

Activar les capacitats de la família*

Guy Ausloos**

ausloos.guy@videotron.ca

Resum

En aquest article es presenta l'anàlisi d'un model d'atenció a les famílies des d'una perspectiva sistèmica. L'enfocament prioritza un canvi de perspectiva que parteix del respecte i la consideració de les capacitats i competències de les persones i de la família com a conjunt que li permet gestionar les situacions i trobar autosolucions. Es parteix de les oportunitats que ofereixen les crisis com a moment de canvi i de millora. Es desestima el sentiment de culpa i es transforma en responsabilitat i autogestió. Mostra les dimensions teòrica, ètica i pragmàtica fonamentals en l'enfocament que proposa. Ofereix uns indicadors importants per a les persones que, en un context o en un altre, tenen relació amb les famílies per tal que sigui possible la recuperació de confiança en el marc d'unes relacions fonamentades en la valoració de les capacitats de canvi que té cada família en el moment en què no és jutjada, sinó que se li ofereixen unes línies d'anàlisi i de reconstrucció de la seva realitat.

Paraules clau: competències familiars, models d'acompanyament, dimensió ètica, dimensió pragmàtica, autosolució, reconeixement, respecte.

Resumen. *Activar las capacidades de la familia*

En este artículo se presenta un análisis de un modelo de atención a las familias desde una perspectiva sistémica. El enfoque prioriza un cambio de perspectiva que parte del respeto y la consideración de las capacidades y competencias de las personas y de la familia como conjunto que le permite gestionar las situaciones y hallar autosoluciones. Se parte de las oportunidades que ofrecen las crisis como momento de cambio y de mejora. Se desestima el sentimiento de culpa y se transforma en responsabilidad y autogestión. Muestra las dimensiones teórica, ética y pragmática fundamentales en el enfoque que propone. Ofrece unos indicadores importantes para las personas que, en un contexto u otro, tienen relación con las familias a fin de que sea posible la recuperación de confianza en el marco de unas relaciones fundamentadas en la valoración de las capacidades de cambio que tiene cada familia en el momento en que no es enjuiciada, sino que se le ofrecen unas líneas de análisis y de reconstrucción de su realidad.

Palabras clave: competencias familiares, modelos de acompañamiento, dimensión ética, dimensión pragmática, autosolución, reconocimiento, respeto.

* Traducció de l'original en francès pel Servei de Llengües de la UAB.

** Professor i responsable al Jewish General Hospital i a l'Institut Québécois de Psychothérapie de programes de teràpia familiar sistèmica, Canadà.

Abstract. *Activating family capacities*

The analysis is presented of a model for family care from a systematic perspective. The focus makes a priority of a change of focus based on respect and consideration for the capacities and competences of people and the family as a whole to enable the management of situations and to find self-solutions. It is based on the opportunities offered by times of crisis as moments for change and improvement. It displaces the feeling of guilt and transforms it using responsibility and self-management. It reveals the fundamental theoretical, ethical and pragmatic dimensions of the focus being proposed. It offers important indicators for people that, in one context or other, have a relationship with families in order to enable the recovery of confidence within the framework of certain fundamental relationships in the evaluation of the capacities for change that each family has at a time when they are not judged but rather are offered guidelines for the analysis and restructure of their current situations.

Keywords: family competences, accompaniment models, ethical dimension, pragmatic dimension, self-solution, recognition, respect.

Sumari

Definició del context on es troba la família	Dimensió pragmàtica
Dimensió teòrica	Dimensió ètica
	Bibliografia

Definició del context on es troba la família

Vivim en una civilització que s'anomena judeocristiana. L'historiador francès Jean Delumeau, a *El pecat i la por; la culpabilització a Occident* (1983), defensa la tesi que a Occident hom educa els infants tot corregint-los les faltes en comptes de potenciar-ne les competències i les capacitats. Tothom ha viscut més o menys això, a l'escola evidentment, on es corregeixen els exercicis tot subratllant-ne les faltes, però també a casa: quan es renta bé els plats, això és normal; però si es deixa un plat una mica brut, es fa sentir la valoració negativa. Encara ara s'educa els infants d'aquesta manera: i es dóna més importància a les ximpleries de les criatures que no pas a les seves qualitats.

Michel Foucault, a *La volunté de savoir* (1981), feia l'analogia entre la confessió i la teràpia. En la confessió s'han de dir els pecats, les faltes, i la confessió de la falta permet el perdó i l'absolució. Sens dubte és coneguda l'expressió següent: una falta confessada es queda mig perdonada. I què passa amb l'altra meitat? I no és només per fer un joc de paraules. Això és absolutament fonamental en la pràctica professional amb les famílies. Amb l'altra meitat se senten culpables, i sovint es troben persones avergonyides, persones culpables, persones que se senten malament dins la seva pell, perquè tenen la impressió de no estar a l'altura, perquè han estat massa culpabilitzades.

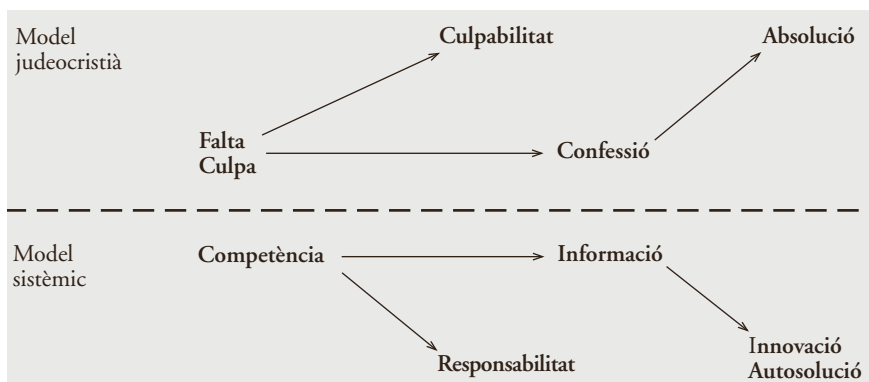
Malauradament, els enfocaments actuals no només no eliminen aquesta culpabilitat o aquesta vergonya, sinó que amb freqüència les confirmen. Perquè tothom ha estat format —tant professional de la psiquiatria, psicologia, treball social, educació o docència— per identificar els problemes de la gent, per veure les seves dificultats i intentar solucionar aquestes dificultats i aquests problemes. A l'escola, hi ha la tendència a classificar els alumnes en bons o dolents. En la formació no es parla massa del que és una criatura normal, del que és un adult normal, del que és una família normal. I igualment, la psicoanàlisi: «Famílies normals, persones normals, això no existeix! Tothom és neuròtic en un grau o altre». Una reacció contra aquest corrent ens porta a parlar de les capacitats *de la família*.

La paraula capacitat és utilitzada amb gran encert per un pediatre americà, Brazelton (1983), que parlava de «competent baby»: el bebè competent, és a dir, un bebè amb capacitat per a les tasques que ha de complir: un bebè té molta capacitat per succionar; un bebè té molta capacitat per dormir; un bebè té molta capacitat per cridar; un bebè té molta capacitat per digerir. No se li demana de ser un petit adult, no s'han de considerar les criatures com a adults en miniatura.

Aquesta noció de competència fa referència a la idea de les capacitats que sovint s'adapten a les situacions que s'han de viure; però aquestes capacitats han de ser amplifícades. Per aquesta raó, se substitueix el model falta/confessió, que corre el risc de comportar culpabilitat, per un altre model que és el de la capacitat. Cal trobar aquesta capacitat en el moment de demanar informació al pacient, al jove, a la família.

Quan hom busca la competència, s'augmenta la responsabilitat, la qual cosa es pot traduir per «habilitat per respondre», mentre que en estimular la culpabilitat es provoca una més probable «habilitat per a la culpa». Una bona definició de responsabilitat es proposa expressada de la manera següent: per augmentar l'autonomia, estimulem la responsabilitat?

Una mare rep una treballadora social que la visita a domicili perquè la seva filla de 15 anys no va a l'escola. Quan la treballadora social vol assegurar-se al costat del nen de 6 anys, la mare la prevé: «No s'hi assegui al costat, perquè no li agraden els estranys i els mossega. És autista i el va atropellar un cotxe fa tres mesos, va estar tres dies en coma i tres setmanes a l'hospital. Jo estic esgotada i no tinc temps de fer anar a escola la meua filla i, a més, la necessito perquè ella m'ajuda molt amb el seu germà». Aquesta dona esgotada ja no tenia habilitat per respondre, ni per ella, ni pel seu fill, ni per la seva filla. Per contra, la filla havia carregat amb la responsabilitat de la mare, la qual cosa li impedia d'anar a escola. Quan la mare va rebre ajuda, aquesta nena va tornar a anar a escola.



Gràfic 1. Del model judeocristià al model sistèmic.

Un esbós molt ràpid de la taula: quan es fa circular la informació en un sistema viu, es facilita l'aparició de solucions originals que es poden anomenar *autosolucions*, i que no són una solució vàlida per a tothom, sinó una solució específica, vàlida per a aquesta criatura, aquest adolescent, aquesta família.

Un exemple d'autosolució:

Un adolescent presentava comportaments d'automutilació i havia amenaçat a suïcidar-se. Tenia 12 anys, estava manifestament molt deprimit i els seus resultats escolars eren catastròfics malgrat una intel·ligència excel·lent. El pare i la mare eren toxicòmans i l'havien abandonat. L'equip educatiu i jo ens trobàvem deseparats davant d'aquest jove acollit en una institució, perquè no trobàvem la manera de connectar-hi. Un dia, enmig d'una reunió, vaig tenir una idea. A la meua dona li agradaven les flors i havia comprat un bulb d'amaril·lis, que són uns bulbs grossos com cebes que tenen la particularitat de trigar 4 o 5 setmanes a créixer i donar una planta que a vegades fa unes flors bellíssimes. Vaig proposar de regalar-li un bulb d'amaril·lis i veure el que això podria produir. Jo esperava que el fet de tenir una planta per a ell sol, una planta que podria veure créixer cada dia, li permetria de recuperar la seva evolució. El resultat va superar les meves expectatives: aquest noi que només vivia de fracassos es va posar a mirar cada matí si el seu amaril·lis havia crescut. Després es va interessar per la resta de plantes del pavelló, els seus resultats escolars van millorar i va deixar d'automutilar-se. S'ha convertit en algú més «hàbil per respondre». No s'ha de pensar, amb l'exemple que acabo de donar, que n'hi ha prou a oferir un bulb d'amaril·lis per tal que un noi o una noia deixin d'automutilar-se i millorin els seus resultats escolars. Cada autosolució és única.

Tres dimensions que cal considerar

- la primera, teòrica;
- la segona, ètica;
- la tercera, pragmàtica.

Dimensió teòrica

En la teoria dels sistemes, un dels principis bàsics és el principi d'*equifinalitat*, que es defineix de la manera següent: «El mateix objectiu es pot aconseguir a través de diferents vies o, de manera contrària, una mateixa via pot conduir a resultats molt diferents». A l'escola es diu sovint: «No hi ha 36 solucions; és: o bé, o bé...». El principi d'equifinalitat diu el contrari: «A la vida, hi ha sempre 36 solucions, o 52 o 128. Sempre hi ha un nombre indefinit de solucions possibles. Es tracta d'obrir els ulls, de treure'ls els aclucalls de dir: "o bé això o bé això altre..."».

Cal prendre aquest posicionament, ja que si es prescindeix professionalment de les barreres i la ceguesa que sovint guia les anàlisis és segur que la persona, la família, també en prescindirà. Un factor important és que no poden haver-hi urgències a l'hora de trobar solucions. Quan la família pot trobar una solució sovint n'apareixen altres molt ràpidament. Així doncs, un dels principis fonamentals sobre el qual es pot parlar d'autosolució és aquest principi d'equifinalitat.

Aquest enfocament està també relacionat amb les teories del que s'ha anomenat la cibernètica de segon ordre i el constructivisme. La *cibernètica de segon ordre* emfasitza el fet que, quan hi ha una trobada amb un jove, un adult o una família, a partir del moment en què la trobada comença, tothom forma part del problema. Ningú no és aliè a la situació. Els primers cibernètics van intentar fabricar petits robots, s'hi posaven al costat i observaven com funcionava el robot. Ells eren aliens al problema; així funcionava la cibernètica de primer ordre. En la pràctica educativa, sovint es fan servir mètodes de la cibernètica de primer ordre quan es fan observacions, avaluacions, quan s'espera tenir un diagnòstic per actuar, mentre que d'entrada aquestes persones professionals són part del problema. Les persones no són conillots d'Índies ni animals de laboratori que es puguin observar. D'altra banda, què és el que s'observarà?, les reaccions dins el medi especial que és l'escola? No serà possible observar la persona en si mateixa.

La cibernètica de segon ordre subratlla que «jo formo part del problema», però també que tot sistema viu, i per tant tota família té mecanismes que fan que es construeixi en funcionar, que és un grup *autoorganitzador*. Es forma una parella; un home i una dona es troben, comencen a parlar, estableixen unes regles. Aquestes regles es veuran trastornades pel naixement del primer fill. I aquestes regles encara canviaran més amb un segon o, eventualment, un tercer fill. És evident que aquestes regles canviaran durant l'adolescència dels fills; i aquestes regles tornaran a canviar quan els fills marxin de casa.

Un sistema viu, com una família, es troba en un procés continu: mai no està organitzat o desorganitzat, es troba perpètuament en organització; mai no és funcional o disfuncional; es troba en funcionament; no és mai equilibrat o desequilibrat, està en equilibratge. És molt important tenir aquesta visió, que es pot dir cinematogràfica, abans que la vista fotogràfica impossible, ja que tothom es troba en un procés cinematogràfic el moviment del qual no s'atura mai.

El *constructivisme* subratlla el fet que les teories a les quals ens aferrem són construccions de l'esperit que no permeten mai de delimitar completament la realitat. La conseqüència que se'n pot extreure és que cap teoria no em permetrà d'explicar perfectament el jove o la família. L'única veritat, a propòsit de la família, és la mateixa família i no les teories que es poden utilitzar per comprendre-la. Korzybski (1941) deia: «El mapa no és el territori».

Dimensió ètica

Si una família és autoorganitzadora, si cada persona es troba en funcionament, funcional o disfuncional, organitzat o desorganitzat, no hi ha persones externes que puguin intervenir en aquest funcionament. Des de la intervenció professional no s'ha d'intervenir per modificar aquest funcionament en base a unes teories, que no són, potser, les més convenients per a aquesta família; sinó que són només creences que deriven de la història personal de la persona professional.

Cal valorar que no s'educa una criatura, sinó que la persona que l'acompanya s'educa i es reeduca amb ella. Aquesta posició, que es podria qualificar al mateix temps de cibernètica de segon ordre i de constructivista, porta a parlar de co-construir una realitat. És en la trobada amb l'altre on es construeix una realitat que es convertirà en la comuna.

Per no imposar una visió en funció d'unes teories pròpies, caldrà *canviar la mirada de la persona que acompanya*, la seva manera de veure aquesta família. Caldrà buscar quines són les seves capacitats en comptes de perdre el temps amb els seus defectes. Caldrà que es busqui la informació de la qual ells disposen, sense veure-hi la relació amb les seves dificultats actuals.

André, un adolescent de 15 anys, es nega a anar a escola. Dos terapeutes de família acudeixen al seu domicili per trobar-se amb la família. Se sorprenden en veure que la porta s'obre automàticament quan ells s'hi presenten. Els pares expliquen que hi ha una càmera de vigilància i que n'hi ha d'altres a les habitacions! En teoria, els terapeutes haurien pogut pensar que es trobaven enmig d'una situació de paranoia familiar. Efectivament, aquesta família havia perdut un fill de 6 anys feia nou anys a causa, pensaven ells, d'una manca de vigilància, però ells ja no veien la relació entre aquest esdeveniment i la seva situació actual. Es pot pensar també que André, per lleialtat a la seva família, no volia sortir de casa per continuar restant sota la vigilància dels pares. Poc importen les raons, després d'algunes entrevistes on es van tractar tots aquests fets, les càmeres van desaparèixer i... André va tornar a anar a l'escola.

Això porta a tractar una nova dimensió teòrica: la *teoria del caos*, teoria desenvolupada essencialment en l'àmbit de la física i la química. La teoria del caos és fascinant perquè diu que el funcionament de sistemes físics, fins i tot si no són sistemes vius, és la majoria de les vegades imprevisible. La física, fins ara, s'havia acontentat a estudiar sobretot els fenòmens previsibles. Quan hom

estudia els fenòmens imprevisibles, s'adona que, sovint, han de passar per una fase caòtica perquè s'estableixi un nou ordre.

Un exemple molt simple: fer bullir aigua. Per tal que l'aigua es posi a bullir i produeixi vapor, caldrà que passi per un període caòtic, allò que hom pot veure quan les bombolles comencen a pujar. Si es té una cassola transparent, es veuen perfectament que les bombolles comencen a pujar, que després la superfície comença a arrissar-se i que, de sobte, la primera bombolla esclata i comença a aparèixer el vapor. És el que s'anomena la fase de transició. Des del punt de vista de l'aigua, és un mal moment que ha de passar, és un moment caòtic però necessari perquè l'aigua bulli.

Moltes vegades les famílies es veuen enfrontades a períodes caòtics, períodes en què, aparentment, ja no hi ha regles; en què, aparentment, ja no hi ha ordre, en què es pregunten pel que passarà. Sovint hi ha la tendència a creure que d'aquest caos només pot sortir un caos encara més gran, mentre que, de fet, el que pot aparèixer és un ordre més gran, amb la condició que s'afavoreixi aquesta aparició amb alguna intervenció, si és necessària.

En la vida quotidiana, aquestes fases de transició s'anomenen crisi. Els xinesos, per escriure el mot *crisi*, fan servir dos ideogrames: el primer vol dir perill, ferida i fins i tot mort en alguns contextos, mentre que el segon vol dir ocasió, possibilitat, oportunitat. És molt interessant que en la cultura xinesa i japonesa, quan es vol escriure *crisi*, es digui: perill i possibilitat. A la cultura europea es veu molt clarament el «perill», però s'oblida la «possibilitat, ocasió, oportunitat». I és aquí on cal tenir una responsabilitat professional. Si una família en dificultats fa una demanda d'ajuda i està totalment desconcertada, veurà només perill, ferida, patiment, dificultat, caos. Caldrà buscar, doncs, on hi ha l'ocasió, la possibilitat, l'oportunitat, d'un canvi. I, des del punt de vista 'sistèmic', sense període de crisi, no hi ha canvi. Per tant, la crisi no és el que s'ha de combatre; és una proposta de canvi, és l'aliat que podria i, potser fins i tot, hauria de permetre el canvi. La crisi no s'ha de viure com un fracàs, sinó com l'ocasió d'intentar fer les coses d'una altra manera, de veure la realitat de manera diferent, d'intentar fer servir noves estratègies.

De la teoria del caos s'extreu, per tant, aquesta noció d'*imprevisibilitat*; però els «caòtics» parlen també d'*imprevisibilitat determinista*, la qual cosa sembla una contradicció en els seus termes. No obstant això, si es planta una llavor, allò que és «determinisme» és que, si alguna cosa creix, serà una planta. No hi ha cap més possibilitat. És determinisme. *Imprevisibilitat*: com creixerà aquesta planta? Quina serà la seva història de vida? Quins seran els vents que la influenciaran? L'abatrà un llamp? L'arribarà a cobrir el glaç? No se sap! Això és la *imprevisibilitat*. La construcció d'un ésser humà és absolutament el mateix. Allò que és previsible és el programa genètic que té, és determinista. El que és imprevisible és el que en farà. És el que cada jove, cada família farà de la seva vida i del seu futur.

Aquesta és una de les raons per les quals és fascinant el treball amb adolescents: perquè troben aquest període de transformació, de possibilitat,

d'oportunitat de canvi i al mateix temps d'imprevisibilitat. Quan es treballa amb adolescents, no se sap quina de les intervencions serà determinant. Un adolescent deia: «El més important va ser que la primera vegada que em va donar la mà em va dir: Hola. Aleshores vaig saber que les coses anirien bé». Es viu en la imprevisibilitat, però cal crear condicions per tal que de la imprevisibilitat pugui emergir una autosolució.

Una altra dimensió ètica apareix en posar en evidència les capacitats de la família. Cal tenir un requisit previ: un *respecte incondicional*, i una creença: que tota família té unes capacitats. A vegades estan ben amagades i, a vegades, és complicat trobar-les. Però aquest treball, en si mateix, es revela sempre profitós, perquè lluitarà contra aquesta culpabilitat, aquesta vergonya que porta sovint les persones a presentar-se amb una màscara d'agressivitat, de no-col·laboració, de fracàs, de depressió; tots els tipus d'imatges que es coneixen tan bé i que amaguen sovint aquesta manca de confiança en si mateixa, aquesta vergonya, aquest patiment. En el procés de recerca activa de les competències d'aquesta família, es pot tenir l'oportunitat de canviar alguna cosa en la relació.

La mare d'un nen acollit en una gran institució era una d'aquestes mares de les quals es deia que no era col·laboradora, i fins i tot que era realment agressiva. Ella trucava regularment: «Què és el que fan en aquesta institució? Li vaig comprar un parell nou de botes i quan ell va tornar dissabte, les seves botes estaven fetes malbé. Vostè creu que tinc diners per comprar botes cada dia?» Etc., Etc. En aquesta institució on treballa, convidem les famílies a venir a passar els caps de setmana i aquests caps de setmana els prepara l'educador o l'educadora. Igualment, una educadora es desplaça al domicili d'aquesta senyora, que és una dona forta, una mica viril. La seva veu és, a més, una mica ronca. És monoparental. L'educadora li pregunta: «Quan vingui el cap de setmana, hi ha alguna activitat que vulgui proposar-nos?» Gairebé sempre, la gent proposa scrabble, trineu, pilota. En aquell moment, de sobte, i amb una veueta diu: «Coneix la pintura sobre porcellana?» L'educadora li pregunta què és el que vol dir i aleshores ella explica que el seu hobby és la pintura sobre porcellana i li pregunta a l'educadora si la hi pot ensenyar. Aleshores, la dona li porta uns platets i uns pots pintats amb floretes d'una delicadesa que contradiuen completament el seu aspecte agressiu i viril. A partir d'aquí, la nostra visió d'aquesta dona va canviar i hi vam arribar a establir una col·laboració gràcies a la pintura sobre porcellana. Però calia buscar-la, aquesta pintura sobre porcellana, ja que no era aquesta la imatge que ella ens donava, *a priori*. Ella ha acabat per formar part del consell d'administració de la institució.

Mantenir una actitud de respecte incondicional significa que sempre cal buscar allò que les persones mostren de les seves capacitats abans que el que diuen de les seves incapacitats. És clar que en parlaran, és clar que la mare o el pare diran: «Sí, quan ell era petit nosaltres no hi érem gaire; hem tingut dificultats; no és estrany que ara les coses no vagin bé». Ells necessiten parlar-ne i és important escoltar-los, i dir-los: «Però què més hi haurien pogut fer? Compreneu que vostès no hi hagin pogut ser sempre, però havien de treballar molt dur per no perdre la feina. Tenien l'opció de fer-ho d'una altra manera? Han

fet el que podien en la seva situació pel seu fill o filla i no hi ha una certa quantitat d'atencions, una certa quantitat de presència, que sigui bona i una altra que sigui dolenta. Aleshores cal deixar estar aquesta idea que no han fet bé la seva funció. Cal passar a una altra cosa». A partir del moment en què els pares, la família, comencen a mirar-se d'una altra manera, comencen a trobar les forces que tenien i que no podien utilitzar.

Dimensió pragmàtica

Poder mantenir una actitud ètica es pot aconseguir de tres formes:

- no s'ha de jutjar
- no s'ha de perseguir un objectiu
- no s'ha de comprendre

No s'ha de jutjar: a vegades, simplement a través de preguntes, es pot estar jutjant i censurant: «Vostè està present quan fa els deures? Li pregunta les lliçons?». El pare al qual es fan aquestes preguntes corre el risc de sentir-se culpable, i és aquí que s'està censurant sense tenir-ne cap intenció. És millor plantejar preguntes generals com ara: «Com va quan ell es posa a fer els deures?». L'ofici de pare és un dels més difícils i l'únic per al qual no hi ha formació. Per tant, no s'ha de jutjar: es pot fer millor en el seu lloc?

No s'ha de perseguir un objectiu: Eugen Herrigel, un filòsof alemany, va escriure un llibre que es titula *Le zen dans l'art chevaleresque du tir à l'arc* (1970)¹. En aquest llibre, el filòsof explica com va aprendre el budisme zen amb l'ajuda del tir amb arc. El seu mestre li va dir: «Per tal que la teva fletxa arribi al centre del blanc, cal en primer lloc que coneguis el sòl sobre el qual et trobes, que coneguis el teu cos, el teu alè, l'arbre del qual prové l'arc, la corda, l'aire que la fletxa travessarà...; sense això, la teva fletxa no arribarà mai al seu objectiu.» La majoria de persones no assoliria mai el centre. I, no obstant això, es diu sovint que cal treballar per objectius. Treballar per objectius és designar el blanc i molt sovint es designa el blanc que ha d'abastar la família sense ella. Eventualment, es pot admetre que un treball per objectius sigui acceptable quan aquests es fixen amb la família i, al mateix temps, cal saber que no s'assolirà mai l'objectiu perquè es produiran esdeveniments imprevisibles, esdeveniments que modificaran la realitat i, per tant, l'objectiu a assolir. És desitjable treballar per objectius quan es fabriquen cotxes; quan es treballa amb persones, es treballa amb éssers dotats de llibertat i aquesta llibertat no s'adapta necessàriament als objectius.

No s'ha de comprendre: la teoria que es pot fer sobre el que passa a la família no és necessàriament la que té ella, encara que ella hi estigui d'acord perquè possiblement s'acaba per moldejar la seva realitat. Des d'un punt de vista ètic,

1. El títol original d'aquesta obra, de la qual no hi ha cap traducció al català, és *Zen in der Kunst des Bogenschießens*. Al castellà n'hi ha una de bastant recent: *Zen en el arte del tiro con arco*. Madrid: Gaia, 2008 (*N. de la T.*).

no es té dret a modelar, (informar) la realitat de la família. Per contra, cal activar un procés en el qual la família comprendrà algunes coses.

A l'escola, igualment, s'intenta amb massa freqüència de comprendre el problema de l'alumne, en comptes d'intentar actuar d'una altra manera amb ell per tal que pugui canviar d'actitud. Habitualment, després d'haver canviat es comença a comprendre les raons dels nostres comportaments. Un escriptor francès molt conegut, Daniel Pennac, va ser professor durant 25 anys. En un llibre recent, *Mal d'escola* (2008), amb el qual va guanyar el Prix Renaudot 2007, explica el seu passat de mal estudiant. El va salvar un professor que, en lloc de renyar-lo, el va obligar a escriure un capítol de llibre cada setmana tot i saber que ell patia de disortografia! Aquest professor no tenia com a objectiu ensenyar-li ortografia com tampoc no va intentar comprendre'l; només va provar una alternativa als renys o als càstigs als quals aquest alumne ja estava acostumat. Pennac dirà molt més tard: «No es pot forçar una curiositat, cal despertar-la».

I l'últim punt pragmàtic: per co-construir una realitat amb la família, cal, en primer lloc, condicionar un espai de llibertat mútua. Quan es proposa una entrevista a una família cal dir: «Els necessito per fer el meu treball». I això no és el mateix que dir: «Em necessiten per canviar». És una relació que pot ser mútuament constrenyedora, però que pot ser també una relació en la qual es crea un espai de llibertat mutu. «Vostès no tenen elecció i jo no tinc l'elecció de ser en aquesta relació. Com podríem condicionar un espai on treballar junts i mantenir alhora cadascun un sentiment de prou llibertat?».

Quatre punts fonamentals de la dimensió pragmàtica

Recerca activa de les capacitats: en la mesura que es creu que hi ha un potencial en aquesta família, aquest potencial té una possibilitat de sorgir. Si no s'hi creu, és clar que és poc probable que puguin avançar les coses.

Un segon punt fonamental i del qual se'n parla molt poc: *ocupar-se del propi confort*. Els que hi intervenen no poden estar com si es trobessin en una posició en què sempre corren el risc de caure, ja que s'ocupen del benestar de l'altre i que, d'una determinada manera, tenen tendència a fondre's. És molt important ocupar-se del propi confort, perquè si la persona que lidera la trobada se sent malament dins la relació amb l'altre, no és gaire clar com l'altre podrà estar bé en la relació. Això fa que si hi ha un malestar, si hi ha el sentiment de contrarietat, si se sent agredit per qualsevol cosa que passi, és molt important poder verbalitzar-ho com solucionar-ho d'una altra manera que no sigui dir: he d'aguantar. No, no cal aguantar; cal proporcionar-se els mitjans per poder ser un suport per a l'altre i un d'aquests mitjans és ocupar-se del propi confort.

Saber renunciar: no voler tenir el lloc de l'altre. Renunciar és saber esperar, és prendre's el temps perquè la situació evolucioni, és escoltar l'altre abans de dir-li el que ha de fer, és acceptar no tenir la solució a mida, és mostrar

humilitat davant de la complexitat del problema, és mantenir l'esperança quan tot sembla anar malament, és envoltar-se dels consells d'altres persones que potser estan millor situades per intervenir.

La mala connotació positiva: quan s'utilitza la conjunció «però», es comença en general per subratllar el costat positiu per després fer la crítica després del «però»: «Un treball força interessant, però el teu estil deixa molt a desitjar». L'efecte psicològic d'una observació similar és que allò que va darrere del «però» eclipsa la primera part i que la família estigui decebuda i se senti malament. Si s'inverteixen les dues proposicions: «El teu estil és dolent, però el treball és força interessant», la família se sent valorada i disposada a corregir el seu estil. És la mala connotació positiva perquè es comença per la crítica seguida de la valoració. Passo del «+ però -» al «- però +».

En conclusió, en comptes d'un acompanyament que sovint desresponsabilitza, es proposa un treball la part essencial del qual sigui la circulació de la informació. Actuar, per tant, essencialment, com l'activador d'un procés en comptes de controlar.

Encara que els membres de la família no ho sàpiguen, disposen dels elements de solució originals per als seus problemes específics. En permetre'ls de fer emergir aquesta informació de què disposen, estaran en condicions d'elaborar la seva autosolució. En comptes de considerar les persones o les famílies com a patològiques, disfuncionals, cal posar en evidència la seva pròpia capacitat amb l'esperança que, en el futur, ja podran continuar el procés. En una paraula, és fer un treball amb les persones. És a dir, fer circular la informació pertinent de cara a unes famílies que cal considerar com a capacitades i autoorganitzadores, capaces de trobar la seva autosolució.

Tres fases per resumir:

- Cal intentar co-construir, junts, una realitat que faciliti l'emergència d'una solució única específica adaptada a cada situació especial: anomenada auto-solució.
- Les persones que hi intervenen són responsables del procés que cal activar; no responsables dels continguts que s'han de treballar.
- No es pot canviar l'altre, només es pot canviar cada persona a si mateixa.

Bibliografia

- AUSLOOS, G. (1998). *Las capacidades de la familia. Tiempo, caos y proceso*. Barcelona: Herder.
- CURONICI, C. i McCULLOCH, P. (2000). *Psychologues et enseignants. Regards systémiques sur les difficultés scolaires*. Brussel·les: De Boeck.
- CURONICI, C.; JOLIAT, F. i McCULLOCH, P. (2007). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école. Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. Brussel·les: De Boeck.
- BRAZELTON, T.B. (1983). *Infants and Mothers*. Nova York: Bantam Doubleday Dell.
- DELUMEAU, J. (1983). *Le péché et la peur; la culpabilisation en Occident, XIIIe-XVIIIe siècle*. París: Fayard.

- FOUCAULT, M. (1981). *Histoire de la sexualité 1: La volonté de savoir*. París: Gallimard-NRF.
- HERRIGEL, E. (1970). *Le Zen dans l'art chevaleresque du tir à l'arc*. París: Dervy-Livres.
- KORZYBSKI, A. (1941). *Science and Sanity*. Nova York: Science Press.
- PENNAC, D. (2007). *Mal d'escola*. Barcelona: Edicions 62.