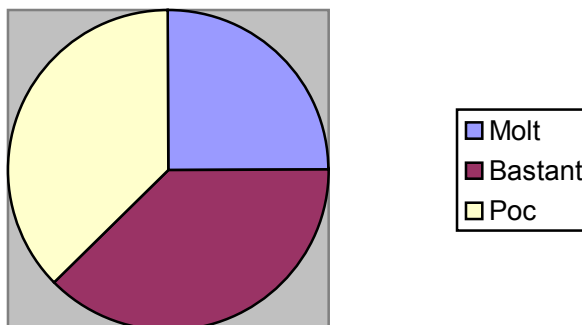
La major part de la mostra (63%) opina que l'autonomia personal preocupa “bastant” als pares, un 31% creu que els preocupa “molt” i un 6% que els preocupa poc.



12.3. Benestar emocional

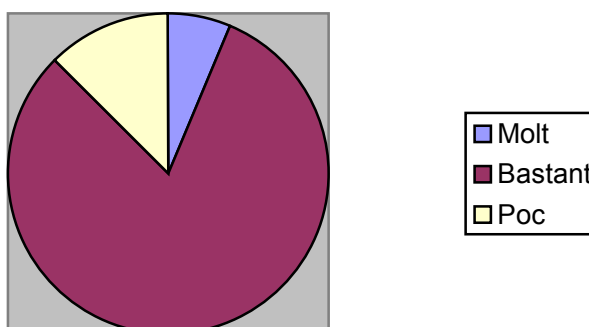
Aquest no és un dels aspectes que es consideri que preocupen més als pares. Els percentatges obtinguts són:

- preocupa molt: 25%; preocupa bastant: 37% ; preocupa poc: 38%



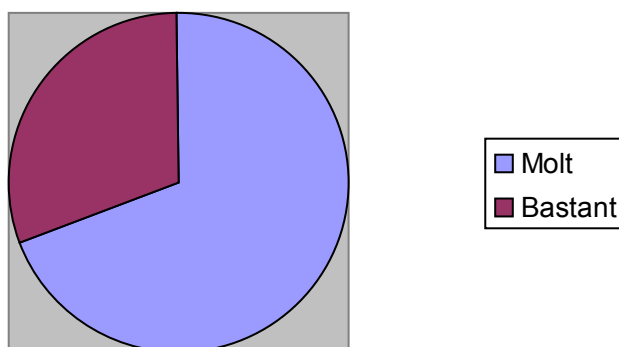
12.4. Relació amb els germans

La majoria dels professors consideren que aquest la relació amb els germans preocupa “bastant” als pares en un 81%, “molt” en un 6% i “poc” en un 13%.



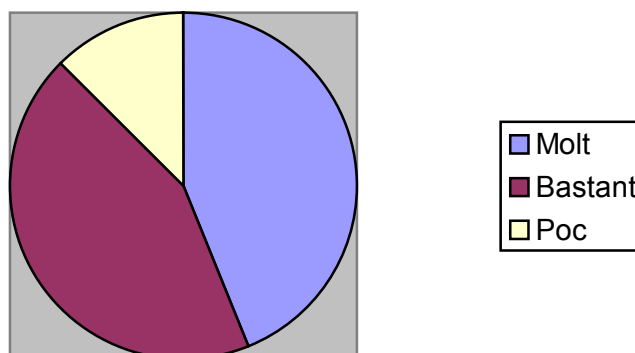
12.5. L'escolaritat

Els professors creuen que als pares els preocupa “molt” l'escolaritat del seu fill en un 69% de la mostra i “bastant” en un 31% dels casos.



12.6. La integració social

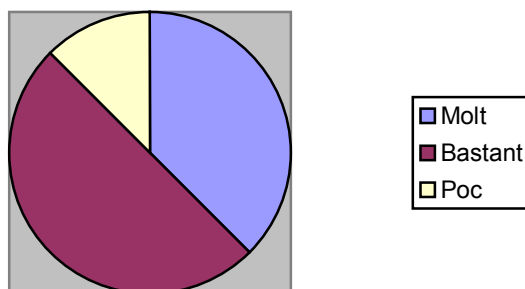
Aquest aspecte es considera que preocupa “molt” als pares en un 43% de la mostra, “bastant” en un 44% i “poc” en un 13%.



12.7. La integració laboral

S'obtenen percentatges similars als de la integració social:

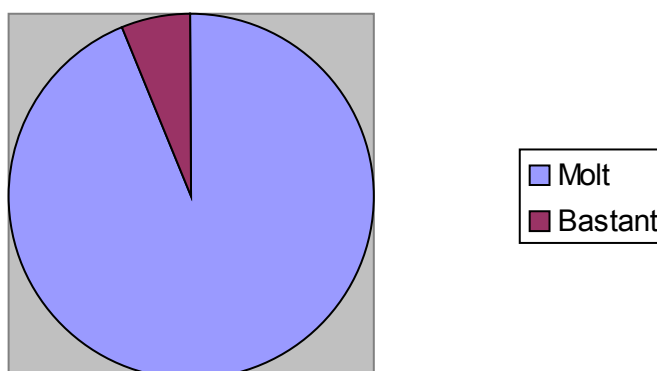
- preocupa molt: 38%; preocupa bastant: 49%; preocupa poc: 13%



12.8. El futur

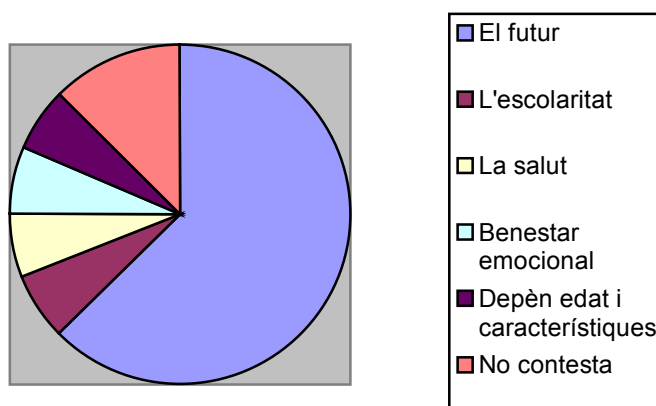
En aquest aspecte hi ha quasi unanimitat en la opinió dels professors, que en un 94% creuen que el futur preocupa “molt” als pares; l'altre 6% opina que els preocupa “bastant”.

EL FUTUR



En general, el què més els preocupa crec que és.....

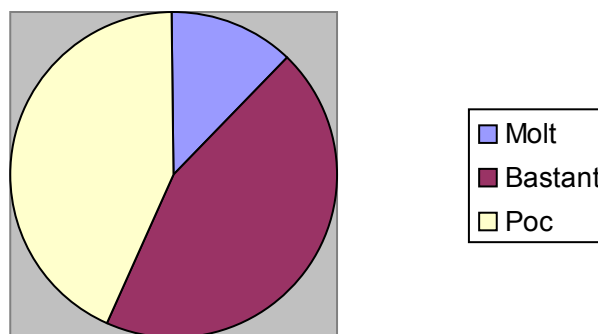
El 63% dels professors creuen que la preocupació principal dels pares és el futur dels seu fill. Altres aspectes que es consideren com a preocupació principal són l'escolaritat, la salut i el benestar emocional. Un 13% de la mostra no respon a la pregunta.



13. Quines són les dificultats que trobes en l'educació dels teus alumnes?

13.1. El tracte que necessiten (pautes, normes, límits, premis càstigs,...)

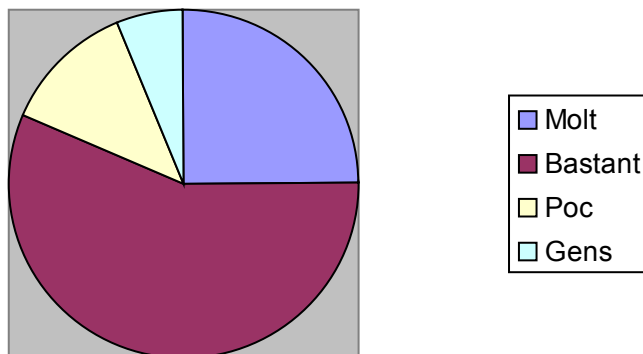
El 13% de la mostra manifesta tenir “moltes” dificultats en el tracte educatiu amb els alumnes, un 43% situa les dificultats en “bastant” i un 44% creu que té “poques” dificultats en aquesta qüestió.



13.2. L'atenció individualitzada que necessita cadascú

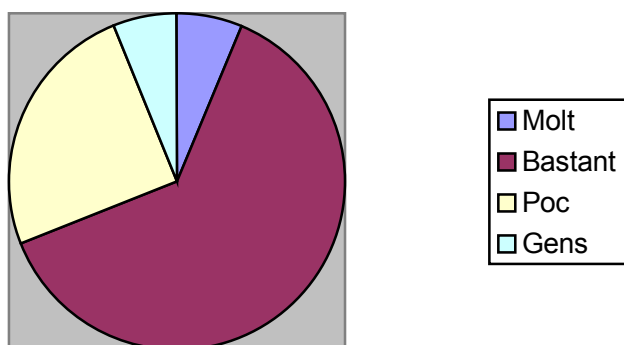
Els percentatges obtinguts en el grau de les dificultats que troben els professors en l'atenció individualitzada als alumnes són:

- molt: 25%; bastant: 56%; poc: 13%; gens: 6%



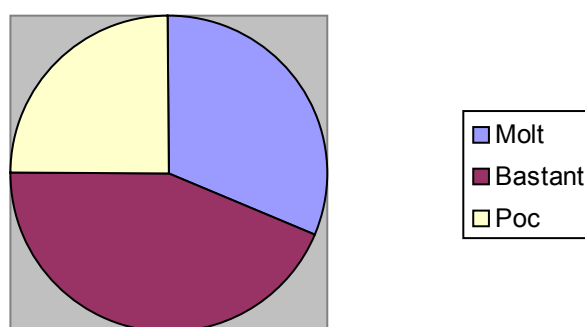
13.3. El ritme en els aprenentatges

En aquest aspecte el 63% dels professors manifesten tenir bastants dificultats, el 25% diu que en té poques, un 6% opina que són moltes les dificultats per a aconseguir un ritme d'aprenentatges adequat i un altre 6% diu que no hi té dificultats.



13.4. La coordinació i els acords amb la família

Les dificultats en la coordinació i els acords amb les famílies són assenyalades amb el grau “molt” pel 31% de la mostra i amb el grau “bastant” pel 44%. No hi ha ningú que opini que no hi té cap dificultat i un 25% manifesta que hi té poques dificultats.

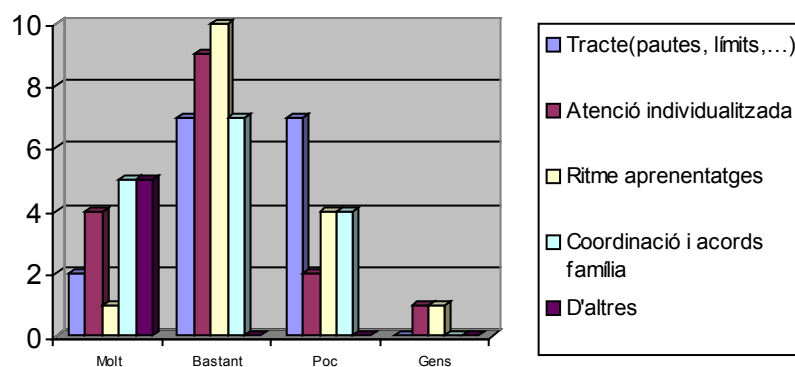


Altres dificultats que els professors van anotar, amb els graus “molt” o “bastant” són:

- donar-los-hi la preparació adequada al seu futur (bastant)
- tenir la seguretat que allò que els aportes és el que necessiten (molt)
- la manca de material adequat, més per a nois d'una certa edat (17-20 anys)
- la dificultats per contenir i resoldre problemes de conducta greus
- dificultat per trobar recursos adients per assolir aprenentatges
- la comunicació (la seva resposta) en alumnes amb dificultats severes (bastant)
- la coherència entre els diferents professionals

A la gràfica següent es mostra la informació global sobre les dificultats sobre les que es preguntava als professors.

Quines són les dificultats que trobes en l'educació dels teus alumnes?



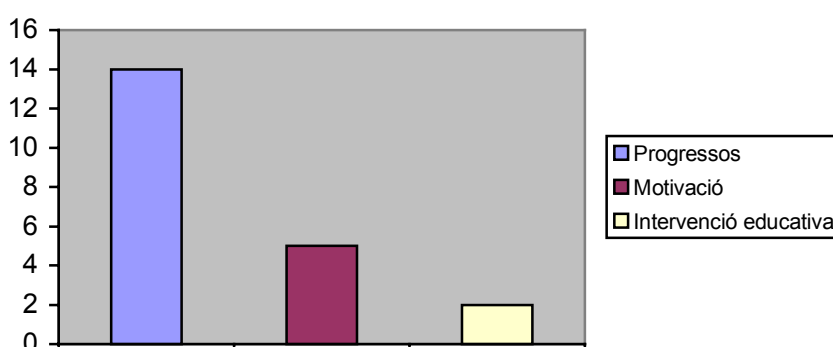
14. En el procés que observes en l'alumne, quins fets són els que t'animen o et desanimen en el teu esforç?

14.1. Fets que animen

Les respostes donades per alguns professors incloïen més d'un fet que els anima. Les diferents respostes van distribuir-se finalment en les següents categories:

- a) **Progressos:** el 66% dels professors manifesten que el que els anima és qualsevol aprenentatge que adquireixi l'alumne, per petit que sigui. Els professors esmenten parlen de “petits guanys”, “petites fites”, “resultats positius”, “petits avenços”,...A vegades, el que més anima és veure aquests avenços en l'alumne com a fruit de la interacció acadèmica i personal; també anima constatar l'adaptació a l'escola per part de l'alumne, l'establiment de relacions positives amb companys i adults, així com la seva tranquil·litat i estabilitat emocional.
- b) **Motivació:** el 24% dels professors es refereix a la motivació de l'alumne per aprendre, al seu entusiasme, com a fet que els anima en el seu esforç. També anima molt veure treballar als alumnes en la interacció amb el mestre en un “ambient terapèutic”.
- c) **Intervenció educativa:** un 10% de la mostra diu que el que l'anima molt és “encertar el nivell o el llistó del repte de l'aprenentatge” i “crear situacions que ajuden a augmentar l'autoestima”. Es fa esment de la satisfacció que representa per al professor el fet d'observar les situacions en les que els alumnes viuen l'èxit, això és el que anima més.

FETS QUE ANIMEN

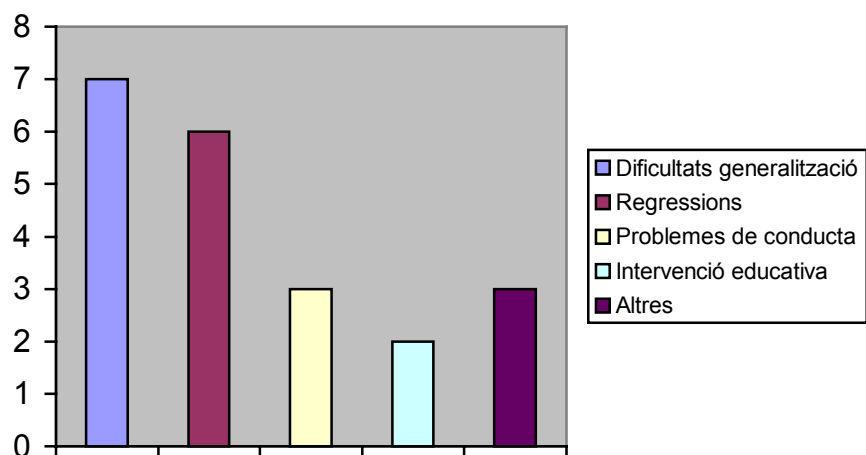


14.2. Fets que desanimen

Encara que apareixen fets ben diversos, es van anar repetint en els diferents professors, i es van repartir en les següents categories:

- a) **Dificultats generalització dels aprenentatges:** un 33% dels professors diuen que els desanima força quan constaten que l'alumne no és capaç de generalitzar els aprenentatges i/o comportaments adquirits, junt amb la lentitud, la poca capacitat de memòria i el fre que la discapacitat representa per al progrés,.
- b) **Regressions:** un 29% dels professors indica que el que més els desanima són els estancaments en l'evolució i les regressions, els petits fracasso o l'haver de reprendre aspectes que l'alumne ja havia superat. Es fa referència també a les regressions per factors ambientals incontrolables per part de l'alumne, com quan no hi ha prou control dins la família i l'alumne viu en un ambient tens.
- c) **Problemes de conducta:** un 14% dels professors assenyala que els desanima els problemes de conducta, els casos difícils de conductes reincidentes, el seu patiment i la doble personalitat que pot arribar a tenir un alumne.
- d) **Intervenció educativa:** el que desanima al 10% de la mostra són les dificultats per trobar elements motivadors, sobretot en alumnes de nivell molt baix. Per altra part, també desanima als professors el fet de no encertar en programar el què necessiten els alumnes, a partir de la constatació de que no s'avança.
- e) **Altres:** un 14% dels professors aporten d'altres elements que consideren importants i que els desanimen en el seu esforç en la tasca educativa. Es fa referència a tres aspectes:
 - La desvalorització dels aspectes que fan més persona a l'alumne (capacitat d'actuar, responsabilitat, maduració personal)
 - La passivitat dels pares en algunes propostes
 - La regressió dels nois a l'edat adulta, quan no hi ha expectatives de futur millor

FETS QUE DESANIMEN



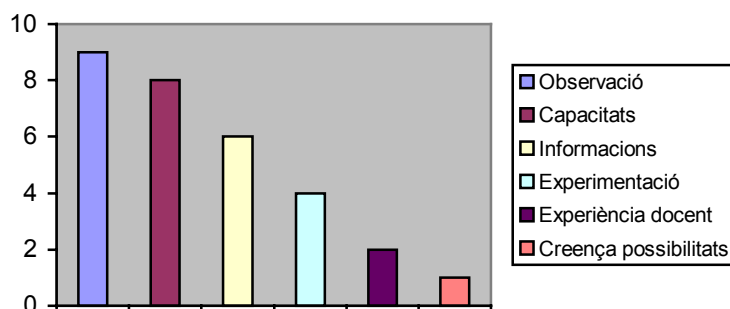
15. En què et bases per decidir la capacitat d'autonomia i de responsabilitat que dones als teus alumnes?

Les respostes dels professors incloïen, en general, dos o tres aspectes que consideraven importants en el moment de decidir la capacitat d'autonomia i de responsabilitat que donen als alumnes, encara que sovint feien referència als mateixos aspectes. Per aquest motiu, no va ser complicat establir el sistema de categories, que finalment va quedar definit en les sis categories que s'enumeren a continuació:

- a) **Observació:** un 33% dels professors assenyalava l'observació de les situacions educatives del dia a dia com a mitjà per conèixer com reacciona l'alumne, per intentar "escoltar" les seves demandes (explícites o implícites) i per arribar al coneixement profund de l'alumne (edat madurativa, habilitats físiques i intel·lectuals, necessitats, incapacitats,...). L'observació i el coneixement que es deriva d'aquesta observació són els que permeten decidir la capacitat d'autonomia i responsabilitat que el professor dona als alumnes. Una reflexió sobre aquesta qüestió assenyalava que aquesta observació és difícil i que cal ser poc molt poc dogmàtic en això, per "no enquistar als nois tu mateix, pensant "d'això no serà capaç".
- b) **Capacitats:** un 27% de la mostra fa referència al que sap i pot fer l'alumne, a les seves possibilitats, als èxits anteriors, a partir dels quals es pot anar pantant i augmentant el grau de dificultat.
- c) **Informacions dels professionals i de la família:** un 20% dels professors consideren molt important per a decidir la capacitat de responsabilitat que poden donar als alumnes el tenir en compte les informacions que els aporten els altres professionals del centre i també les que aporten les famílies. Pel què fa als professors es diu que ajuda molt tant el traspàs d'informació com el compartir dubtes, idees, recursos. Es considera que l'equip "és fonamental". Respecte a les famílies, a part de la vàlua de les informacions que poden aportar, s'assenyalava el factor de la "proximitat" entre el professor i els pares; es diu que "és important no caminar molt lluny de la família".
- d) **Experimentació:** un 13% de la mostra indica que un dels aspectes en els que es basen per decidir la capacitat d'autonomia dels alumnes és l'enfoc metodològic basat en el "posar a prova a l'alumne en situacions que es preveu que poden solucionar", "pautant i augmentant el grau de dificultat a mesura que va assolint els petits passos", "sempre afegint un grau més, amb el suport necessari".

- e) **Creença en les possibilitats:** un 3% del professorat es refereix al “creure” en les possibilitats de l’alumne com a aspecte important per a decidir la capacitat de responsabilitat que es dona als alumnes.

AUTONOMIA I RESPONSABILITAT A L’ALUMNE



16. Què creus que estimula més als pares: els comentaris del professor sobre les dificultats que té el seu fill a l’escola, o bé els comentaris sobre els avenços, encara que aquests siguin molt mínims i lents?

Tots els professors opinen que als pares els estimula més els comentaris del professor sobre els avenços del seu fill, per mínims que siguin, que els comentaris sobre les dificultats. De tota manera, el 56% de la mostra considera que sempre cal parlar dels avenços de forma incondicional; en canvi, el 44% de la mostra creu que s’ha de parlar dels avenços però també de les dificultats.

Els motius que justifiquen les opinions donades s’especifiquen a continuació.

a. Comentar els avenços, incondicionalment:

- sempre s’ha de ser positiu, i més al parlar amb les famílies, ja que viuen angoixes, sobretot pel que fa a tot allò que el seu fill no fa ni farà mai. No cal dir el què no fa. Cal dir el què fa, el què t’has proposat que faci i el què estàs convençut que arribarà a fer
- els pares ho necessiten per tirar endavant
- sempre és més gratificant escoltar els guanys

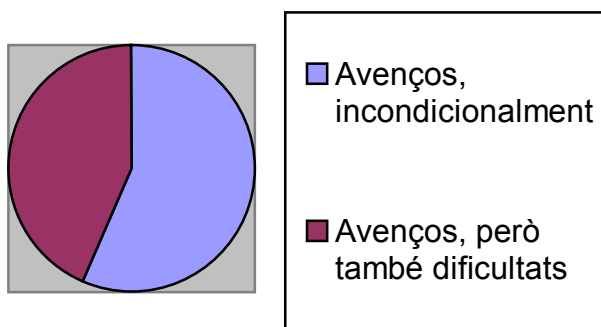
- per parlar de dificultats ha de ser una família que la vegis molt preparada, que tingui assumida la discapacitat
- no fa millorar a ningú sentir el que encara no funciona
- parlar d'avenços sempre i quan siguin reals, no ficticis
- si els pares es desanimen no fem res

b. Comentar avenços, però també dificultats:

- també és bo dir les dificultats perquè així poden veure els progressos del seu fill
- si coneixen les dificultats saben valorar els seus avenços
- exposar les dificultats i posar-nos a la realitat fa veure als pares que coneixem al seu fill
- comentar les dificultats sempre i quan aquestes siguin susceptibles de ser superades
- constatar les dificultats també els ajuda per treure falses expectatives

Interessa veure les diferències de percepció. Per exemple, què dóna més bon resultat: connotar l'esforç o el resultat? Interessant que els pares i els professors observin si la connotació "esforç" versus la connotació "resultat" anima més al nen.

COMENTAR AVENÇOS O DIFICULTATS ALS PARES



17. I a l'alumne/a, què creus que l'estimula més: comentar-li els avenços o les dificultats?

Com a la pregunta anterior, tots els professors opinen que als alumnes els estimula més els comentaris del professor sobre els avenços que fan, per mínims que siguin, que els comentaris sobre les dificultats. De tota manera, el 62% de la mostra considera que sempre cal parlar dels avenços de forma incondicional; en canvi, el 38% dels professors creu que s'ha de parlar dels avenços però també de les dificultats.

Els motius que justifiquen les opinions donades s'especifiquen a continuació.

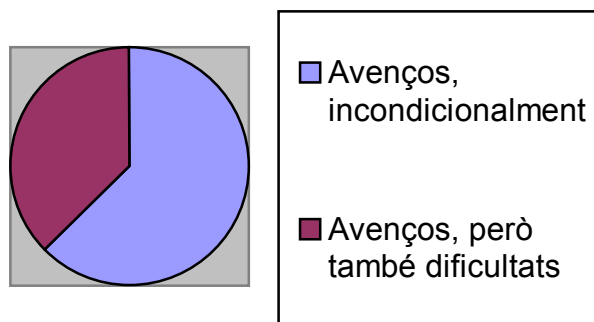
a. Comentar els avenços, incondicionalment:

- és més motivador saber el què fem bé, és una bona manera d'estimular-los
- els dóna seguretat
- més que comentar-li, es tracta de que ell ho constati, que visqui que pot fer aquella activitat
- és important fer-li observar i fer-li anotar allò que li surt bé
- transmetre-li d'una manera molt real i sincera que ell és capaç, que creiem en ell i que estem al seu costat (de dificultats ja se'n troba diàriament en molts moments i situacions)

b. Comentar avenços, però també dificultats:

- el fet de conèixer les pròpies dificultats i poder-les millorar fa que després els avenços siguin més gratificants
- les dificultats s'han de convertir en un repte que ell pugui assolir
- de les errades també s'ha d'aprendre
- conèixer les dificultats també estimula, sempre i quan l'alumne estigui preparat per rebre el comentari i per entendre el repte in guany que suposa vèncer la dificultat
- també se li ha de parlar de les dificultats

COMENTAR AVENÇOS O DIFICULTATS A L'ALUMNE

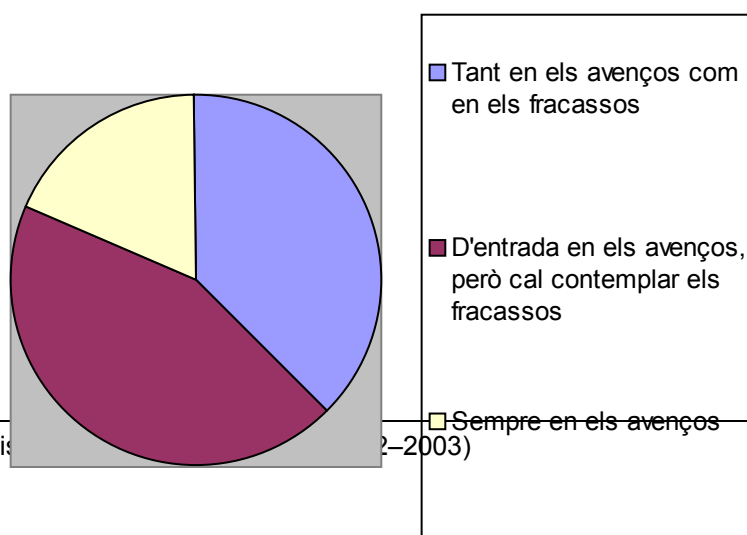


18. I a tu, què t'estimula més: fixar-te en els avenços de l'alumne o en els fracassos?

El 38% dels professors opinen que en les dues coses, per poder fer la feina de la millor manera. Es considera que els avenços estimulen, perquè confirmen que s'ha encertat, però els fracassos ajuden a replantejar-se el que un està fent, animen a buscar noves solucions, estimulen per seguir-se posant fites, canviar la metodologia, buscar material,... Es comenta de, de fet, una visió més global ens la donarà l'anàlisi realista de fracassos i avenços, que servirà per saber com seguir enfocant els aprenentatges de cada alumne.

El 43% de la mostra manifesta que, d'entrada, els estimula més fixar-se en els avenços, però que també cal contemplar els fracassos, ja que ajuden a tocar de peus a terra i a orientar-se, representen un repte a superar, amb el treball en equip, formació, documentació, supervisió - assessorament, reajustant demandes, revisant i canviant la metodologia, incorporant suports,...

Un 19% dels professors diu que l'estimula més fixar-se sempre en els avenços, fixant-se en tot moment en el que fan bé els alumnes.



Podem preguntar-nos quina diferència hi ha entre meritjar l'esforç i meritjar el resultat. Meritjar l'esforç valorem la persona, meritjar el resultat et centres en la funció. Si independentment del resultat valorem l'esforç merites el què fa, no el que obté. La diferència és d'ordre relacional: valorar la funció o bé la persona. La "rerotulació" seria descentrar-se de la funció i passar a la persona.

Podem pensar en quina diferència hi ha entre fer aquesta pregunta o no haver-la fet. El resultat de plantejar la pregunta és la reflexió, que fa prendre més consciència.

19. En quina mesura creus que la programació (currículum del curs) pressiona al professor i genera uns efectes inversos als proposats?

El 37% dels professors manifesta no sentir pressió per la programació, ja que es considera que si aquesta s'ajusta i es va portant a terme sense problemes. Per altra part, s'assenyalen algunes maneres de fer que permeten no sentir la pressió per la programació:

- no preocupa gens la programació quan es marquen uns mínims imprescindibles per fer després l'avaluació, es pot obviar allò que no s'adequa i no és funcional
- parlar amb l'equip i revisar les exigències, fins on cal arribar, per evitar que es generin uns efectes inversos als proposats, és fonamental
- quan es treballa respectant la personalitat i la motivació de l'alumne evites deixar-te influir per la programació

- l'escola d'Educació Especial és diferent de l'escola ordinària pel que fa a la pressió de la programació

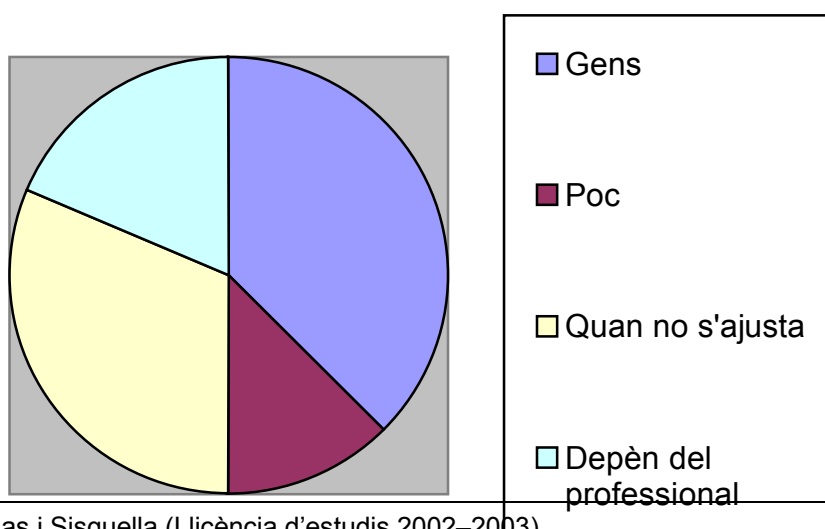
Un 13% de la mostra creu que la programació pressiona poc quan es programa de manera molt realista; el fet de que la programació sigui la base, però sigui revisable tranquil·litza al mestre.

Un 31% dels professors opina que la programació pressiona quan no és ajustada a les necessitats dels alumnes, al temps i als recursos dels què es disposa. Alguns efectes que s'assenyalen quan es dona aquesta situació són:

- es prioritza el compliment del programa per sobre de tot, de manera que la valoració es centra més en resultats que en els processos d'aprenentatge
- el desajust en el temps (menys temps del què realment es necessita) no permet conèixer les possibilitats dels alumnes
- a vegades, l'Administració, la societat en general i les famílies forcen una mica massa, afectant negativament al professorat i als alumnes (angoixa, bloqueig,...); les programacions ficades amb calçador paralitzen i impedeixen un progrés satisfactori
- si els recursos per treballar són insuficients el calendari i la pròpia matèria a impartir juguen "males passades" i no s'arriba als objectius previstos

Finalment, un 19% dels professors considera que la programació pressiona al professor en funció de les característiques del professional: experiència en programar, temps del què disposa per fer-ho, autoexigència, grau de flexibilitat,...

PRESSIÓ DE LA PROGRAMACIÓ



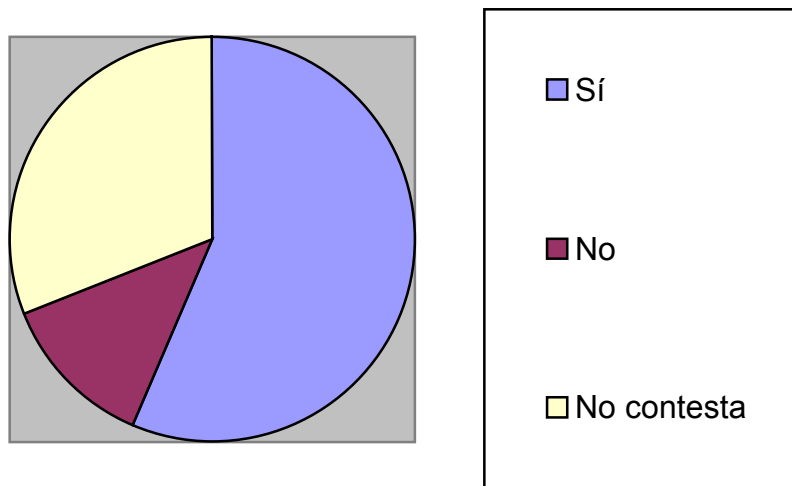
20. En cas afirmatiu, consideres que aquesta pressió incideix en la relació entre pares i professors? En quin sentit?

El 56% dels professors opina que la pressió que genera la programació els influeix en la seva relació amb els pares. Es fa notar que les famílies prefereixen que es compleixi la programació i, en canvi, el professor valora que els continguts quedin ben assimilats. Hi ha, doncs, discrepància respecte a allò que és prioritari, i això provoca conflicte amb la família, o bé caure en el parany de la pressió, amb un increment de l'angoixa, i un sentiment d'incoherència respecte a la pròpia responsabilitat. Per això és molt important el treball en equip i amb la família, de manera que si la comunicació és bona, la pressió disminueix.

Un 13% de la mostra considera que la pressió del currículum no té efectes en la relació entre pares i professors.

El 31% dels professors no va respondre aquesta qüestió, perquè no havien respost afirmativament a la pregunta anterior.

INFLUÈNCIA DE LA PRESSIÓ DEL CURRÍCULUM EN LA RELACIÓ PARES- PROFESSORS



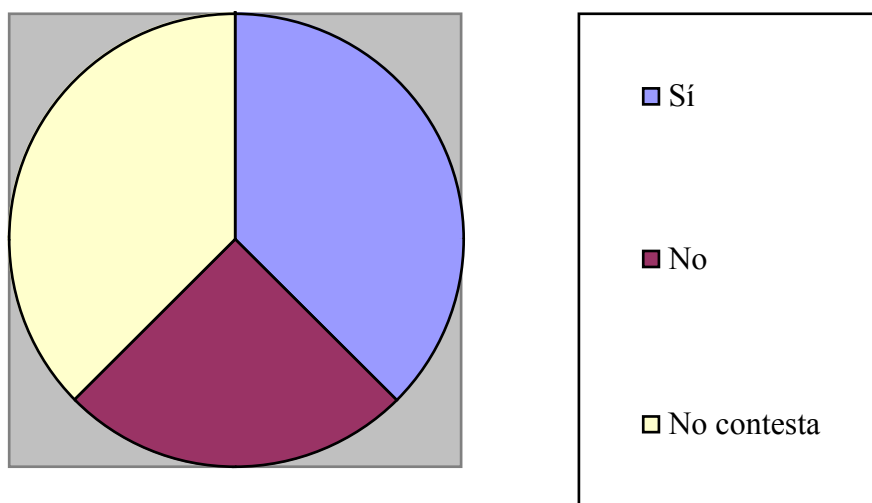
21. I en la relació dels professors amb l'alumne/a?

El 37% dels professors opina que la pressió del currículum influeix en la seva relació amb els alumnes, sobretot quan el professor té pressa per complir el programa i oblida les necessitats de l'alumne. En aquesta situació, l'alumne haurà de seguir un ritme massa accelerat que no el permetrà assolir els aprenentatges. S'apunten els perills d'aquesta situació: angoixar a l'alumne, risc de que perdi la motivació i l'interès per aprendre, mala relació, increment dels conflictes,...De tota manera, es comenta que una mica de pressió va bé per tirar endavant, ja que a vegades es perd l'objectivitat i els paràmetres respecte als alumnes sense necessitats educatives especials.

Un 25% de la mostra creu que la pressió que viu el professor per la programació no influeix en la seva relació amb l'alumne.

Un 38% dels professors no van respondre la qüestió.

INFLUÈNCIA DE LA PRESSIÓ DEL CURRÍCULUM EN LA RELACIÓ PROFESSOR-ALUMNE.



22. En cas afirmatiu, pots explicar com evitar-ho? Quins trucs has trobat per resoldre la situació?

El 40% dels professors es refereix a aspectes relatius a la individualització de l'ensenyament per a evitar la pressió del currículum i la seva influència en la relació amb l'alumne i els pares. Els aspectes que es citen són:

- revisar i canviar el què calgui per adaptar-se a les necessitats de cada alumne
- fer currículums molt individualitzats et porta a veure les necessitats de cada alumne i es disminueix la pressió, perquè t'en adones de fins on pots arribar amb cadascú
- flexibilitat (fer els ajustaments necessaris)
- tendir a aprenentatges funcionals i "amb sentit" per a l'alumne
- una bona metodologia, amb elements motivadors i fugint de la repetició.
- les programacions d'Educació Especial han de ser molt fetes a mida, adaptant-les a les seves i a les nostres capacitats
- ajustar al màxim la programació a les possibilitats dels alumnes
- buscar l'equilibri entre el que has treballat molt i allò que queda per fer
- programació feta pel professor a partir de l'observació del que pot fer cada alumne, currículum que ve de fora com a referent en les pautes més elementals

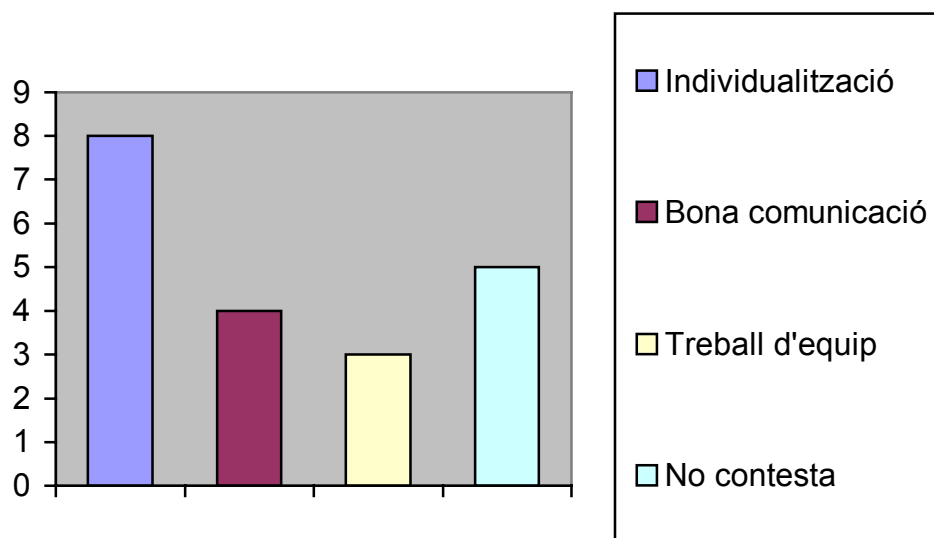
El 20% de la mostra esmenta com a estratègia per evitar la influència de la pressió del currículum la bona comunicació tant amb l'alumne com amb els seus pares. Es comenta que les entrevistes amb els pares ajuden molt a conèixer a l'alumne i llavors el veus amb més coneixements. Per altra part, s'emfatitza la importància de la bona entesa amb la família i amb l'alumne.

El 15% dels professors citen el treball d'equip, el compartir el treball i la bona comunicació entre els professionals, com a eina per evitar la incidència de la pressió de la programació en la relació amb l'alumne i els seus pares.

Finalment, el 25% dels professors no van respondre la qüestió.

EVITAR LA INFLUÈNCIA DE LA PRESSIÓ DEL CURRÍCULUM EN LA RELACIÓ

PROFESSOR-ALUMNE I PROFESSOR-PARES.



SINTESI DELS RESULTATS OBTINGUTS A L'APARTAT B DEL QUESTIONARI ALS PROFESSORS

BLOCS D'INFORMACIÓ	INFORMACIONS MÉS RELLEVANTS	CAPACITATS/NECESSITATS PER L'ASSESSORAMENT
Aspectes que preocupen als pares	Majoritàriament els professors creuen que la principal preocupació dels pares és el futur del fill/a. D'altres preocupacions que s'apunten en grau bastant o molt són l'escolaritat, la salut física, la relació amb els germans i l'autonomia personal. El benestar emocional creuen que preocupa menys	Enfocar el treball de col·laboració en base al present, ja que les preocupacions pel futur condicionen les vivències del present. Contemplar la vessant del benestar emocional de l'alumne com un dels àmbits que condiciona els altres

Cooperar amb les famílies dels alumnes amb necessitats educatives especials: aproximació a un model sistèmic relacional en un centre educatiu.

BLOCS D'INFORMACIÓ	INFORMACIONS MÉS RELLEVANTS	CAPACITATS/NECESSITATS PER L'ASSESSORAMENT
Dificultats en l'educació dels alumnes	Sobretot preocupa la coordinació i els acords amb la família i l'atenció individualitzada. Gairebé la meitat dels professors diuen tenir poques dificultats en el tracte que necessiten els alumnes	<p>Analitzar els espais de coordinació amb les famílies pel què fa a maneres de procedir i a dinàmica de les reunions, per conèixer millor la situació interactiva que es crea i que es manté. Definir els entorns que afavoreixen la presa d'acords.</p> <p>Pel què fa a l'atenció individualitzada s'haurien de recuperar els recursos que tenen els professors per a diversificar activitats que permetin una millor atenció individual</p>
Fets que animen o desanimen en el procés d'aprenentatge dels alumnes	Sobretot animen els progressos, per petits que siguin, i la motivació de l'alumne. Desanimen principalment les dificultats de generalització dels aprenentatges, les regressions i els problemes de conducta	Entrar a parlar de les dificultats a partir dels fets positius, per petits que siguin
Capacitat d'autonomia i responsabilitat que es dona als alumnes	Els professors decideixen la capacitat d'autonomia dels alumnes en base a l'observació, a les possibilitats de l'alumne, a les informacions que aporten els altres professors i la família, així com en base a l'experimentació	Les decisions sobre la capacitat d'autonomia que es dona als alumnes són un dels punts més importants per compartir amb les famílies i amb l'equip de professors
Comentar avenços o dificultats als pares	Opinió unànime dels professors respecte a que comentar els avenços als pares els estimula més, majoritàriament de forma incondicional, però també hi ha professors que creuen que també s'han de comentar les dificultats	Ser positiu al parlar amb les famílies, ja que viuen angoixes. Necessiten que els parlin dels avenços, no del que encara no funciona. Es poden comentar les dificultats si són susceptibles de ser superades
Comentar els avenços o dificultats als alumnes	Tots els professors consideren que a l'alumne l'estimula més comentar-li els avenços que les dificultats. La majoria creuen que s'han de comentar els avenços de forma incondicional, perquè els dona seguretat; però també hi ha qui opina que s'ha de parlar de les dificultats, com a reptes a assolir	Meritar l'esforç més que meritar els resultats dels alumnes

Cooperar amb les famílies dels alumnes amb necessitats educatives especials: aproximació a un model sistèmic relacional en un centre educatiu.

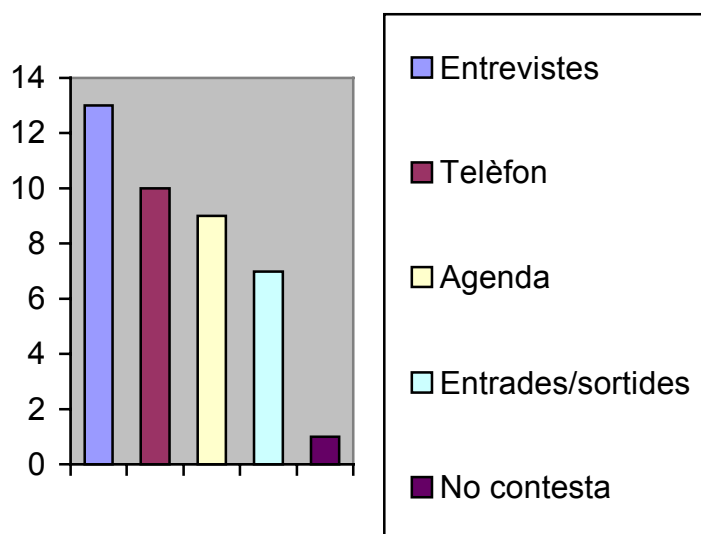
BLOCS D'INFORMACIÓ	INFORMACIONS MÉS RELLEVANTS	CAPACITATS/NECESSITATS PER L'ASSESSORAMENT
Pressió de la programació	<p>La programació no pressiona quan s'ajusta a les necessitats dels alumnes, al temps i als recursos disponibles; els efectes que té quan no és ajustada són la valoració centrada més en els resultats que ens processos (compliment del programa), manca de temps, pressió de les famílies i de l'Administració, impossibilitat d'arribar als objectius previstos.</p> <p>La programació pot pressionar més o menys en funció de les característiques del professor: experiència en programar, autoexigència, grau de flexibilitat</p>	Importància de donar a conèixer a les famílies les prioritats de la programació i conèixer les seves inquietuds
Influència de la pressió que sent el professor per la programació en la seva relació amb els pares i amb l'alumne	<p>La majoria de professors opinen que la pressió de la programació influeix en la relació amb els pares, quan aquests prioritzen que es compleixi el programa i ells consideren més important que els continguts quedin ben assimilats.</p> <p>La pressió del currículum influeix en la relació del professor amb l'alumne quan el professor té pressa i oblida les necessitats dels alumnes. Possibles efectes: aclaparar a l'alumne, risc de pèrdua de motivació per l'aprenentatge, mala relació, conflictes,...</p>	<p>Importància del treball en equip i amb la família, ja que si la comunicació és bona la pressió disminueix.</p> <p>Revisió amb l'equip i amb les famílies per compartir l'evolució de l'alumne, tenint com a referent o guia la programació però prioritant els progressos de l'alumne</p>
Trucs per evitar la pressió de la programació	<p>La flexibilitat, fent els ajustaments necessaris per adaptar-se a les necessitats de cada alumne.</p> <p>Especial atenció als aspectes metodològics, amb elements motivadors per a l'alumne</p>	Treballar amb les famílies la funcionalitat dels aprenentatges (aprenentatges "amb sentit" per a l'alumne)

APARTAT C

23. A través de quin tipus d'actuacions (entrevista, reunions, telèfon, agenda, comentaris a l'entrada i sortida de classe,...) et coordines habitualment amb la família?

Les actuacions més habituals són les entrevistes, que és el contacte més personalitzat i sistematitzat. Després l'ús del telèfon i l'agenda són més freqüents que les converses més informals a les entrades i sortides dels nens. Això és degut a que una gran majoria d'alumnes utilitzen el transport escolar, ja que en el cas de les famílies que acompanyen als seus fills és habitual que parlin amb els professors.

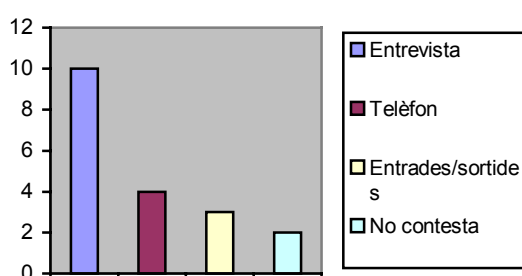
ACTUACIONS MÉS HABITUALS EN LA COORDINACIÓ AMB LA FAMÍLIA



24. I d'aquestes, amb quina/es d'aquestes actuacions et sents més còmode?

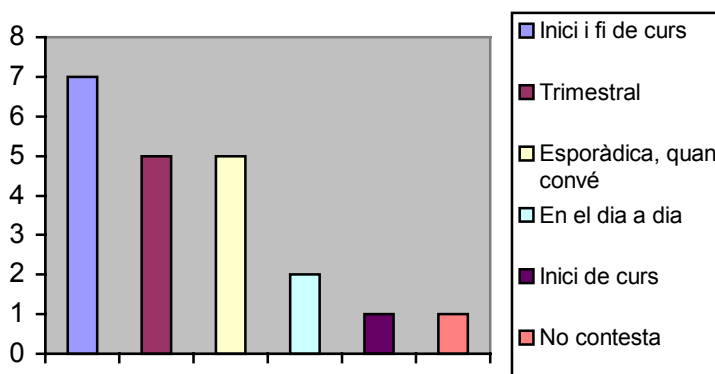
Una majoria del professorat opina que en la situació en la que es sent més còmode és en les entrevistes amb els pares, encara que es matisa que això depèn de diferents factors, des del clima de relació que s'hagi establert amb la família al nivell de seguretat professional, passant pels suports (estratègies de comunicació, supervisió) i el moment personal.

ACTUACIONS PREFERIDES PEL PROFESSORAT



25. Quina periodicitat de coordinació personal (entrevista, reunió o trobada) tens amb els pares?

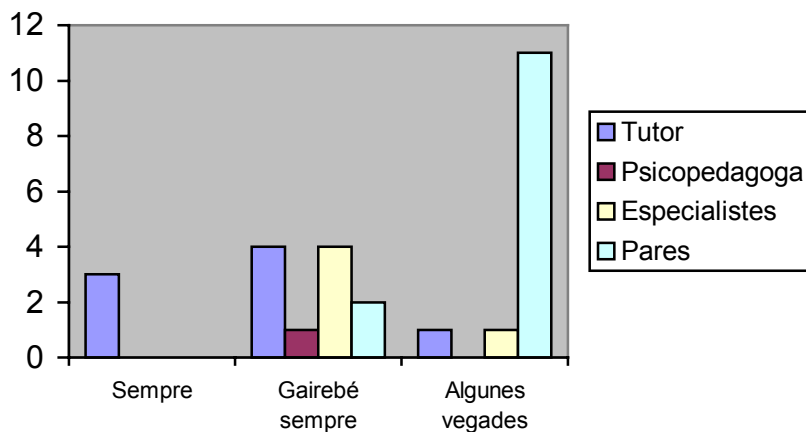
PERIODICITAT COORDINACIÓ PERSONAL



26. En general, qui pren la iniciativa per a parlar?

Sempre o gairebé sempre són els professors els que demanen per parlar amb els pares. En general, opinen que els pares sol·liciten entrevista algunes vegades.

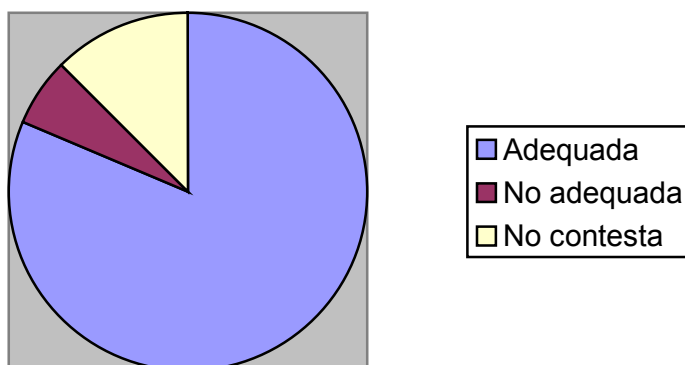
QUI PRÈN LA INICIATIVA PER PARLAR



27. Consideres adequada la freqüència de coordinació amb la família?

La gran majoria de professors (81%) creuen que la freqüència en la coordinació amb la família és adequada.

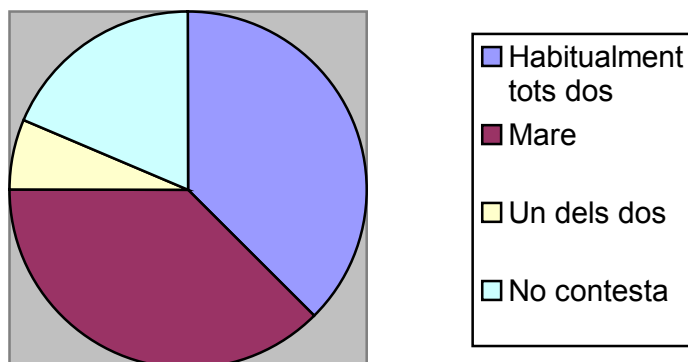
FREQÜÈNCIA DE COORDINACIÓ AMB LA FAMÍLIA



28. Qui assisteix a les reunions que fas amb els pares?

Gairebé trobem el mateix percentatge entre l'assistència de la parella i la de la mare.

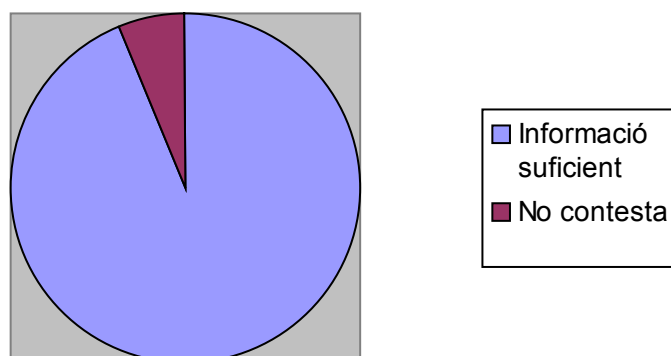
ASSISTÈNCIA A LES ENTREVISTES



29. Creus que els pares es senten suficientment informats de l'evolució del seu fill a l'escola?

Tots els professors, excepte qui no contesta, creuen que els pares estan ben informats

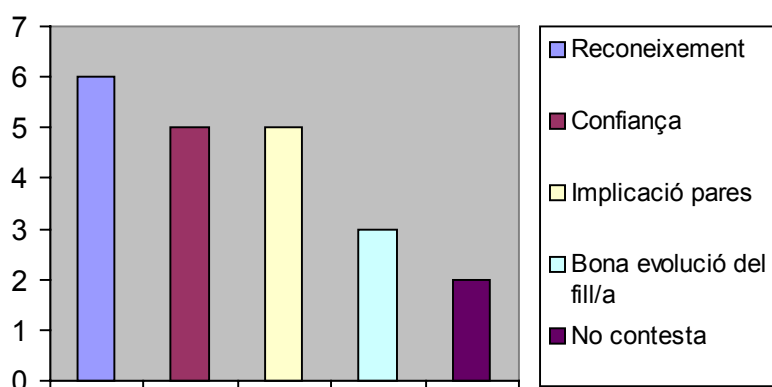
PARES SUFICIENTMENT INFORMATS



30. En que et sents recolzat pels pares en la teva feina?

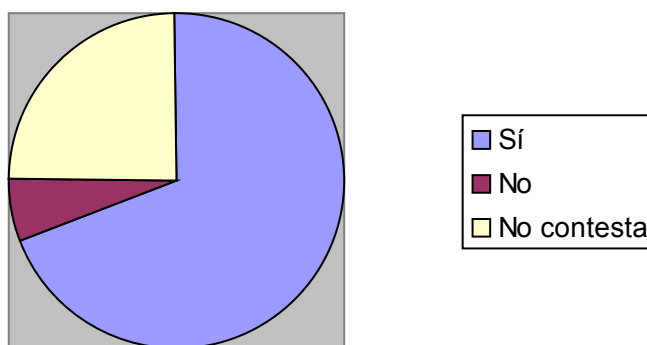
Les respostes donades pels professors es van categoritzar en quatre blocs: en el reconeixement explícit que els pares puguin fer a la tasca del professor, en la confiança que els pares dipositen en els professors, en la implicació dels pares, arribant a consensuar maneres de fer i en la bona evolució del fill/a.

RECOLZAMENT DELS PARES AL PROFESSORAT



31. En les entrevistes amb els pares, acostumeu a arribar a alguns acords respecte a les pautes educatives a seguir?

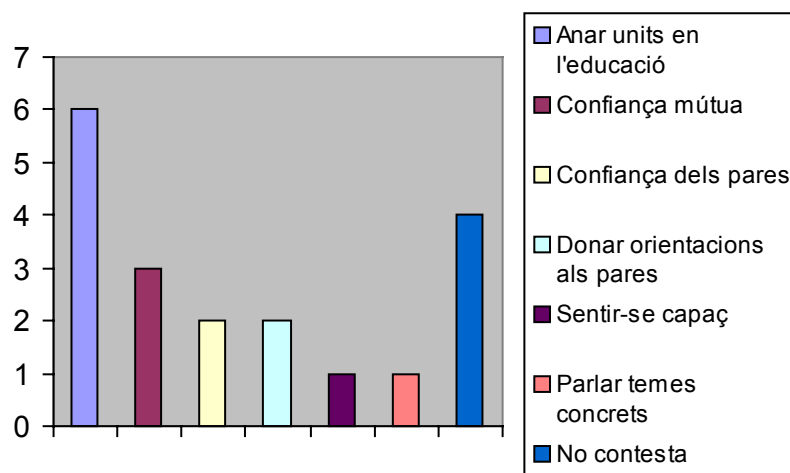
ACORDS AMB LA FAMÍLIA



32. Tant si has respost positivament com negativament a la pregunta anterior, a què creus que es degut?

Les respostes es van categoritzar en les que apareixen a la gràfica. És interessant veure que la major part de les respostes es refereixen a aspectes que impliquen tant a pares com a professors. Altres respostes posen l'accent en una de les parts, en aspectes no vinculats a la interacció entre ambdós.

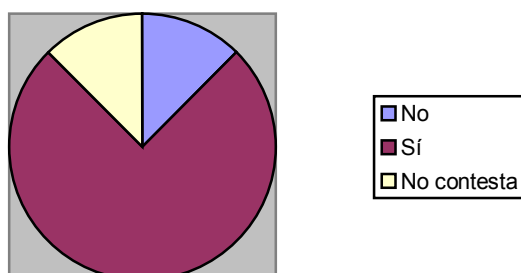
FACILITADORS DELS ACORDS



33. Recordes alguna entrevista amb els pares en la que s'hagin viscut moments de tensió?

Només un 13% dels professors respon negativament a la pregunta. De fet, la gran majoria dels professors (74%) recorden alguna entrevista amb pares en la que van viure moments de tensió. Un 13% de la mostra no respon a la qüestió.

MOMENTS DE TENSIÓ A LES ENTREVISTES (Professors)



34. En qualsevol cas, què creus que facilita o millora el clima de les entrevistes amb els pares?

Les diferents respostes van ser categoritzades tenint en compte quatre blocs:

- aspectes relatius al professor:
 - creació d'un clima de confiança
 - respecte, tolerància, actitud desangoixada, tolerància
 - preparació prèvia de l'entrevista
- aspectes relatius als pares:
 - bona predisposició (assistència, parlar dels conflictes, acords)
- aspectes relatius a la relació professor - pares:
 - actitud positiva (receptivitat, respecte i coneixement mutu)
- aspectes relatius a l'alumne:
 - benestar a l'escola

Les respostes més freqüents són les referides al professor. L'aspecte més comentat és el de la creació d'un clima de confiança, en el que el professor mostri ganes d'entendre als pares, els escolti i els faciliti que diguin el què pensen, recollint els seus neguits. S'apunta que això es pugui fer tranquil·lament, sense presses. Un aspecte que es va repetint és el de l'empatia, el de posar-se al lloc de l'altre, per poder-los entendre. També s'esmenta que cal animar als pares i compartir les dificultats, però començant sempre per lo positiu.

També es considera que el respecte, la tolerància, l'actitud desangoixada del professor, així com la contenció són aspectes que faciliten el clima de les entrevistes amb els pares. Es diu que "en una entrevista amb la família és imprescindible la tolerància per part nostra. Hem de ser nosaltres, és part de la nostra tasca, i si no ho fem hi ha situacions de tensió; hem de saber estirar i afloixar". Però aquesta tolerància també es considera important cap a un mateix, de manera que el professor ha d'acceptar davant els pares els seus propis errors, ha de poder reconèixer les equivocacions. Això el situa davant dels pares de forma diferent, afavoreix l'apropament.

Una altre aspecte que s'assenyala com a facilitador del clima a les entrevistes és que el professor porti l'entrevista ben preparada, tenint molt clara la proposta educativa i saber el què es vol transmetre als pares.

Pel què fa al segon bloc, el referit als pares, es considera que la seva predisposició, tant per assistir tots dos a l'entrevista com per poder parlar dels conflictes i arribar a acords, facilita el clima de la trobada. S'afegeix que és important que sàpiguen els objectius de l'entrevista.

Respecte al tercer bloc, el dels aspectes referits a la relació entre el professor i els pares, es valora que la predisposició i la capacitat d'ambdues parts de mantenir durant tota l'entrevista una actitud positiva i receptiva envers l'altre és bàsic per facilitar el clima. Es parla també de respecte i de coneixement mutu.

Finalment, es menciona també que el que més facilita les entrevistes amb els pares es que l'alumne estigui bé a l'escola i transmeti aquest benestar als pares.

35. Quin creus que és el rol principal del professorat a les entrevistes amb les famílies?

Per a alguns professors no hi ha un rol principal, sinó que en són varis. Però d'altres creuen que el rol principal és el d'escoltar i el d'orientar.

La major freqüència de respostes es troba en la categoria "Informar" de l'evolució de l'alumne i de la programació. Amb el mateix nombre de respostes trobem la categoria "Acompanyar", en la qual s'inclou el fet d'animar a la família i ajudar-la a acceptar la situació.

Un altre rol que es considera important en el professor és el "d'escoltar" les inquietuds dels pares, ja que es diu que necessiten molt parlar de les seves angoixes i preocupacions. Saber escoltar posant-te a la pell dels pares i ser tolerant, "perquè aquestes famílies pateixen més; comences a sentir i a escoltar i se't posa la pell de gallina".

També es considera que el professor ha de "Compartir" amb els pares, donar i rebre, i en aquest rebre s'inclou la recollida d'informació de la vida familiar de l'alumne.

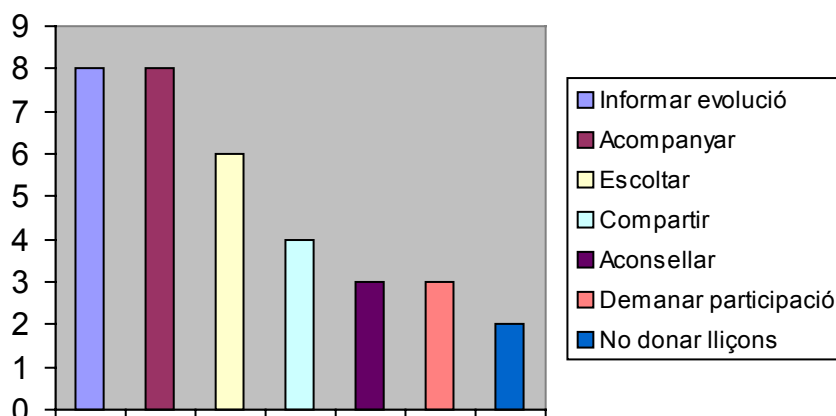
Respecte a la funció "Aconsellar" hi ha discrepàncies. Opinions a favor de que el rol principal del professor ha de ser el d'orientar als pares, donar pautes d'actuació, i opinions contràries ja que consideren que no s'han de donar lliçons als pares ni receptes, ja que això representa col·locar-se per sobre d'ells. El professor ha de trobar

la manera de “ser còmplice” i d’aconseguir que els pares facin la demanda quan ells necessitin orientació.

Un altre rol principal del professorat que s’esmenta és el de “demandar la participació” dels pares, intentant que s’impliquin en la mesura en que calgui. Als pares se’ls ha de fer entendre que la seva participació és molt important, indispensable.

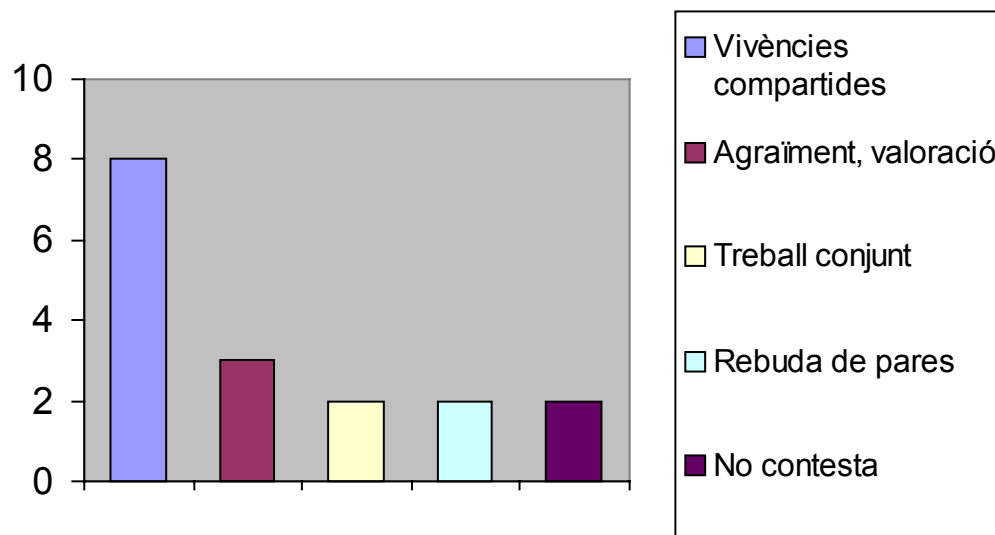
Finalment, un dels rols que es considera que no ha de fer el professor és el de “donar lliçons”. Quan el professor dóna “receptes” s’està “extralimitant en les demandes”. Es comenta que les “lliçons magistrals sobren”.

ROL PRINCIPAL DEL PROFESSORAT A LES ENTREVISTES(segons els professors)



36. Quins són el/s millor/s moment/s que recordes de la teva relació amb els pares? Explica perquè.

La major part dels professors consideren que els millors moments són aquells en els que han pogut compartir amb les famílies la bona evolució de l'alumne a les entrevistes i també els moments viscuts en els espais més informals (festa de fi de curs, sopar amb les pares,...). Per a d'altres els millors moments són aquells en els que els pares fan explícit el seu agraïment a la tasca que fan com a professors i quan els recolzen. També s'assenyalen com a millors moments aquells en els que es pot treballar conjuntament amb els pares, arribant a acords que es compleixen, i els moments de rebuda de les famílies noves, que es senten escoltades i ajudades.



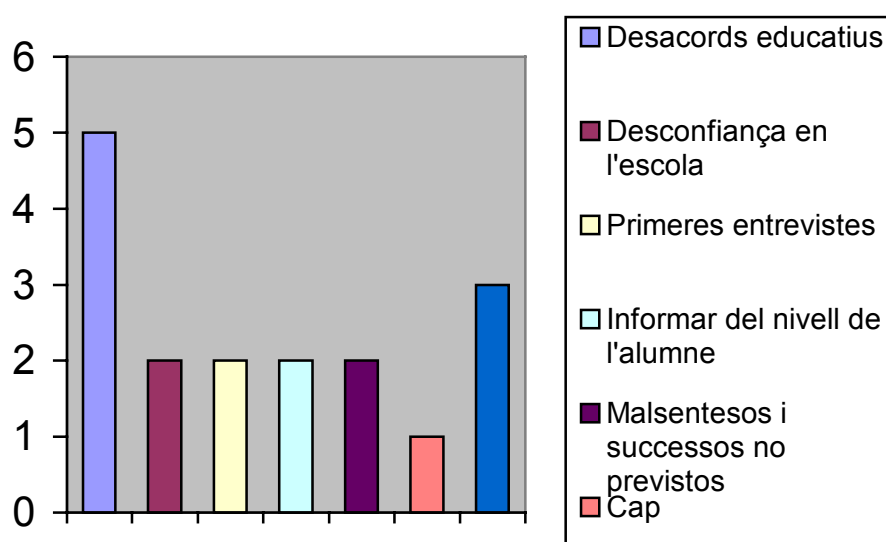
37. Quins són el/s pitjor/s moment/s que recordes de la teva relació amb el pares? Explica perquè.

En aquest punt, el major acord entre els professors està en assenyalar els desacords educatius amb els pares com als pitjors moments en la relació amb els pares, el fet de no poder compartir punts de vista amb ells perquè les opinions estan molt allunyades.

També s'indiquen com a pitjors moments:

- aquells en els que els pares posen en dubte la tasca educativa que fa el centre, quan transmeten desconfiança
- les primeres entrevistes amb els pares, per la manca d'experiència
- els moments en que s'ha d'informar del nivell de l'alumne
- els mals entesos i els successos imprevistos

PITJORS MOMENTS EN LA RELACIÓ AMB ELS PARES



38. Pel què fa a la relació amb les famílies, quins aspectes de la teva experiència t'agradaria compartir amb els altres professors? (què t'ha servit, què recomanaries)

Les respostes es van categoritzar en tres blocs:

- aspectes relatius a la comunicació amb les famílies, a la dinàmica de la relació
- aspectes relatius a la intervenció del professional
- experiències que han servit

Pel que fa al primer bloc s'assenyalen els següents aspectes que agradaria compartir:

- poder prendre més distància
- reflexionar sobre el fet de l'acceptació de la discapacitat
(culpabilització del professional)
- parlar del clima, de les tensions, de les exigències i de les maneres de ser dels pares i, en general, de la dinàmica relacional que s'estableix

Del segon bloc els aspectes que s'assenyalen per compartir són:

- el tracte a les famílies, perquè cadascú té la seva manera de fer
- tenir una actitud més comprensiva vers la família (no emetre judicis de valor)
- potenciar que la família es senti capaç i generi solucions per si mateixa
- l'anàlisi dels èxits i els fracassos
 - els pitjors moments
 - el que dóna bon resultat
 - el fet de ser positiu amb els pares

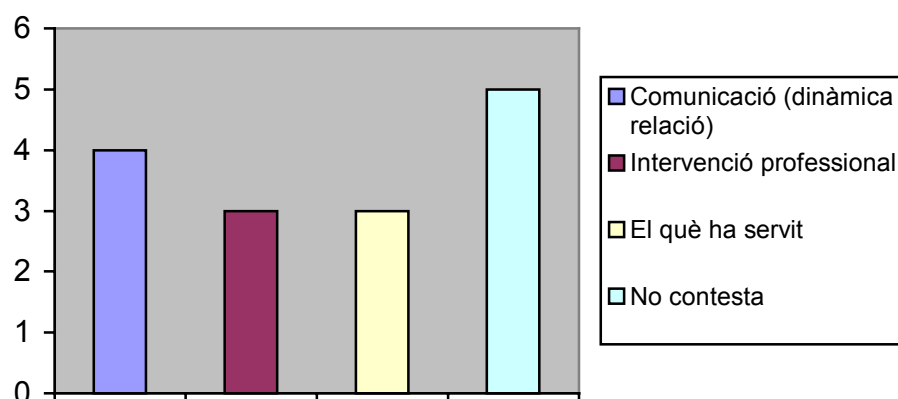
Del tercer bloc s'assenyalen algunes experiències que han servit i que també es voldrien compartir amb l'equip de professors:

- el contacte periòdic amb les famílies (telèfon o llibreta)
- el seguiment del comportament a casa

- l'intercanvi de vivències amb els pares (alegria/preocupació) per afavorir la proximitat

Gairebé una tercera part dels professors no ha contestat aquesta qüestió.

EXPERIÈNCIES SOBRE RELACIÓ AMB FAMÍLIES PER COMPARTIR



39. De què creus que depèn que els pares tinguin una actitud favorable per a col·laborar amb l'escola?

Les respostes es van categoritzar en quatre blocs, segons els aspectes assenyalats tinguessin a veure amb els pares, amb els professionals, amb l'alumne o amb la relació entre l'escola i la família. De tota manera, cal assenyalar que moltes de les respostes dels professors incloïen més d'un aspecte.

Les respostes més majoritàries són les que situen com a condició per a que els pares col·laborin la seva confiança en l'escola. Però un altre resposta que també apareix bastant és la que fa referència a les competències dels professionals, a la confiança que ells puguin generar en els pares, a saber oferir espais de col·laboració, amb una actitud coherent, amb el saber "connectar" i amb que l'escola compleixi els seus objectius.

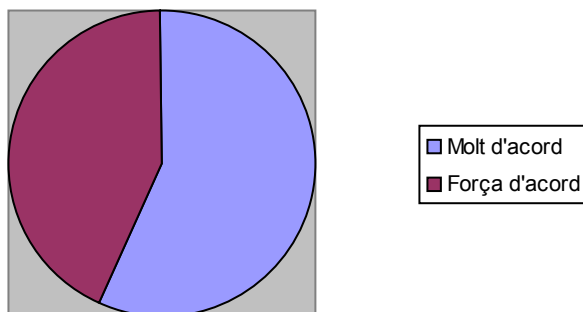
Altres aspectes que s'assenyalen respecte a les famílies per a que tinguin una actitud favorable per col·laborar és que es sentin compresos, atesos, escoltats, apreciats i no culpabilitzats. També té la seva influència l'estil de cada família i el moment del cicle vital en el que estan.

Pel què fa a l'alumne s'assenyala que el seu nivell i l'evolució que va fent també influeix en l'actitud dels pares per col·laborar. I, finalment, respecte als aspectes de la relació entre l'escola i els pares s'indica el grau d'empatia d'ambdues parts, que determinarà el clima afectiu.

40. Creus que el professorat hauríeu de rebre una formació específica sobre estratègies de comunicació i d'intervenció aplicades a les entrevistes amb les famílies?

El 56% dels professors estan "molt d'acord" amb la formació específica sobre estratègies de comunicació i un 44% hi estan "força d'acord". La totalitat del professorat està d'acord en aquest aspecte. Aquesta unanimitat afavoreix que es puguin dur a terme activitats de formació per a tot el Claustre. De les informacions complementàries que aportaven les entrevistes va sorgir repetidament la importància de la supervisió del treball.

FORMACIÓ ESPECÍFICA PER AL PROFESSORAT



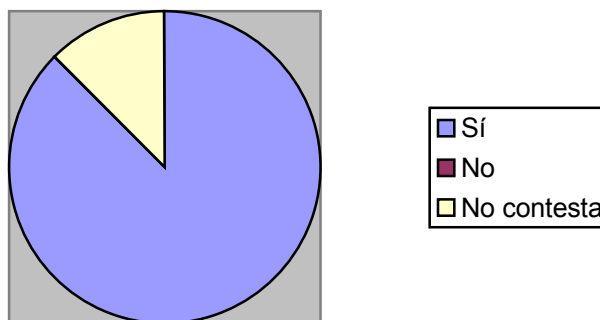
41. Consideres que l'escola ha d'anar oferint espais de trobada de pares, conferències, debats,...?

Cap professor opina en contra dels espais de trobada per a pares. Les finalitats que s'apunten són la de formació sobre temes diversos, sobretot relacionats amb l'adolescència, i el compartir emocions i experiències entre els pares. Es recolza que es creïn grups de pares.

Es considera que no s'ha de carregar excessivament a les famílies, ja que no sempre és fàcil la seva participació, però també es veu positiu anar

organitzant activitats relacionades amb els interessos dels pares, i que val la pena fer-ho encara que la participació sigui minoritària.

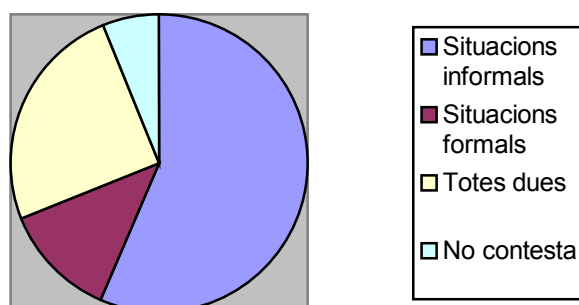
ESPAIS TROBADA PARES



42. En la comunicació amb els pares, com et sents més còmode?

Contràriament al què opinaven les famílies, una majoria del professorat es sent més còmode en situacions informals, per ser la situació més distesa i comportar menys pressió.

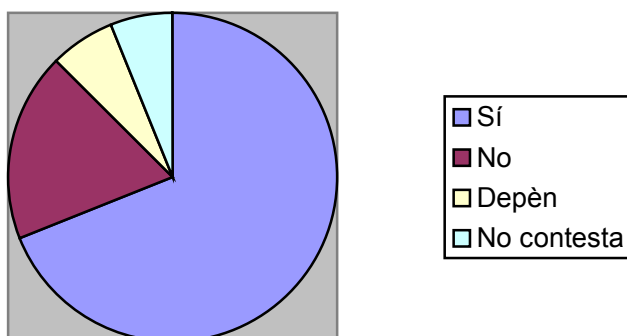
COMUNICACIÓ AMB ELS PARES



43. Creus que seria interessant la participació dels germans dels alumnes i d'altres familiars molt propers a les entrevistes que tens amb els pares?

La major part dels professors (69%) veu interessant que els germans dels alumnes participin en les entrevistes, ja que són una part important de la dinàmica familiar i poden ajudar o entorpir l'evolució de la persona discapacitada; es considera que tenen una influència igual o superior a la dels pares, són un referent important. També per a ells mateixos pot ser positiu, perquè pateixen i necessiten un recolzament. Es considera molt interessant la creació d'un "grup de germans".

PARTICIPACIÓ DELS GERMANS



SINTESI DELS RESULTATS OBTINGUTS A L'APARTAT C DEL QUESTIONARI ALS PROFESSORS

BLOCS D'INFORMACIÓ	INFORMACIONS MÉS RELLEVANTS	CAPACITATS/NECESSITATS PER L'ASSESSORAMENT
Actuacions més habituals i més còmodes en la coordinació amb les famílies	<p>L'actuació més habitual és l'entrevista, que és el contacte més personalitzat i sistematitzat. L'ús del telèfon i l'agenda són més habituals que les converses a l'entrada i sortida dels alumnes.</p> <p>L'actuació més còmode és l'entrevista.</p>	Potenciar les situacions de comunicació més directa i la sistematització tant dels objectius com de la recollida d'informació.

Cooperar amb les famílies dels alumnes amb necessitats educatives especials: aproximació a un model sistèmic relacional en un centre educatiu.

BLOCS D'INFORMACIÓ	INFORMACIONS MÉS RELLEVANTS	CAPACITATS/NECESSITATS PER L'ASSESSORAMENT
Assistència dels pares a les reunions	Gairebé es dona el mateix percentatge entre l'assistència de la parella i l'assistència de la mare.	La participació d'ambdós progenitors facilita el treball des d'una perspectiva més sistèmica
Recolzament dels pares a la tasca docent	Els professors es senten recolzats en la seva feina quan reben el reconeixement explícit dels pares, quan aquests tenen confiança en els professors, quan s'impliquen per consensuar maneres de fer i quan veuen que el fill/a fa una bona evolució	Els espais de col·laboració entre els pares i els professors han de permetre el reconeixement mutu
Acords educatius amb els pares	La majoria dels professors informen de que s'acostuma a arribar a acords amb els pares sobre pautes educatives, degut bàsicament a la confiança mútua, a les orientacions dels professors, a sentir-se capaç d'arribar a acords i a poder parlar de temes concrets.	Si ambdues parts (pares i professors) es consideren capaces de dialogar i de confiar en l'altre, s'arriba als acords.
Clima i moments de tensió a les entrevistes	La gran majoria de professors recorden alguna entrevista amb els pares en les que van viure moments de tensió. El clima de les entrevistes depèn d'aspectes relatius al professor, als pares, a la relació entre ambdós i a l'alumne.	Creació d'un clima de confiança per part del professor, amb una actitud de tolerància, respecte i actitud desangoixada. Importància de l'empatia i de la tolerància del professor cap als pares , però també cap a un mateix
Rol del professor a les entrevistes a les famílies	Són diversos, però principalment són: informar de l'evolució de l'alumne, acompanyar als pares en l'acceptació de la situació, escoltar, compartir i aconsellar. El què no s'ha de fer és "donar lliçons".	El posicionament del professor a les entrevistes amb els pares és clau per facilitar o entorpir la col·laboració. Encara que disposi d'uns coneixements específics s'ha d'evitar la posició d'expert i tenir cura d'entrar al sistema des de les emocions.

Cooperar amb les famílies dels alumnes amb necessitats educatives especials: aproximació a un model sistèmic relacional en un centre educatiu.

BLOCS D'INFORMACIÓ	INFORMACIONS MÉS RELLEVANTS	CAPACITATS/NECESSITATS PER L'ASSESSORAMENT
Millors i pitjors moments en la relació amb els pares	<p>Els millors moments són aquells en els que es comparteix amb els pares la bona evolució de l'alumne/fill. També els moments de celebracions conjuntes i aquells moments en els que els pares fan explícit el seu agraïment als professors.</p> <p>Pitjors moments: desacords educatius, inexperiència en portar una entrevista, informar del nivell de l'alumne, mals entesos.</p>	<p>Les vivències compartides creen els vincles emocionals que faciliten el treball de col·laboració entre pares i professors.</p> <p>Claredat comunicativa per evitar els malentesos.</p>
Aspectes del treball amb famílies a compartir amb els altres professors	Aspectes relatius a la dinàmica de la relació (prendre distància, culpabilització, tensions, exigències), al tipus d'intervenció de cada professional (estil, no jutjar, transmetre capacitat als pares, analitzar èxits i fracassos), experiències que han servit (intercanvi de vivències amb els pares per afavorir la proximitat)	Priorització dels aspectes relacionals i actitudinals per sobre dels aspectes de contingut
Factors per a l'actitud favorable dels pares per a col·laborar amb l'escola	<p>Principalment, la confiança dels pares en l'escola i una bona actitud per col·laborar. També les competències dels professionals (saber connectar, actitud coherent, saber oferir espais de col·laboració) i el compliment dels objectius per part de l'escola.</p> <p>El grau d'empatia entre les dues parts determina el clima afectiu.</p>	<p>Aconseguir que els pares es sentin compresos, atesos, escoltats, apreciats i no culpabilitzats.</p> <p>Tenir en compte l'estil de cada família i el moment del cicle vital en el que estan.</p>
Formació sobre estratègies de comunicació per al professorat	<p>Tot el professorat està d'acord en que han de rebre formació específica sobre estratègies de comunicació i d'intervenció per aplicar a les entrevistes amb les famílies.</p> <p>Importància de la supervisió del</p>	Una bona formació sobre estratègies de comunicació i una supervisió continuada del treball amb les famílies va definint el model de col·laboració del centre.

BLOCS D'INFORMACIÓ	INFORMACIONS MÉS RELLEVANTS	CAPACITATS/NECESSITATS PER L'ASSESSORAMENT
	treball.	

BLOCS D'INFORMACIÓ	INFORMACIONS MÉS RELLEVANTS	CAPACITATS/NECESSITATS PER L'ASSESSORAMENT
Espais de trobada per a pares	Tothom està d'acord amb que l'escola ofereixi aquests espais, sobretot per temes relatius a l'adolescència i per compartir emocions i experiències entre els pares.	Contemplar els espais formatius (temes que preocupin) i els espais vivencials (compartir amb els altres pares).
Moments de comunicació amb l'escola	Es prefereixen els espais informals, perquè comporten menys pressió.	Revisar els sentiments que generen les situacions de comunicació formals amb els pares.
Participació dels germans a les entrevistes amb les pares	Majoritàriament es considera interessant la participació dels germans a les entrevistes, ja que són un referent important dins del sistema familiar i també perquè necessiten recolzament.	A més de la participació dels germans a les entrevistes, és interessant la creació d'un grup de germans.

3.2.4 Anàlisi comparatiu dels resultats dels pares i dels professors

Els dos models de qüestionari (pares i professors) plantejaven preguntes comuns i preguntes específiques per a cadascun d'ells. El qüestionari per als professors, molt més extens que el dels pares, volia recollir informacions més precises sobre aspectes educatius, amb preguntes reflexives que afavorien alhora el “pensar” sobre els mateixos.

Pel què fa a les preguntes comuns als pares i als professors, es va fer una selecció d'algunes d'elles per a fer l'anàlisi comparatiu, que ens aportaria les diferències d'opinió entre ells. Aquesta informació complementava la que es recull a l'apartat anterior i donava nous indicadors sobre les necessitats dels pares i dels professors pel

què fa al treball amb els fill/alumnes amb discapacitat i a la col·laboració entre l'escola i la família.

Les qüestions triades per al contrast de la informació són les que es detallen a continuació. A cada pregunta s'especifica el número que li correspon a cada qüestionari, ja que no són coincidents.

Qüestionari pares	Qüestionari professors	Contingut
Pregunta núm. 6	Pregunta núm. 11	Afirmacions per a referir-se al naixement d'un fill amb disminució/retard (grau d'acord)
Pregunta núm. 7	Pregunta núm. 12	Aspectes del fill que preocupen als pares (grau d'acord)
Pregunta núm. 8	Pregunta núm. 13	Dificultats coordinació i acords amb l'escola/família (únic ítem que es compara)
Pregunta núm. 10	Pregunta núm. 24	Actuacions més còmodes en la coordinació entre l'escola i la família
Pregunta núm. 13	Pregunta núm. 27	Freqüència de coordinació escola - família adequada
Pregunta núm. 16	Pregunta núm. 30	Recolzament del professors als pares i dels pares als professors
Pregunta núm. 17	Pregunta núm. 31	Aconseguir acords entre pares i professors sobre pautes educatives
Pregunta núm. 19	Pregunta núm. 33	Recordar haver viscut moments de tensió a les entrevistes
Pregunta núm. 20	Pregunta núm. 34	Factors que milloren el clima a les entrevistes
Pregunta núm. 21	Pregunta núm. 35	Rol principal del professorat a les entrevistes
Pregunta núm. 22	Pregunta núm. 36	Millors moments en la relació amb els professors/pares
Pregunta núm. 23	Pregunta núm. 37	Pitjors moments en la relació amb els professors/pares
Pregunta núm. 26	Pregunta núm. 42	Preferència per les situacions formals o informals en la coordinació escola - família
Pregunta núm. 27	Pregunta núm. 43	Participació dels germans a les entrevistes amb els pares

L'anàlisi comparatiu ens permet conèixer els aspectes en els que pares i els professors tenen punts de vista iguals o divergents. Una reflexió al respecte és

plantejar-se quina diferència hi hauria entre centrar el focus d'atenció o d'observació en els punts comuns o en els punts divergents. Ens podem preguntar: els punts comuns aproximen posicions? I els divergents les allunyen? O bé és una “doble descripció”?

L'estudi de les diferències ens permet qüestionar-nos en un segon moment quina és la “diferència de la diferència”. Per exemple, si pensem que la diferència de punts de vista és que s'allunya posicions i la coincidència de punts de vista aproxima posicions, podem plantejar: quina seria la diferència de la diferència? És a dir la diferència entre aproximar-se i allunyar-se? Aproximar-se permet establir/definir marcs de col·laboració mentre que allunyar-se dificulta la col·laboració.

CONTINGUT	RESULTATS PARES	RESULTATS PROFESSORS	COMENTARIS
Afirmacions per a referir-se al naixement d'un fill amb disminució o retard (grau d'acord)	L'arribada del fill condiciona molt el funcionament familiar, però ensenya a mirar la vida de manera diferent (en positiu) i dona moments de molta satisfacció	Tots els professors estan d'acord en que l'arribada del fill amb retard o disminució és una experiència força traumàtica, que els canvia radicalment la vida, que els ensenya a mirar la vida de manera diferent i que els condiciona molt el funcionament familiar; gairebé tots estan molt d'acord en que a que els dona preocupació i angoixa. En canvi hi ha diversitat d'opinions respecte a que els fa perdre la tranquil·litat, a que els dona moments de molta satisfacció. Majoritàriament no s'està d'acord en que, malgrat tot, els doni molta felicitat	<p>Les diferències d'opinió es situen el l'afirmació de que l'arribada del fill amb disminució/retard dona moments de molta satisfacció.</p> <p>Els pares opinen en base a la pròpia experiència i els professors ho fan a partir del què imaginem i del poden observar com a elements externs al sistema familiar.</p> <p>Els intercanvis entre pares i professors permeten un coneixement mutu, que ha de potenciar el poder parlar dels sentiments i de les vivències per les que han passat.</p> <p>Tenir present el pes dels mites en l'opinió que es dona respecte a les afirmacions comentades.</p>

CONTINGUT	RESULTATS PARES	RESULTATS PROFESSORS	COMENTARIS
Aspectes del fill que preocupen als pares (grau d'acord)	Preocupen molt l'autonomia personal, el futur i el benestar emocional. També la integració laboral i social. En menor grau, la salut física, el benestar emocional i l'escolaritat. La relació amb els germans no preocupa gaire.	Majoritàriament els professors creuen que la principal preocupació dels pares és el futur del fill/a. D'altres preocupacions que s'apunten en grau bastant o molt són l'escolaritat, la salut física, la relació amb els germans i l'autonomia personal. El benestar emocional creuen que preocupa menys.	Als pares els preocupa menys del què pensen els professors la relació amb els germans. En canvi, els pares manifesten un grau de preocupació més gran que el que pensen els professors pel què fa al benestar emocional del seu fill/a.
Dificultats coordinació i acords amb l'escola/família (únic ítem que es compara)	La gran majoria dels pares consideren que les dificultats en la coordinació i els acords amb l'escola són poques o nul·les	La gran majoria dels professors assenyalen amb el grau "molt" o "bastant" les dificultats de coordinació i de presa d'acords amb les famílies	La percepció de pares i de professors respecte a aquest punt és molt diferent. Caldria revisar les expectatives dels professors en aquest tema.

Cooperar amb les famílies dels alumnes amb necessitats educatives especials: aproximació a un model sistèmic relacional en un centre educatiu.

CONTINGUT	RESULTATS PARES	RESULTATS PROFESSORS	COMENTARIS
Actuacions més còmodes en la coordinació entre l'escola i la família	Són les entrevistes, majoritàriament. Permeten profunditzar i transmetre sentiments, és més personal, gratifica més.	L'actuació més habitual i més còmode és l'entrevista, que és el contacte més personalitzat i sistematitzat. L'ús del telèfon i l'agenda són més habituals que les converses a l'entrada i sortida dels alumnes.	Acord entre pares i professors sobre l'actuació que es considera més còmode en la coordinació entre ells. Valoració de la comunicació més personalitzada.
Freqüència de coordinació escola - família adequada	Majoritàriament es considera adequada la freqüència de coordinació	Mateixos resultats que els pares	Tant pares com professors consideren adequada la freqüència de coordinació ja que hi ha flexibilitat per parlar més sovint del que està establert quan és necessari.
Recolzament del professors als pares i dels pares als professors	Totes les famílies diuen sentir-se recolzades pels professors, perquè acullen, aconsellen i propicien una bona coordinació.	Els professors es senten recolzats quan reben el reconeixement explícit dels pares, quan aquests confien en ells i s'impliquen per arribar a consensuar maneres de fer; també es senten recolzats pels pares quan l'alumne evoluciona positivament	El recolzament entre les famílies i l'escola és recíproc. És un indicador de bona entesa i de treball en col·laboració.

CONTINGUT	RESULTATS PARES	RESULTATS PROFESSORS	COMENTARIS
-----------	-----------------	----------------------	------------

CONTINGUT	RESULTATS PARES	RESULTATS PROFESSORS	COMENTARIS
Aconseguir acords entre pares i professors sobre pautes educatives	<p>La quasi totalitat dels pares arriba a acords amb els professors.</p> <p>S'hi arriba gairebé en tots els casos, per la competència dels professionals, la bona relació i els objectius compartits, principalment</p>	<p>Mateixos resultats, encara que en percentatge una mica inferior, que els pares.</p> <p>La majoria dels professors informen de que s'acostuma a arribar a acords amb els pares sobre pautes educatives, degut bàsicament a la confiança mútua, a les orientacions dels professors, a sentir-se capaç d'arribar a acords i a poder parlar de temes concrets.</p>	<p>La bona coordinació i el recolzament recíproc senten les bases que faciliten la presa d'acords entre les famílies i els professors.</p>
Recordar haver viscut moments de tensió a les entrevistes	<p>Gran majoria de pares no recorden moments de tensió; els que sí els recorden fan referència a que va ocórrer en d'altres centres (integració centre ordinari)</p>	<p>La gran majoria de professors recorden alguna entrevista amb els pares en les que van viure moments de tensió.</p>	<p>Discrepància significativa entre la informació que donen els pares i la que donen els professors.</p> <p>Percepció diferent condicionada per aspectes com les finalitats a aconseguir a l'entrevista, la responsabilitat i autoexigència del professor,...</p>

CONTINGUT	RESULTATS PARES	RESULTATS PROFESSORS	COMENTARIS
Factors que milloren el clima a les entrevistes	<p>Especial importància als aspectes empàtics del professor i a la proximitat.</p> <p>El clima depèn dels pares (confiança en l'escola), dels professors (disponibilitat, empatia) i d'aspectes relatius a la col·laboració escola - família (objectius compartits, proximitat, respecte mutu i reconeixement, claredat comunicativa, sinceritat).</p>	<p>El clima de les entrevistes depèn d'aspectes relatius al professor (tolerància, respecte, preparació de l'entrevista, crear clima de confiança), als pares (bona predisposició), a la relació entre ambdós (actitud positiva, coneixement mutu) i a l'alumne (benestar a l'escola).</p>	<p>Pares i professors estan bastant d'acord en els factors que milloren el clima a les entrevistes.</p> <p>La diferència entre pares i professors només es situa en que els professors inclouen en benestar de l'alumne a l'escola com un aspecte que millora el clima de les entrevistes amb els pares, per la tranquil·litat que dona tant a les famílies com als propis professors</p>
Rol principal del professorat a les entrevistes	<p>Atribució de rols diversos: informar, aconsellar, recollir informació, marcar objectius, escoltar i tranquil·litzar</p>	<p>Són diversos: informar de l'evolució de l'alumne, acompanyar als pares en l'acceptació de la situació, escoltar les inquietuds, compartir, aconsellar i demanar la participació.</p> <p>El què no s'ha de fer és "donar lliçons".</p>	<p>Pares i professors coincideixen força en la seva opinió sobre el rol del professor a les entrevistes. Els pares assenyalen la funció de tranquil·litzar, com una necessitat viscuda. Per la seva part, els professors fan referència a "escoltar les inquietuds". També esmenten "marcar objectius", funció que és complementària a la funció de "demanar la participació" que assenyalen els professors.</p>

CONTINGUT	RESULTATS PARES	RESULTATS PROFESSORS	COMENTARIS
Millors moments en la relació amb els professors/pares	<p>Ben diversos, en funció de les experiències de cada família. Alguns pares assenyalen l'acollida calorosa al centre, les experiències d'integració i d'escolaritat compartida.</p> <p>Bons moments quan els professors recolzen i confien en les possibilitats del fill.</p> <p>Quan la relació és bona no es recorden moments millors o pitjors, perquè sempre es senten atesos</p>	<p>Els millors moments són aquells en els que es comparteix amb els pares la bona evolució de l'alumne/fill.</p> <p>També els moments de celebracions conjuntes i aquells moments en els que els pares fan explícit el seu agraïment als professors.</p>	<p>Importància del diàleg en base a unes expectatives de progrés.</p> <p>Assentar les bases d'una bona relació a partir d'una acollida afectiva i a partir del reconeixement explícit.</p> <p>Potenciar les experiències d'escolaritat compartida i d'integració.</p>

Cooperar amb les famílies dels alumnes amb necessitats educatives especials: aproximació a un model sistèmic relacional en un centre educatiu.

CONTINGUT	RESULTATS PARES	RESULTATS PROFESSORS	COMENTARIS
Pitjors moments en la relació amb els professors/pares	Molts pares no n'han tingut cap. Alguns assenyalen com a pitjors moments quan no hi ha expectatives de progrés ni claredat informativa. També per l'escassetat de recursos i incidents no previstos. El pas a l'EE i la sortida del centre per l'edat.	Pitjors moments: desacords educatius, desconfiança en l'escola, inexperiència en portar una entrevista, el moment en el que s'ha d'informar del nivell de l'alumne, els mals entesos i successos imprevistos.	Importància del treball continuat per a arribar a consolidar una relació de confiança mútua i arribar a acords educatius entre l'escola i la família.
Preferència per les situacions formals o informals en la coordinació escola - família	La majoria de pares es senten còmodes en situacions formals i informals, però d'altres prefereixen les situacions formals perquè es pot aprofundir més i hi ha millor entesa.	Es prefereixen els espais informals, perquè comporten menys pressió.	Encara que un sector de professors i de pares manifesten sentir-se bé tant en situacions formals com informals en la coordinació entre escola i família, hi ha diferències entre ells en la preferència: els pares prefereixen les situacions formals; en canvi, els professors prefereixen les situacions informals. Analitzar les vivències del professorat en els espais més formals (autoexigència).

CONTINGUT	RESULTATS PARES	RESULTATS PROFESSORS	COMENTARIS
Participació dels germans a les entrevistes amb els pares	Representaria una ajuda (informació i orientació), però no s'ha d'obligar. Hi ha pares que no hi estan d'acord, per no involucrar-los més del que estan.	Majoritàriament es considera interessant la participació dels germans a les entrevistes, ja que són un referent important dins del sistema familiar i també perquè necessiten recolzament. Interessant la creació d'un grup de germans.	Discrepàncies entre les opinions dels pares i les dels professors pel què fa als objectius de la participació dels germans. Així, els pares veuen més la seva participació com a ajuda per l'alumne mentre que els professors ho consideren més com una necessitat i una ajuda pel germà.

3.2.5 Conclusions de l'estudi empíric

L'estudi empíric aporta dades molt precises sobre aspectes de la col·laboració entre l'escola i les famílies. Més amunt se'n ha fet l'anàlisi, primer pregunta per pregunta, després per blocs d'informació i finalment fent una comparació de les informacions recollides a les preguntes comunes a pares i a professors. Ja s'han anat apuntant alguns aspectes per a les diferents informacions analitzades.

Els resultats obtinguts abasten un gran nombre d'aspectes relatius al treball de col·laboració entre l'escola i la família de l'alumne/fill amb retard/discapacitat, des dels sentiments i emocions viscuts, fins a actuacions concretes en la coordinació entre el centre i els pares, passant per qüestions més generals, com els aspectes relatius a l'educació del fill/alumne amb necessitats educatives especials.

Les informacions recollides permeten una reflexió sobre les "maneres de fer" de pares i de professors, sobre les seves preocupacions i sobre els recursos que han anat trobant per a consolidar un treball en col·laboració.

Podem assenyalar que la comunicació entre el centre i els pares és força bona. Les famílies fan explícit el seu reconeixement cap als professors i opinen que la coordinació amb ells és molt bona. Per la seva part, el professorat apunta aspectes positius de la col·laboració però també aporta algunes informacions sobre aspectes que podrien millorar.

Trobem diferències d'opinió en alguns aspectes, però també molts punts en comú i aspectes molt positius en la seva relació.

Un dels punts que en moltes de les qüestions es va repetint és la importància de la proximitat afectiva, que les famílies volen fer notar especialment, tant en l'acollida a l'escola com en el treball de cada dia al llarg dels anys. També els professors fan referència a aquesta aspecte com a fonamental en el treball de col·laboració amb les famílies. Els professors també reiteren en diferents preguntes del qüestionari la importància de que els pares confiïn en l'escola per a establir un marc estable de coordinació.

Un altre aspecte que els professors tenen clar és de que poden assessorar als pares però afavorint la seva autonomia i la confiança en les seves possibilitats de resoldre les situacions problemàtiques. Per la seva part, els pares fan un gran reconeixement a la competència dels professionals. Aquest aspecte, junt amb la bona relació i els objectius compartits són els punts que s'assenyalen com a facilitadors dels acords educatius entre l'escola i les famílies.

Les famílies valoren per sobre de tot que la comunicació sigui sincera.

Els professors valoren el treball d'equip.

3.3 La fusió dels continguts teòrics i pràctics

3.3.1 Estratègies d'intervenció sistèmica aplicables al treball amb les famílies

Després del procés de treball seguit en la recerca teòrica i en l'estudi empíric, m'he adonat de que no és gaire rellevant parcel·lar les diferents estratègies segons el moment o la finalitat de la intervenció.

Encara que en el treball amb les famílies podem diferenciar moments molt diferents no és tant evident que a cadascun d'aquests moments li corresponguin unes estratègies específiques. Moments tan diferenciats com l'inici de l'escolaritat, el seguiment escolar, la finalització de l'escolaritat, els canvis de cicle vital o els moments en els que apareixen crisis o esdeveniments no esperats, poden tenir les seves peculiaritats pel què fa a les finalitats que ens proposem en les entrevistes amb les famílies, però tots ells poden fer servir estratègies d'intervenció sistèmica comunes.

Per tant, el que interessa és disposar de les idees - marc i d'estratègies concretes, però sense establir compartiments estancs, que en realitat restarien vàlides a les pròpies eines, en el sentit del seu ús restringit.

Aquestes aportacions serveixen per a qualsevol professional que, des de l'àmbit educatiu, col·labori amb les famílies dels alumnes amb necessitats educatives especials.

Podem anar definint les condicions que afavoreixen la col·laboració pel què fa a creació de la relació i al seu manteniment, esbossant algunes estratègies que ho faciliten.

Les eines volen facilitar els punts d'encontre entre la família i l'escola. La recerca d'aquestes eines té com a finalitat el voler anar una mica més enllà del QUE fer amb les famílies per aproximar-nos al COM fer les actuacions. Sovint un plantejament erroni del COM invalida l'actuació o inclòs va en contra d'ella, creant uns efectes inversos als esperats.

Per altra part, com ja he assenyalat més amunt, més que buscar estratègies molt concretes per aplicar des un enfoc molt pragmàtic i molt acotat a una determinada

actuació, es tracta d'entrar en el pensament sistèmic i des d'aquesta perspectiva trobar nous enfocaments i recursos per al treball de col·laboració amb les famílies.

Es tracta, doncs, d'anar entrant en la "cultura sistèmica", a partir del coneixement dels seus principis generals, per a que anar-los incorporant a una "manera de fer". Destacar per la seva importància l'element contextual del què parla Sarró (2003), que valora el comportament de la persona en la interacció amb els altres, afegint que "*la malaltia es dona com una situació relacional humana*". En aquest sentit, el símptoma és reactiu (efecte d'una causa) i s'entén des del plantejament del què ha passat en el sistema; és important calibrar el poder interaccional del símptoma, la seva utilitat per al sistema. Idees genèriques de la visió sistèmica.

En el bloc temàtic de la recerca teòrica s'apunten els principis de la perspectiva sistèmica, així com algunes eines emprades per les diferents escoles de teràpia familiar. Alguns d'aquests continguts queden reflectits en els instruments que a continuació es presenten.

3.3.2 Instruments de treball

La creació d'instruments de treball representa un esforç de concreció per aplicar els principis del model sistèmic a l'àmbit educatiu, en aquests cas concretament al treball de col·laboració entre els centres docents i les famílies dels alumnes de necessitats educatives especials. Aquest treball s'ha fet en base a la informació recollida a l'estudi i a una reflexió pròpia.

Una qüestió que considero important en el treball amb les famílies és el fet de poder disposar d'uns **protocol** que faciliti la recollida de la informació. Aquests instrument concret es fonamenta en un marc de referència sistèmic i es nodreix de les eines i procediments propis d'aquest enfocament.

Una part de l'estudi l'he dedicat a l'autoanàlisi que necessàriament ha de fer qualsevol professional que treballa amb famílies. Per a poder dur a terme aquesta tasca és necessari, a més d'una actitud favorable a l'anàlisi, disposar d'uns indicadors que ens ajudin a tenir presents els diferents aspectes a valorar. Amb l'objectiu de disposar d'aquests indicadors s'ha elaborat una pauta **d'anàlisi** o **guia** per a que el professional de l'EAP o el professor pugui fer l'autoanàlisi del seu treball amb la família, tenint en compte els moments previs i posteriors a l'entrevista, així com la pròpia realització de l'entrevista.

Un últim apartat recull algunes de les idees per al treball amb les famílies, útils a priori per als professionals dels EAP, per als professors i per al treball que uns i altres fan en espais compartits. L'experiència ens demostra que aquests espais compartits

només funcionen si garantim determinades condicions: claredat en la comunicació, objectius comuns, reconeixement de l'altre,...

3.3.2.1 Protocol per a la recollida de la informació en les entrevistes amb les famílies

Com ja ens assenyalava Morin (1999), no és el mateix “informació” que “coneixement”. La informació són parcel·les del saber disperses, mentre que el coneixement és l'organització, la posta en relació i en context de les informacions. A les entrevistes amb les famílies obtenim informacions molt variades i molt útils per a la comprensió de la situació. Però és important poder tenir un instrument que ens faciliti tant la recollida de dades com el seu posterior anàlisi.

El protocol, a més de facilitar el registre de dades, pot servir per tenir més present el tipus d'informació que volem recollir, evitant la dispersió i la recollida de més informació de la que realment necessitem.

En funció de l'objectiu de l'entrevista haurem d'adaptar alguns dels apartats del protocol. Així, la recollida de dades sobre la composició familiar és propi d'una primera entrevista i no té sentit per a entrevistes posteriors si no hi ha hagut modificacions en l'estructura de la família. Per altra part, algunes preguntes prenen significació quan és la família la que fa la demanda, però el plantejament és diferent quan és el professional qui sol·licita l'entrevista amb la família. Però, independentment de qui pren la iniciativa per a parlar, el denominador comú seria la preocupació per un problema. És evident que aquest seria un dels diferents tipus d'entrevistes que es poden plantejar en la coordinació entre l'escola i les famílies.

En una primera entrevista, una de les eines més útils per a representar de forma gràfica el mapa familiar és el genograma. Permet el registre de la informació sobre els membres d'una família i les relacions entre ells. És una informació gràfica que situa ràpidament sobre dades bàsiques de la família.

Com a instrument propi de la teràpia familiar, el genograma recull la informació relativa a tres generacions i implica tres passes (Goldrick i Gerson, 1987, citat a Ochoa, 1995): el traçat de l'estructura familiar, el registre de la informació sobre la família i la representació de les relacions familiars. Pel què fa a les relacions familiars es registren principalment les aliances i les exclusions. Per a conèixer detalladament els signes convencionals per a la representació gràfica, veure el llibre de Ochoa de Alda (1995), on s'explica amb claredat el llenguatge dels genogrames (diagrames i signes representatius de l'estructura i de les relacions).

Un altre eina que ajuda a ordenar la informació facilitada per la família és el cronograma, que és la recollida de dades ordenades de forma cronològica. Sovint aquesta eina ajuda al professional que fa l'entrevista a clarificar com s'han anat

succeint els esdeveniments, amb la possibilitat de posar en relació dades aparentment inconnexes, però també ajuda a la pròpia família a aclarir-se respecte a vivències en les que tenen certa confusió.

El cronograma s'utilitza per al registre dels esdeveniments de vida de la família des de la seva existència com a nucli familiar, però també és útil per al registre de les dades ordenades sobre els esdeveniments que han tingut lloc durant un període de temps més curt. L'organització temporal dels fets ajuda a una millor comprensió dels mateixos i permet indagar les connexions entre ells.

Un punt a tenir present és el de la necessària definició de la finalitat de l'entrevista. Es tracta de definir prèviament els objectius que es pretenen aconseguir, per centrar l'entrevista en aquests objectius i no en d'altres.

En base al model de Fisch i Weakland presentat anteriorment, podem utilitzar les passes que assenyalen, en les entrevistes en les que la família és qui fa la demanda per un problema que els preocupa. Els quatre grans apartats ja comentats es poden incloure en el protocol per a la recollida de dades, adaptant-los si cal a cada situació particular.

Els apartats del model citat són:

- 1) la DEFINICIÓ DEL PROBLEMA (descripció)
- 2) les SOLUCIONS INTENTADES (S.I.) per resoldre el problema
- 3) el TEMA CENTRAL de les S.I. (missatge central)
- 4) el TEMA TERAPÈUTIC (negació del tema central)

Per a una millor comprensió del model, consultar l'apartat 3.1.2.1. d'aquesta Memòria.

El protocol hauria de poder recollir tant les informacions verbals com tota aquella informació analògica, és a dir tots aquells comportaments no verbals que ens estan comunicant molta més informació que les paraules. Per tant, s'hauria d'incloure l'apartat del què es diu, però paral·lelament incloure l'apartat del què es fa. El registre de les informacions analògiques és important, encara que siguin "retalls" d'aquestes informacions, perquè és evident que és impossible un registre exhaustiu.

Haurem de tenir en compte les nostres pròpies intervencions per poder entendre el què diu o fa la família, ja que es tracta d'una situació interactiva en la que nosaltres com a professionals estem inclosos. Moltes vegades haurem de girar els ulls cap a nosaltres mateixos per entendre el comportament de la resta de persones que conformen el sistema en el que estem treballant.

També és important que el professional tingui present la significació que pot tenir per a entendre millor la situació “allò que no es diu i allò que no es fa”. A vegades, informacions que per la seva importància haurien d’haver-se donat en una primera entrevista apareixen en entrevistes posteriors, o no apareixen mai.

Haurem d’estar molt atents a escoltar les informacions que ens aporta la família, mantenint de forma simultània un diàleg intern per a anar fent una lectura interaccional de la informació i per a poder plantejar les preguntes des de la circularitat.

Voldria assenyalar la necessitat de seleccionar aquelles informacions que convé que quedin anotades, diferenciant-les d’aquelles que no s’han de registrar per escrit, per diferents motius. El primer d’ells és l’ús que es pugui fer d’aquella informació escrita; el segon motiu és estratègic, en el sentit en què apuntava Fisch (veure apartat 3.1.2.1) de potenciar o disminuir el volum d’informacions que aporta la família sobre un tema determinat, al observar que el professional fa anotacions o deixa de fer-les.

Respecte a les informacions que queden registrades també vull assenyalar la conveniència de recollir en determinats moments enunciats literals, ja que ens informen de manera més fidedigna que la traducció dels continguts en paraules nostres, que representen un sedàs amb el qual podem haver introduït variacions en la càrrega semàntica de l’expressió.

Per últim, hauríem de tenir present l’observació de l’estil de comunicació, és a dir, dels patrons relacionals a partir de les interaccions observades, calibrant el seu grau de rigidesa o de flexibilitat.

El model de protocol per a la recollida de la informació a les entrevistes s’inclou a l’annex 6.

3.3.2.2 Pauta per a l’autoanàlisi de les intervencions del professional de l’EAP o del professor en les entrevistes amb les famílies, amb indicadors fonamentats en la perspectiva sistèmica

Pensar en termes sistèmics porta a la necessitat de revisar les nostres pròpies actuacions en el treball amb les famílies.

L’anàlisi de les intervencions pot situar-se en nivells concrets, revisant una actuació concreta, però també podem situar-nos en un nivell més global, valorant l’estil d’intervenció, les emocions, el fil conductor dels continguts tractats,...

L’autoanàlisi del professional comença pels moments previs a l’entrevista, en el quals es tractaria de posar-se “a la pell” de la família, imaginant els sentiments que els pot

envair (preocupació, por, neguit, desconfiança,...). Es tracta de pensar què podem fer amb aquests sentiments quan rebem a la família. Alguns punts que podem tenir en compte són:

- evitar situar-nos com a experts (ens podem qüestionar què ens propulsa cap a actituds de prepotència)
- tenir cura de fer un acolliment càlid, que permeti la manifestació dels sentiments que els envaeixen, donant temps per a que puguin ser expressats
- informar amb molta claredat dels objectius de l'entrevista

Durant l'entrevista és difícil autoanalitzar la pròpia intervenció, però s'hauria de poder treballar simultàniament en dos nivells: el de la conversa amb la família i el del diàleg intern del que parla Minuchin, que permet prendre una mica de distància i anar valorant les intervencions a fer.

Després de l'entrevista, podem qüestionar-nos:

- quin fil conductor he seguit en les meves intervencions?
- en quins moments he notat que algú estava ansiós?
- en quins moments m'he sentit ansiós?
- quins han estat els efectes de les meves intervencions en la família?
- com han influït en mi les actuacions de la família?

Tot professional que es dediqui a ajudar a les famílies hauria de fer un entrenament en qüestionar-se les pròpies percepcions:

- Com veig a la família?
- Què em fa veure-la d'aquesta manera?
- Quines informacions em molesten o m'incomoden?
- Amb quines experiències personals puc connectar aquestes informacions?
- Quina ha estat la meua actitud davant de la família?
 - oberta/no massa oberta/ tancada
 - de reconeixement/de poder (els dos móns o maneres de relacionar-se de Schwarz)

- actitud crítica
- prepotent / col·laborativa
- fiscalitzadora / comprensiva
- respectuosa davant les seves opinions/qüestionadora de les seves opinions
- càlida/distant
- esperançadora davant les dificultats i la possibilitat de canvi/desesperançadora o negativista
- recuperadora de les capacitats de la família

Disposar d'uns indicadors per a l'autoanàlisi de les pròpies actuacions permet:

- fer un exercici de revisió de la situació, molt útil per entendre millor les interaccions, exercici que, per altra part, és obligat des del punt de vista de l'ètica professional
- trobar els elements que interfereixen i els que ajuden a avançar. Sortosament, hi ha estratègies que, aplicades en el moment i el lloc adequats, generen uns efectes tant beneficiosos per a la família, que ens semblen "màgics". A més, sempre que hi hagi uns beneficis per a la família hi ha, automàticament, uns beneficis per al professional.
- poder compartir amb d'altres professionals les experiències viscudes per cadascú, amb una certa sistematització de les informacions.

A més dels indicadors referits als aspectes actitudinals i de relació, hem de revisar els aspectes lligats als continguts que es tracten a les entrevistes: quantitat de temes comentats, a vegades excessius; aprofundiment dels temes; acords sobre els diferents temes,...

Podríem sintetitzar algunes de les idees exposades en el següent quadre:

	ABANS DE L'ENTREVISTA	DURANT L'ENTREVISTA	DESPRÉS DE L'ENTREVISTA
CONTINGUT	<ul style="list-style-type: none"> - Preparació prèvia dels temes a tractar - Disposar del protocol de recollida de dades - Informar clarament dels objectius de l'entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> - Registre de les informacions pertinents (alguns enunciats literals) - Treballar simultàniament en dos nivells: el diàleg extern i el diàleg intern 	<ul style="list-style-type: none"> - Organitzar les informacions en blocs temàtics i esquemes, per facilitar les connexions entre les dades i plantejar hipòtesis interpretatives
RELACIÓ	<ul style="list-style-type: none"> - Posar-se a la pell de la família (sentiments que els envaeixen) - Evitar situar-se com a expert - Assegurar un acolliment càlid 	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud oberta, de reconeixement, col·laboradora, comprensiva, respectuosa, càlida, esperançadora i recuperadora de les capacitats de la família 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisar les pròpies emocions viscudes a l'entrevista i resituar-les

3.3.2.3 Algunes idees per a la col·laboració amb les famílies en el context escolar

En la seva intervenció als centres, els professionals dels EAP sovint plantegen un treball amb les famílies en espais compartits amb el professorat dels alumnes. Aquests espais en els que les interaccions es donen en un sistema constituït per pares, professors i EAP permeten un treball en col·laboració “a tres bandes”. Algunes reflexions sobre aquest tema es recullen al document La relació família - escola. Les entrevistes com a eina de canvi per a l'assessorament elaborat per BASSEDAS i altres (2000) i que es pot consultar al web dels EAP.

Les entrevistes a tres bandes presenten una complexitat major que les entrevistes a dues bandes, però permeten un nivell de col·laboració més proper al plantejament sistèmic. Aquest tipus d'entrevistes tenen a veure amb diferents aspectes que poden facilitar o entorpir el treball. En primer lloc, s'ha de veure des de quin tipus de context partim. Un context jeràrquic i competitiu fa difícil un treball en aquest sentit, mentre que si definim el context com a col·laboratiu i igualitari és possible el treball. Per altre part, hem de poder esbrinar com es sent l'altre professional en aquests espais. És per això que és fonamental la transparència a nivell comunicatiu, per poder assentar les bases de la col·laboració. Caldrà arribar a establir els acords i els compromisos mutus, des d'una òptica de responsabilitat compartida.

Les idees que es presenten a continuació són aplicables a tot tipus d'entrevistes, fins i tot algunes d'elles van més enllà d'aquest espai de coordinació, constituint recursos comunicatius en la relació del centre amb les famílies.

Com a **premisses incondicionals** en el treball amb les famílies hauríem de tenir present:

- la legitimació del funcionament familiar, ja que en paraules de Don D. Jackson "la família actua de la millor manera que sap"
- el reconeixement de les capacitats del sistema familiar per tirar endavant
- assegurar els mecanismes d'inclusió de tots els membres que participen, evitant qualsevol tipus d'exclusió
- tenir present en tot moment la importància del context en la lectura dels comportaments
- saber prioritzar en cada moment el què és important; seguint el model del MRI, la prioritització vindria donada per aquella temàtica que està preocupant en aquell moment a la família, temàtica per a la qual està motivada a mobilitzar-se; és inútil treballar amb qui no està preocupat, hem de crear aquesta necessitat abans de demanar la col·laboració
- fixar-nos més en els "esforços" que fa la família per millorar que en els "resultats"; això els capacita i els estimula per continuar lluitant
- entrar en el "llenguatge" que parla la família; si no ho aconseguim, difícilment serà possible la comunicació. Es el mateix procés que hem de fer quan entrem en una cultura o idioma molt diferents dels nostres i que desconexim; ens cal molta observació o molta prudència. Hem de veure els punts a través dels quals podem connectar o obrir la comunicació. Parlar un altre idioma no és traduir les paraules o enuncisats a un altre codi sinó que és entrar a pensar en base a patrons culturals diferents dels propis; en aquest sentit, cada família té els seus patrons organitzatius i relacionals i hem de poder entrar-hi per comprendre el seu funcionament.

A continuació es presenten algunes idees més concretes, agrupades en tres blocs:

- 1) Recollida d'informació
- 2) Anàlisi de les informacions
- 3) Estratègies d'intervenció

En relació a la **recollida d'informació**, destacarem alguns aspectes importants:

- demanar només la informació pertinent a les finalitats de l'entrevista, ja que sovint demanem més dades de les necessàries; és el que apunta T.S. Eliot (citat per E. Morin) quan assenyala “*¿Dónde está el conocimiento que perdemos con la información?*”.
- evitar la recerca d'informació orientada cap a les carències, ja que tanca possibilitats; en canvi, si ens centrem en el què funciona podem recuperar d'altres capacitats de la família, perquè partim d'un discurs possibilista i positivitzador, transmetem a la família que el sistema funciona, definim la seva organització com a competent, i a partir d'aquesta premissa juguem amb petits elements per al canvi; és bàsic integrar sempre el què funciona per anar cap al què volem canviar
- enfocar la recerca d'informació a partir de les preguntes sobre “diferències”, i a partir de preguntes sobre “la diferència de les diferències”, en base a la definició de Bateson (“la relació és el producte d'una doble descripció”)
- fer ús de les preguntes circulars que ens permet identificar la repetició dels patrons familiars, incrementar la nostra neutralitat i la capacitat d'acceptar la família tal com es; a la família li permet percebre les seves interaccions des de la circularitat, sortir de l'encotillament de les visions lineals i poder-se aproximar a les seves dificultats des d'una nova perspectiva; evitar quedar-se en preguntes que portin a respostes lineals
- fer ús també de les hipotètiques (preguntes orientades al futur), molt útils per estimular a la família a considerar possibilitats alternatives de pensaments i d'acció
- explorar els patrons relacionals (pautes interaccionals) de la família, en els que juga un paper fonamental la repetició per a crear el patró; també hem de veure quin patró relacional establim amb la família
- tenir presents els diferents nivells de comunicació: verbal i no verbal (analògic) i valorar especialment els registres analògics
- contemplar la “cultura del coneixement mutu”, no en una sola direcció, per establir proximitat, en un procés de construcció d'una realitat compartida
- ús del genograma com a organitzador de la informació sobre l'estructura de la família i sobre les relacions familiars

En relació a l'**anàlisi de les informacions**, les idees a destacar són:

- evitar o al menys ser conscients de les possibles aliances o coalicions nostres amb un o més membres de la família (de vegades tendim a posar-nos a favor de la persona que percebem com a més dèbil)
- valorar la importància que donem al que “no ha dit” la família (informa tant com el que diu), treballant amb el que no sabem
- calibrar el pes dels “mites” familiars i de les “profecies autocomplidores” en les opinions de la família
- valorar els efectes de la nostra manera d'actuar en la manera d'actuar de la família (segona cibernètica), tenint present que no és possible no influir; quan ens plantejem “què he pogut dir/fer jo per a que el meu interlocutor actuï o reaccionï d'aquesta manera?” entrem en una dimensió que té present la circularitat (visió interactiva)

Pel que fa a algunes **estratègies d'intervenció**, citarem:

- estudiar les avantatges i inconvenients del canvi (resistència al canvi per part nostre, com a element provocador)
- saber diferenciar entre “funció” i “persona”; atacar la funció preservant la persona (respecte incondicional)
- tenir la ferma convicció de que les famílies tenen recursos per millorar la situació i per col·laborar amb l'escola, les capacitats hi són i hem d'ajudar-los a que les posin en marxa; de vegades les nostres actuacions generen un efecte invers, quan ens situem com “l'expert”
- saber retirar-se en el moment en el que la família es sent capaç, i saber transmetre aquest allunyament a la família valorant les seves capacitats de tirar endavant sense nosaltres
- l'ús de la memòria iconogràfica com a estratègia del professional: valor o utilitat de la iconografia per recordar-se a si mateix maneres d'intervenir o estratègies: per exemple, el “macroscopi” de Rosnay, per sortir de lo concret i tenir presents diferents aspectes; “l'orella verda” de Rodari per a la capacitat d'escolta, “l'arbre de Bateson” per establir quina és la informació pertinent i quina és supèrflua en cada situació, “el nen tou i flexible” de Lao Tse per la importància de la flexibilitat en el pensament,...

- utilitzar amb la família la iconografia, la metàfora i el sentit de l'humor (Minuchin); a través de l'humor es propicia una situació més distesa.
- basant-nos en el pragmatisme del model del MRI, podem utilitzar el “reductor de complexitat” (veure apartat 3.1.2.1)
- connotar el conflicte com a recurs que permet el canvi
- fer ús de les redefinicions de les informacions que aporta la família, per obrir noves lectures que permetin la millora de la situació
- fixar-se en els aspectes sans i constructius de la família

A més, caldria insistir en la importància de la capacitat d'escolta i d'autoescolta que com a professionals que treballem amb relacions humanes hem de potenciar per adquirir les habilitats necessàries; sovint es fan necessaris els programes d'entrenament. Per altra part, hem de tenir presents les emocions i els nostres propis programes relacionals per poder ser uns bons lectors de les relacions emocionals.

El professional ha de poder utilitzar un llenguatge planer, entenedor; a vegades, amb l'objectiu de donar una major “cientificitat” compliquem el plantejament o el tipus de llenguatge utilitzat. La importància del “com” es dona un missatge és determinant per a la intenció que vol transmetre. En paraules de Simone Weil *“Las mismas palabras pueden ser triviales o extraordinarias según la forma en que se digan”* (Fromm, 1959).

A vegades va bé pensar des de la complementarietat, plantejant-se el què cal evitar en el treball amb les famílies. Un dels aspectes a remarcar, entre d'altres, és el de no respectar el “tempo” de la família pel què fa a la demanda d'informació, però també tenint cura de no donar més informació de la que pot assimilar. Un altre aspecte és el d'evitar donar falses expectatives, que a vegades és el que la família vol sentir.

Tot professional ha de poder-se qüestionar els interrogants que dia rera dia genera el treball amb les famílies dels alumnes amb necessitats educatives especials, en un treball d'anàlisi i de reflexió sobre les seves pròpies actuacions, però també en un treball d'equip que obri vies de contrast i d'enriquiment mutu.

Per últim, recordar que, des del meu punt de vista, la “clau d'accés” a una relació de col·laboració amb les famílies es que la nostra actitud i les nostres actuacions (congruents amb l'actitud) les facin sentir ESCOLTADES, RESPECTADES, NO QÜESTIONADES, VALORADES, RECONEGUDES, INCLOSES, ACOLLIDES AFECTIVAMENT i RECOLZADES. Des d'una visió sistèmica veurem que si aconseguim que les famílies es sentin d'aquesta manera, als beneficis per a la família s'hi afegeixen els beneficis per a nosaltres com a professionals.

4 Conclusions

Abans de començar a desenvolupar el projecte tenia la convicció de que el treball a fer representava una continuïtat de treballs realitzats anteriorment. Doncs bé, ara la meua percepció ha canviat i considero el treball d'aquest curs com l'inici d'una investigació que ha d'anar molt més enllà. Crec que s'obre un ventall de possibilitats molt ampli, que pot portar a definir models d'intervenció en el camp educatiu fonamentats en la perspectiva sistèmica.

La realització d'aquest estudi ha representat indubtablement un enriquiment personal, però la intenció que el guiava era la de fer una petita aportació al camp de la col·laboració entre l'escola i les famílies des de l'enfoc sistèmic.

L'elaboració d'alguns instruments és una part de l'estudi, que per les característiques de la temàtica triada, ha obligat a uns espais de reflexió llargs i continuats. Dels instruments elaborats podem fer alguns comentaris:

- el qüestionari adreçat als pares pot ser utilitzar en d'altres contextos, per exemple és aplicable a les famílies que tenen els fills integrats als centres ordinaris
- el qüestionari adreçat als professors també és aprofitable per a la seva aplicació a d'altres centres
- els models de cartes per a la demanda de col·laboració i per a l'agraïment són exemples d'escrits per a estudis similars
- els propis resultats obtinguts a l'estudi empíric han servit per a reflexionar sobre molts aspectes sobre els quals tot docent d'alumnes amb necessitats educatives especials s'ha aturat a pensar
- el protocol per a la recollida de dades en les entrevistes pretén introduir aspectes importants de l'enfoc sistèmic i sistematitzar la informació
- la pauta per l'autoanàlisi de les intervencions del professional vol ser un ajut per a la revisió de les pròpies actuacions, sobretot pel què fa als aspectes comunicatius i afectius
- les idees per a la col·laboració amb les famílies aporten elements per a saber el què podem fer i el què hem d'evitar
- la confecció de la pàgina web sobre la col·laboració escola - família pretén donar algunes informacions en l'espai telemàtic i ser un punt per al diàleg per a

tots aquells professionals o famílies interessats en el tema (inclou un breu qüestionari). L'adreça de la pàgina és: <http://www.xtec.es/~mplanas2/>

Per altra part, crec que és important assenyalar que la pròpia metodologia utilitzada en l'estudi empíric ha tingut cura especialment dels aspectes relacionals, implementant en la mesura del possible maneres de fer afins al model sistèmic de la comunicació.

Finalment, també la recollida de la informació ha tingut especial cura en plantejar les qüestions des d'una perspectiva sistèmica i circular, a la recerca de les connexions entre els diferents aspectes que s'investigaven.

Pel què s'ha comentat, les aplicacions de l'estudi en el sistema educatiu són diverses i s'obren camps d'investigació en el treball amb les famílies, àmbit que sens dubte està prenent una gran rellevància - pels canvis socioculturals que s'estan donant- i que s'haurà potenciar en un futur immediat.

Els resultats del treball tenen una aplicació directa per als professionals dels EAP i per al professorat en el treball amb les famílies dels alumnes amb necessitats educatives especials.

És evident que no parlo d'una aplicació "automàtica" sinó d'un ús contextualitzat a la realitat de cada situació i de cada professional. Plantejar el treball amb les famílies des d'un nou model - en aquest cas, la visió sistèmica de la realitat educativa- requereix una formació bàsica i un període d'entrenament no precisament curt, però és factible sempre i quan hi hagi interès en avançar, des d'una perspectiva possibilista, que atribueix una importància fonamental als petits canvis.

Des del meu punt de vista, fer arribar al professorat les idees principals que fonamenten la visió sistèmica de la realitat em sembla una tasca molt interessant, per les repercussions que aquest enfocament pot tenir, més enllà del treball amb les famílies, en l'anàlisi de les situacions educatives i en la recerca de solucions en els centres docents. A més, comportaria canvis en l'àmbit comunicatiu i relacional dels equips docents. Des d'una perspectiva sistèmica, es contempen els jocs isomòrfics que hi ha entre cada sotsistema, de manera que la meua relació amb els professors, per exemple, pot condicionar la relació d'ells amb les famílies, de la mateixa manera que la relació entre els professors pot condicionar la seva relació amb les famílies.

Aquesta visió alternativa té, des del meu punt de vista, unes aplicacions gairebé incalculables en el camp educatiu, ja que ens permet explicacions dels problemes educatius com a "històries millor contades", tal com comenta el Dr. Albert Sarró, possibilitant noves solucions que anteriorment desconeixíem. Pensar des d'un perspectiva sistèmica porta a una manera de fer en la que llegim qualsevol comportament des de la "relació"; per experiència pròpia, crec que aquesta visió

optimitza la comunicació i la proximitat amb la família, a la que no fem culpable de res, tal com remarcava Don D. Jackson, i amb la que intentem tenir aquella “mirada positiva incondicional” de la que parla Carl Whitaker (1992).

5 Bibliografia

ANGER-DIAZ, B. (1990): “Constructivismo, comunicación y resolución de problemas”, a *Fundamentos*.

AUSLOOS, G. (1998). *Las capacidades de la familia. Tiempo, caos y proceso*. Barcelona: Herder.

BATESON, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Planeta-Carlos Lohlé. (2ª reimpr., 1992)

BASSEDAS, E. i altres (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*.

Barcelona: Paidós (5ª reimpr. 1998).

BASSEDAS, E. i altres (2000). *L'assessorament psicopedagògic a Catalunya. Trajectòria dels equips d'assessorament psicopedagògic*. Barcelona: Graó.

BASSEDAS, E. et al. (2000). *La relació família - escola. Les entrevistes com a eina de canvi per a l'assessorament*. Memòria del Grup de Treball de Formació dels EAP.

BARDIN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal/Universitaria.

BERTALANFFY, L. (1976): *Teoría general de los sistemas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica Esp.

BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

CAMPANINI, A.M., LUPPI, F. (1991). *Servicio social y modelo sistémico. Una nueva perspectiva para la práctica cotidiana*. Barcelona: Paidós Terapia Familiar.

CAMPION (1987). *El niño en su contexto. La teoría de los sistemas familiares en psicología de la educación*. Barcelona: Paidós/MEC.

CARDÚS, S. (2000). *El desconcert en l'educació*. Barcelona: La Campana.

CEBERIO, M.; SEREBRINSKY, H.; SCHLANGER, K. (2001): “El MRI: El legado de Don Jackson. Entrevista a Wendel Ray”, a *Perspectivas Sistémicas*, Año 13, nº 68

CIRILLO, S.(1990). *El cambio en los contextos no terapéuticos*. Barcelona: Paidós, 1994.

COLETTI, M., LINARES, J.L. (1997). *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática. La experiencia de Ciutat Vella*. Barcelona: Paidós Terapia Familiar.

CUNNINGHAM, C.; DAVIS, H. (1988). *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*. Madrid: MEC, Siglo XXI Ed.

CUNNINGHAM, C. (1990): *El Síndrome de Down. Una introducción para padres*. Barcelona: Paidós.

DOWLING, E. i OSBORNE, E. (comp.) (1996). *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*. Barcelona, Paidós Ibérica.

DOWLING, E. (1991): "El treball sistèmic en el context escolar". A SELLARÈS, R. (comp.): *L'atenció a les diferències a l'escola*. Ajuntament de Barcelona

DROTAV, D. i altres (1975): "The adaptation of parents to the birth of an infant with a congenital malformations. A hypothetical model", a *Pediatrics*, núm. 56, pp. 710-717

FEIXAS, G.; VILLEGAS, M. (2000): *Constructivismo y psicoterapia*. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer. (3ª ed. Revisada)

FEIXAS, G. (2003): *El modelo sistémico en terapia familiar*. Barcelona: Psimedia (C.D. educatiu)

FERREIRA, A. (1974): "Mitos familiares", a BATESON, G. i altres: *Interacción familiar. Aportes fundamentales sobre teoría y técnica*. Buenos Aires, Editorial Tiempo Contemporáneo.

FISCH, R.; SCHLANGER, K. (2002): *Cambiando lo incambiable. La terapia breve en casos intimidantes*. Barcelona: Herder.

FLOREZ, J.; TRONCOSO, V. (1998) *Síndrome de Down: avances en acción familiar*. Santander: Fundación Síndrome de Down de Cantabria.

FROMM, E. (1959), *El arte de amar*. Barcelona: Paidós.

GENER, M. (2002): "La relació família - assessor psicopedagògic", a AMBITS de Psicopedagogia, núm. 5. Associació Catalana de professionals dels EAP, pp. 28-30.

GINÉ, C. (1994): *Identificació de les variables que incrementen el risc d'un pobre desenvolupament social dels infants amb retard en el desenvolupament: bases per a un programa d'educació familiar*. Tesis doctoral. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona.

GREENE, M. (1999): "A Parent's Perspective", a *Topics in Early Childhood Special Education (TECSE)*. Austin, Texas.

HUGUET, T. (1996): "El asesoramiento psicopedagógico y la colaboración entre la familia y el centro educativo", a MONEREO, C., SOLÉ, I. (Coords.): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.

HUGUET, T.; PLANAS, M.; SEGUER, M.; VILELLA, M. (2000): "La intervenció psicopedagògica des d'una perspectiva institucional", a BASSEDAS, E. i altres: *L'assessorament psicopedagògic a Catalunya. Trajectòria dels equips d'assessorament psicopedagògic*. Barcelona: Graó.

JACKSON, D.D. (1974): "Interacción familiar, homeostasis familiar y psicoterapia conjunta", a BATESON, G. i altres: *Interacción familiar. Aportes fundamentales sobre teoría y técnica*. Buenos Aires, Editorial Tiempo Contemporáneo.

JOLLIEN, A. (1999). *Éloge de la faiblesse*. Les Éditions du Cerf. (Traducció catalana a Edicions La Magrana, Barcelona, 2001).

KORNBLIT, A. (1996). *Somatica familiar*. Barcelona: Gedisa.

LEDERER, W. & JACKSON, D. (1968). *The mirages of marriage*. New York: W.W. Norton.

LINARES, J.L. (1996). *Identidad y narrativa. La terapia familiar en la práctica clínica*. Barcelona: Paidós Terapia Familiar.

LUZURIAGA, I. (1972): *La inteligencia contra sí misma. El niño que no aprende*. Buenos Aires: Editorial Psique

MARINA, J.A.; LÓPEZ PENAS, M. (1999): *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Editorial Anagrama. (3ª ed. 2000).

MINUCHIN, S. (1982). *Familias y Terapia Familiar*. Buenos Aires: Gedisa.

MINUCHIN, S.; FISHMAN, H. (1988). *Técnicas de terapia familiar*. Barcelona. Paidós.

MORIN, E. (1999): *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.

NAVARRO GÓNGORA, J., BEYEBACH, M. (Comps.) (1995). *Avances en terapia familiar sistémica*. Barcelona: Paidós Terapia Familiar.

OCHOA DE ALDA, I. (1995). *Enfoques en terapia familiar sistémica*. Barcelona: Herder/Biblioteca de Psicología/Textos Universitarios.

RAY, W. A. (1991). "La terapia interactiva de Don D. Jackson", a *Sistemas Familiares*, Abril 1991.

ROLLAND, J.S. (2000). *Familias, enfermedad y discapacidad. Una propuesta desde la terapia sistémica*. Barcelona: Gedisa/Terapia Familiar

ROMERO, C. (2003). "La familia desde una perspectiva sistémico-dinámica", a GERVILLA, E. (Coord.): *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Narcea Ediciones.

ROSENHAN, D. L. (1979). "On being sane in a insane places", a *Science*, nº 179, pp. 250-258.

ROSNAY, J. De: *El macroscopio. Hacia una visión global*. Madrid. Editorial AC.

SALZBERGER-WITTENBERG, I., HENRY, G., OSBORNE, E. (1996). *L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre*. Barcelona: Edicions 62 (2ª. Ed. 1998)

SCHWARZ, R. (1989). *Idolatría del poder o reconocimiento. Dos modos de vivir y de relacionarse*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano. Colección Controversia.

SELVINI PALAZZOLI, M. y otros. (1986). *Al frente de la organización. Estrategias y tácticas*. Barcelona: Paidós.

TOMM, K. (1987). *Interventive interviewing: Part II: reflexive questioning as a means to enable self-healing*, a *Family Process*, 26 (2), 167-184.

TONUCCI, F. (1987): *Amb ulls de nen*. Barcelona: Barcanova.

TOVAR, A. (1956). *Un libro sobre Platón*. Madrid: Espasa-Calpe. (2ª ed., 1973)

TURNBULL, A.; BLUE-BANNING, M; TURBIVILLE, V. (1999): "From Parent Education to Partnership Education: A Call for a Transformed Focus", a *Topics in Early Childhood Special Education (TECSE)*. Austin, USA.

VERDUGO (Eds.) (2000). *Familias y discapacidad intelectual*. Madrid: FEAPS. CajaMadrid.

VILA, I (1995). "Relaciones familia - escuela", a *Temas de in-fan-cia. Educar de 0 a 6 años*. Barcelona: Rosa Sensat/MEC.

VILANA, R. i GENER, M. (2000). "L'assessorament de l'EAP en la relació entre el centre i les famílies" , a BASSEDAS, E i altres. *L'assessorament psicopedagògic a Catalunya. Trajectòria dels equips d'assessorament psicopedagògic*. Barcelona: Graó.

WALROND-SKINNER, S.(1878): *Terapia familiar*. Buenos Aires. Anesa, Editorial Crea.

WATZLAWICK, P.; WEAKLAND, J.; FISCH, R. (1986, 5ª ed.). *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona: Herder.

WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J.; JACKSON, D. (1989, 7ª ed.). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.

WATZLAWICK, P. (1992). *La coleta del barón de Münchhausen. Psicoterapia y realidad*. Barcelona: Herder.

WATZLAWICK, P. (1992, 5ª ed.). *El lenguaje del cambio*. Barcelona: Herder.

WATZLAWICK, P., NARDONE, G. (2000). *Terapia breve estratégica. Pasos hacia un cambio de percepción de la realidad*. Barcelona: Paidós Terapia Familiar.

WEAKLAND, J. (1989). "Terapia familiar con individuos", a *Psicoterapia y familia*, Vol. 2, No. 1