

# DESAXUSTES DO SISTEMA FAMILIAR EN DESENVOLVEMENTO

---

*José Antonio Ríos González*  
Universidade Complutense, Madrid

## 1. INTRODUCCIÓN

---

Como resultado do exame da interacción entre familia e centro educativo podemos valorar algúns aspectos de canto implican os fenómenos da comunicación inter-sistémica que se dá entre ambas institucións.

Sería interesante presentar algúns datos de investigacións nas que se pon de manifesto canto afirmamos. Pero nesta ocasión limitarémola nosa reflexión ó que sucede no interior do sistema familiar baixo a forma de desaxustes que poidan ilumina-lo educador para interpretar algunhas claves do que lle interesa para o seu traballo co alumno e a súa familia.

Moitos e moi variados son os enfoques con respecto ó que é e sobre a familia. Todos eles son válidos

sempre e cando se fundamenten nalgunhas das múltiples teorías que explican o que sucede no interior do sistema familiar. En efecto, desde Ackerman (1961, 1969 e 1970) ata os nosos días sucedéronse distintos enfoques e modelos para explicalo funcionamento da familia: os seguidores da escola psicoanalítica (Stierlin, 1975 e 1980), as explicacións baseadas na interacción de condutas que foron amplamente explicadas polos estruturalistas (Minuchin, 1977), así como os seguidores da escola estratéxica (Haley, Madanes, 1974 e 1976) e os máis achegados á utilización do paradoxo como resorte capaz de mobilizar comportamentos moi cronificados (Selvini-Palazzoli, 1975 e 1990); todos ofrecen un amplo abano de alternativas coas que poder intervir cando atopamos na escola modelos familiares disfuncionais. O grao en que inciden sobre os procesos de ensino-aprendizaxe obrigan ó mestre a ter que coñe-

cer, polo menos de maneira aproximada, que está pasando no alumno como reflexo do que sucede na súa familia.

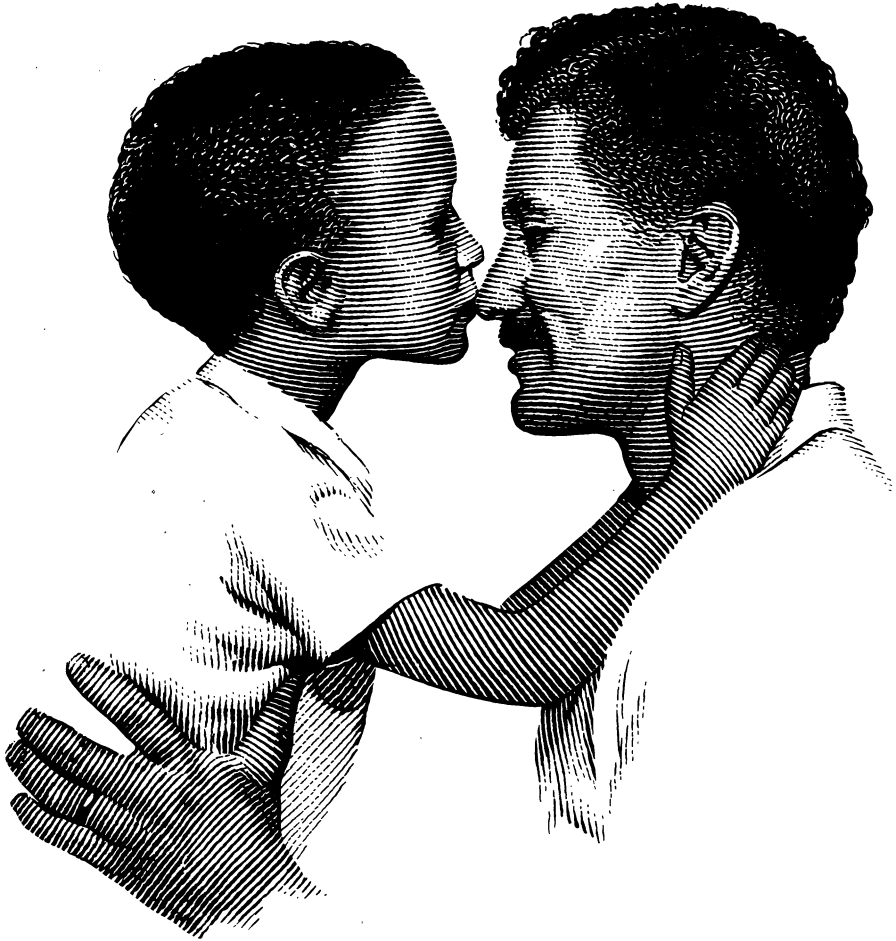
Obviamente, non hai unha familia única (Ríos González, 1984). Se isto tradicionalmente foi así, hoxe en día a diversidade de tipos familiares vese multiplicada enormemente. Hai modelos alternativos que contrastan co modelo tradicional que herdamos da nosa cultura occidental e do influxo de ideoloxías fortemente enraizadas en crenzas relixiosas e referencias morais. Os que analizan a fiabilidade e permanencia de tales modelos dan explicacións da capacidade ou incapacidade para substituí-los modelos clásicos. En todas estas valoracións, trátase de ver ata que punto estes modos novos de operar no sistema familiar son compatibles co que esixe o desenvolvemento e constitución madura da personalidade humana.

Convén fixar un concepto de familia no que todos esteamos de acordo, con independencia de matices derivados da presión de factores xeográficos, culturais e ideolóxicos, que son inevitables. Desde esta plataforma atrevémonos a dicir que podemos entender por familia "o

grupo humano integrado por membros relacionados por vínculos de afecto e de sangue, e no que se fai posible a maduración da persoa humana a través de encontros perfectivos, contactos continuos e interaccións comunicativas que fan posible a adquisición dunha estabilidade persoal, unha cohesión interna e unhas posibilidades de progreso evolutivo segundo as necesidades profundas de cada un dos seus membros en función do ciclo vital en que se atopen".

Valéndonos deste concepto estaremos en condicións de analizar, dunha banda, que sucede na familia cando a educación se volve difícil, e doutra, que fai posible que tal grupo humano se converta en apoio, estímulo e sostén para facer interminable o proceso de perfeccionamento humano no que se ven implicados educadores naturais (os pais) e educadores profesionais (mestres, profesores, titores...)

Desde un punto de vista práctico, e anticipando que todo o que imos expor como camiño para chegar a ela obedece a un apoio epistemolóxico suficientemente estruturado *Teoría Xeral de Sistemas* Von Bertalanffy, 1970; *Teoría da Comunica-*



ción, Bateson, Jackson, Watzlawick e seguidores no P.R.I. e escola de Palo Alto e *Teoría dos Xogos*, Shubick, 1985, Zagare, 1988, a familia preséntasenos como un grupo dinámico en crecemento a través duns ciclos vitais que dan sentido á súa estrutura, desenvolvemento, e funcións (Moos e Moos, 1974)

Calquera destes elementos constitúe un factor importante para explicalo que pode inquietar ó educador cando ve aparecer certos desaxustes ou disfuncións, principalmente cando este sistema atravesa algunha das fases do seu desenvolvemento conforme a canto nos indican os ciclos vitais da familia (Carter e McGoldrick, 1989).

## 2. DESAXUSTES NA ESTRUCTURA

Pódese entender por estrutura o conxunto de códigos reguladores a través dos cales as persoas se relacionan entre si. O catálogo dos mesmos é moi amplo, pero maior importancia adquiren algúns que inciden dun xeito máis profundo no funcionamento da familia.

En primeiro lugar, hai que aludir ó tema dos límites. A presen-

cia ou ausencia de límites indícanos de xeito bastante claro que espazos físicos e emocionais se manteñen suficientemente claros para facilitar a conquista da propia identidade en cada membro. Ó mesmo tempo permiten obter información sobre a distinción entre os niveis das xeracións adultas (pais) e novas (fillos), que son un termómetro sobre o que convén manter como "espacio común" e o que resulta imprescindible para definir como "espacio propio" no que cadaquén se sinta a si mesmo con tódalas súas consecuencias.

Aspecto central do dinamismo da familia é o que constitúe o núcleo das *alianzas* e *coalicións* que aparecen na interacción entre os membros. Hai que entender por *alianza* todo funcionamento no que se establecen nexos de unión entre dous membros do sistema para recibiren mutuo apoio e recíproca protección. Á súa vez, todonexo que se establece para estar en contra dun terceiro, recibe o nome de *coalición*, o que supón, pola súa mesma entidade, un enfrontamento e, por iso mesmo, un contraste que pode ocasionar disfuncións de distinta natureza. É o núcleo básico de toda *triangulación*, fenómeno que está na base de case tódolos conflitos que orixi-

nan conductas disfuncionais e comportamentos necesitados de axuda especializada.

A presenza de *xogos de poder*, a presión dos *mitos* que agachan aspectos vergoñosos da familia, a cronificación de *ritos e rituais* que ameazan a aparición de conductas espontáneas, son aspectos que o educador terá en conta para comprender onde se desenvolve e move o alumno.

A intricada rede que orixinan os distintos modos de aparecer algúns ou tódolos fenómenos citados, obriga a que a familia teña que organizarse en termos de perfilar *papeis*, establecer *códigos*, acordar *normas* e xerarquizar *valores*.

Cada familia ten, polo tanto, un modo propio de integrar todos estes elementos dentro do seu funcionamento sistémico. Ninguén pode escapar a eles (inevitabilidade da interacción) e, á súa vez, calquera cousa que faga un deles vai desencadear un comportamento reactivo nos outros (circularidade da interacción). Do modo, ritmo, intensidade e calidades cos que se verifique este intercambio de información, vai depender a funcionalidade ou axuste ou a súa disfuncionalidade e desaxuste.

No plano práctico, o educador deberá solicita-lo maior número posible de información sobre todos estes aspectos, ben sexa mediante o contacto directo co alumno e a súa familia, ben sexa a través do titor ou dos correspondentes servicios de orientación educativa, que deberían funcionar en tódalas institucións docentes. Fronte ó que algúns pretenderon, non se trata de que todo profesor sexa orientador no sentido máis rigoroso do termo, senón que se trata de conseguir que este teña nas súas mans todo o que os especialistas deben garantirlle como ferramentas de traballo para comprender mellor o que sucede na vida dos seus alumnos.

### 3. DESAXUSTES NAS FUNCÍONS

---

As *funcións* derívanse do modo de acción co que o sistema familiar desenvolve e cumpre as súas tarefas e obxectivos.

É evidente que as funcións están intimamente ligadas ó desenvolvemento estrutural da familia, e cada unha elixe os seus modos peculiares tanto para *organiza-la súa vida*, coma para *relacionarse dentro e fóra* do propio sistema. A Teoría Xeral de Sistemas (Von Bertalanffy)

apórtanos innumerables puntos de referencia para entender como os sistemas abertos (aqueles que saben vivir “dentro”, pero saben compaxinala súa acción de intercambio e enriquecemento tamén “cara a fóra”) son máis sans cós sistemas pechados (só viven “cara a dentro”), que seguindo o funcionamento termodinámico se deterioran e empobrecen.

Un obxectivo prioritario da familia é realiza-la súa función educadora mediante a creación do clima adecuado para que no seu interior se realicen os procesos de *identificación coas figuras parentais*, en tódolos seus planos. A escola, como institución, ten que apoiar esta tarefa e debe completar canto falte para a conquista dunha meta que resulta imprescindible para a constitución adulta da personalidade humana. A apertura da familia debe se-lo camiño para conseguila *individuación* de cada membro (“ser eu mesmo”, “ser distinto”, admiti-la diversidade de cada fillo, respecta-la propia identidade...) e a *socialización* na que se realicen as aspiracións de integración social e laboral.

A práctica clínica e educativa coas familias amósanos con teimuda evidencia que cando as funcións se ven alteradas, as disfuncións apare-

cen inevitablemente. Ás veces, as familias queren demostrarnos que tiveron que adoptar unha actitude “pechada” porque os problemas dun fillo os obrigou a iso. Equivócanse case sempre, xa que unha análise sistematizada das secuencias coas que operan e funcionan, fannos ver que a presenza dun fillo-problema, un fillo-sintomático, non é a causa do seu peche, senón a consecuencia de interaccións que provocaron o deterioro dese membro, converténdoo no que vimos denominando “paciente designado” en canto residuo dos deterioros anteriores á súa presenza como tal. No sistema escolar (colectividade ou aula) sucede outro tanto, aínda que resulte máis cómodo para pais e mestres identifica-lo fillo ou o alumno como o único necesitado de intervención por parte do experto.

#### 4. DESAXUSTES NO DESENVOLVEMENTO

O desenvolvemento constitúe o exercicio de funcións actualizadas en actividades específicas que axudan a que o membro da familia consiga levar a bo termo a conquista das súas metas como ser humano maduro e integrado. Noutras palabras, podemos dicir que o desenvolvemento debe servir para que o individuo consiga unha maior cohesión, unha

mellor estabilidade e un adecuado progreso.

Este desenvolvemento supón evolución e cambio progresivo, pero tamén suficiente estabilidade para que no permanente se atope un punto de referencia e ancoraxe, que facilite o equilibrio do sistema e os seus membros a través do tempo.

Preséntase aquí o eterno dilema de como evolucionar e cambiar sen perde-la identidade, e como manter certos apoios sen caer no inmovilismo. Os cambios teñen que ser converxentes, graduais, flexibles, e dotados dun equilibrio dinámico. Por outra parte deben supor unha modificación da interacción que vincula as persoas máis ca cambios nelas en canto tales.

Cando Moos e Moos (1974) nos falan do desenvolvemento, entenden por tal o resultado "dos procesos de desenvolvemento persoal que poden ser fomentados ou non pola vida en común", sinalando como subescalas do mesmo as variables autonomía, actuación ou actividade, intereses intelectuais e culturais, actividades socio-recreativas e presenza de valores éticos e relixiosos.

A escola pode colaborar coa familia na estimulación dalgunhas desas variables, especialmente no que afecta á autonomía, actuación e intereses intelectuais e culturais. Pero sempre queda para a familia a parte máis importante: servir de caldo de cultivo para que o fillo encuentre nela a máis clara motivación e o mellor apoio. Os orientadores familiares coñecen ben as técnicas adecuadas para intervir cando algúns destes aspectos necesitan o seu incremento, ou o control, cando haxa unha sobreestimulación que non sempre é positiva

## 5. FAMILIAS QUE FAN ENFERMAR

---

Tendo en conta as ideas anteriores, podemos preguntarnos que tipo de familia debe ser tida en conta polo educador cando desexa profundar na análise da relación suxeito-familia, con vistas a clarificar as posibles causas dos seus desaxustes.

É certo que non se trata da familia *sa*, que ó non ter un membro "enfermo", mantén os seus niveis de estrutura, función e desenvolvemento en coordenadas funcionais que non lle impiden mante-las liñas esenciais dun adecuado estilo educa-

tivo. Estas familias manteñen claros os seus límites e conservan unha suficiente capacidade de elaboración convenientes para adaptarse ás súas novas necesidades.

Cando nos preguntamos se hai familias *enfermas*, chegamos á conclusión de que o que está "enfermo" é o tecido das relacións que vinculan a uns membros con outros. O efecto inmediato desta realidade é que mais ben debemos falar de *familias que fan enfermarse*, en canto que poñen en xogo elementos dinámicos, que lonxe de contribuír a canto se sinalou como positivo, convértense en elementos desencadeantes de novos conflitos e deterioros posteriores.

É aquí onde hai que intervir. Primeiro nun plano puramente *preventivo*, entendendo como tal a posta en marcha dos resortes que conduzan á potenciación dos factores positivos que posúe a familia, sexa de maneira manifesta e patente ou sexa de modo latente e non activado. O orientador terá que actuar nese núcleo básico, mediante as técnicas que faciliten que a familia recupere as súas capacidades educativas.

Con frecuencia algunhas familias precisan unicamente da actualización dos medios que conducen ó uso dos resortes educativos mínimos (*nivel educativo* da orientación familiar). Sen embargo, hai outras que esixen o emprego de recursos máis finos, porque a educación comeza a facerse difícil para eles (*nivel de asesoramento* ou orientación propiamente dita). Cando as situacións se fan máis complexas e cómpre poñer en xogo técnicas de reestrucutración máis sofisticadas, chegamos ó nivel de terapia que se sitúa no plano curativo (Ríos González,1993).

Calquera deles debe ser determinado polos equipos especializados, xa que sen unha avaliación previa da situación que atravesa a familia non poderá intervirse adecuadamente . Nesta avaliación precísase a colaboración da institución educativa e dos seus profesionais. Aínda que aquí se presenta o tema da escasa colaboración destes cando teñen que implicarse en algo que tamén lles afecta. Todos, pais e educadores, deben comprometerse cos profesionais da orientación, aínda que os datos dos que dispoñemos na nosa experiencia



nos indican que queda moito camiño por percorrer. O orientador *non é só orientador do fillo/alumno*, senón que é *orientador de todo o sistema educativo*. E aquí hai que avalia-la interacción de cantos elementos persoais interveñen no feito educativo.

Abonda presentar algúns datos para reflexión duns e doutros: cando preguntamos ós pais e educadores onde cren que está a causa dos conflitos que afectan ós alumnos, repártense de maneira moi curiosa:

- Á pregunta de se “cren que a causa do problema está dentro do suxeito e que só hai que actuar sobre el”, responden afirmativamente o 44% dos pais, e o 46% dos profesores.

- Cando preguntamos se “cren que hai algo de tipo familiar, e cómo intervir nese plano”, responden que si o 10% dos pais, e o 13% dos mestres.

- Ó indagar se cren “que hai algo da escola e hai que intervir nese nivel”, contestan afirmativamente o 25% dos pais, e só un 6% dos mestres.

- A cuestión resulta máis palpable cando se lles pregunta se cren que *todo* radica na familia ou na escola para que, en tales casos, se interveña preferentemente sobre unha e outra. Din que *todo é da familia* o 5% dos pais, e o 29% dos mestres; mentres que afirman que *todo é da escola* o 4% dos mestres, e o 15% dos pais. Unha maneira suave de botarse a pataca quente.

Queden aí estas cifras como un punto de reflexión para os educadores. Porque tal vez das súas consecuencias poidan derivarse conclusións que procuren abrir un camiño máis constructivo de cara á co-xestión familia e escola, para evita-la aparición de novas disfuncións que levan ó desaxuste dos suxeitos.

## BIBLIOGRAFÍA

---

Ackerman, N.W.(1961): *Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares*, Hormé, Bos Aires.

Ackerman, H.W.(1969): *Psicoterapia de la familia neurótica*, Hormé, Bos Aires.

Ackerman, N. (1970): *Teoría de la práctica de la Psicoterapia familiar*, Proleo, Bos Aires.

Bertalanffy, L.von (1973): *Teoría General de Sistemas*, F.C.E., México.

Carter, B. e M. McGoldrick, (1989): *The family life cycle: a framework for family therapy*, Allyn and Bacon, Nova York.

Haley, J. (1974): *Tratamiento de la familia*, Toray, Barcelona.

Haley, J. (1976): *Técnicas de terapia familiar*, Amorrortu, Bos Aires.

Madanes, C.: *Terapia estratégica*, Amorrortu, Bos Aires.

Minuchin, S.(1977): *Familias y terapia familiar*, Granica, Barcelona.

Moos y Moos (1974): *Manual del FES,TEA*, Madrid.

Ríos González, J.A. (1983): "Trastornos escolares y ambiente emocional del aula", *Bordon*, 248, 316-336

Ríos González, (1984): *Orientación y terapia familiar*, I.C.H., Madrid (próxima 2ª edición, co título *Manual de Orientación y terapia familiar*)

Ríos González, J.A. (1986): *Familia y centro educativo*, (2ª ed.) P.P.C., Madrid

Ríos González, J.A. (1993): "La Orientación familiar: niveles, contenidos y técnicas". En Quintana, J.M. (1993): *Pedagogía familiar*, Narcea, Madrid (p.151-157)

Selvini-Palazzoli, M (1985): *El mago sin magia*, Paidós, Bos Aires

Selvini-Palazzoli, M.(1990): *Los juegos psicóticos en la familia*, Paidós, Bos Aires.

Shubick, J.E.(1985): *Game Theory in the Social Sciences. Concepts and Solutions*, MIT Press, Cambridge.

Stierlin, H.(1975): *Dalla psicanalisi alla terapia della famiglia*, Boringhieri, Torino.

Stierlin, H.(1980): *Terapia de familia: la primera entrevista*, Gedisa, Barcelona.

Watzlawick, P.,e outros (1981): *Teoría de la Comunicación humana*, Herder, Barcelona.

Zagare, F.C.(1988): *Game Theory, Concepts and Applications*, Sage Publications, Beverly Hills, London.