

Els vincles: alumne - mestre, mestre - alumne

Elisabeth Ballús

Amb aquest article, es pretén reflexionar a l'entorn de tots aquells elements bàsics que intervenen en la creació del vincle alumne-mestre i mestre-alumne. Aquesta reflexió ens porta a considerar els recursos innats que tenim tots els éssers humans per a iniciar una relació: els sentits. Tot plegat, sense oblidar que tant l'alumne com el mestre tenen una experiència afectiva que determinarà, en part, la naturalesa dels seus vincles.

Tots els éssers humans, per la condició pròpia del nostre gènere, necessitem tenir referents afectius en el dia a dia de les nostres vides, dins i fora del marc familiar. També els adults els busquem en els diferents àmbits de la nostra activitat: feina, esport, etc.

Per poder parlar de vincles entre alumne-mestre i mestre-alumne, sense que ens oblidem de cap dels elements que hi intervenen, cal que resseguim el camí que fa l'infant en el món dels afectes, fins arribar a l'escola, lloc del primer aprenentatge social.

Primacia dels sentits en les primeres relacions

La manera més primària d'interactuar dues persones és a través dels sentits.

De fet, si ens remuntem als nostres orígens, podem constatar que les primeres interaccions que fa un nadó amb el seu nou ambient és mitjançant els sentits: veure, sentir, olorar, tastar i tocar. Podríem dir que són els recursos amb què compta un noutat per adaptar-se i poder interactuar amb el seu nou medi.

És imprescindible conèixer de quina manera utilitza els sentits el noutat (Brazelton i Cramer, 1990) i com incideixen en la seva vinculació amb les persones que en tenen cura:

La vista: La interacció cara a cara, en el període immediatament després del part, és bàsica. La capacitat visual del nadó té una gran importància per a l'adaptació, ja que contribueix a vincular la mare amb el seu fill.

L'oïda: Els autors Condon i Sander (1975) van mostrar que, immediatament després de néixer, els bebès poden sincronitzar els moviments al ritme de la veu de la seva mare. I amb un estímul auditiu adient, veu de la mare, veu suau... es tranquil·litzen.

L'olfacte: Els nadons tenen un sentit de l'olfacte molt desenvolupat i són capaços de reconèixer olors desagradables i agradables. Una mostra d'això és que un bebè de set dies és capaç d'identificar la seva mare per l'olor.

El gust: També, amb pocs dies de vida, és capaç de fer diferències molt subtils de sabors.

El tacte: És el primer àmbit important de comunicació entre mare i fill.

És a dir, que tota aquesta modalitat sensorial ajuda el nou-nat a configurar la gestalt total de la mare/cuidador i a encetar els seus primes vincles.

Però seria erroni creure que els nostres sentits solament ens seran útils als inicis de la nostra vida; ans al contrari, són el substrat de què disposem per iniciar qualsevol contacte humà i, per tant, els possibilitadors de futurs vincles.

Figures centrals i secundàries d'afecció en els primers anys de vida

És a la primera etapa de la nostra vida quan aprenem l'essència de les relacions humanes, les pautes de comportament que ens ajudaran a establir vincles amb els altres.

Freud no solament va insistir sobre el fet que les arrels de la nostra vida emocional les trobem situades en la lactància i la primera infància, sinó que també va intentar explorar de manera sistemàtica la connexió existent entre els esdeveniments dels primers anys de la vida i l'estructura i la funció de la personalitat posterior.

És ja durant el segon any de vida que la gran majoria de nens dirigeixen la seva conducta d'afecció cap a més d'una figura discriminada i, freqüentment, cap a diverses (Bowlby, 1973).

Diferents estudis (Schaffer i Emerson, 1964 i Ainsworth, 1964) comproven que bebès de diferents cultures, escocesos i de la tribu ganda, mostren que, ja durant el segon any de vida, es registra una multiplicitat de figures d'afecte, malgrat

que aquestes figures no són equivalents entre si. En les dues cultures estudiades, els bebès posen de manifest un sentit de discriminació agut. Això es va poder mesurar en funció del grau de protesta manifestat pels nens davant de les diferents figures presentades. D'aquesta manera, es van poder classificar les figures d'afecte dels nens per ordre jeràrquic.

Simultàniament, Ainsworth (1969) arriba a la conclusió que els nens tendeixen a centrar la major part de la seva conducta afectiva en una persona específica, és a dir, si el nen té oportunitat de fer-ho, buscarà establir un vincle d'afecte amb una figura, malgrat que siguin diverses les persones que en tenen cura.

Des d'un punt de vista empíric, no hi ha dubte que la persona triada, en absoluta majoria, com a persona d'afecte central és la mare. No obstant això, s'ha demostrat que aquest rol pot ser assumit amb eficàcia per altres persones.

El nen buscarà la persona central d'afecte quan estigui cansat, quan tingui gana, quan estigui malalt o quan tingui por. I, contràriament, buscarà el company de joc o figura secundària quan estigui de bon humor, però sempre sabent on es troba la figura principal d'afecte.

Aquests dos rols no són incompatibles i és perfectament factible que una figura acompleixi les dues funcions en moments diferents. Per exemple, la mare pot actuar com a companya de joc i com a figura central d'afecció.

En iniciar-se l'escolaritat, s'ha comprovat que si se'ls dóna l'oportunitat, els infants tendeixen a afeccionar-se de manera exclusiva a un mestre/a en particular.

Per tant, ja des de ben petit, l'infant està dotat d'una sèrie de recursos innats que l'ajuden a vincular-se i a discriminar la qualitat d'aquests vincles afectius.

Aquests recursos formen part de tot ésser humà i són subjacents al llarg de tota la vida.

Hom pot comprovar-ho en aquelles persones que pateixen malalties degeneratives o discapacitats que els impedeixen utilitzar els llenguatges més complexos.

Un exemple ens pot il·lustrar aquestes paraules:

No fa gaires dies, em vaig trobar amb un vell amic, d'edat ja avançada. La seva dona pateix d'Alzheimer des de fa ja uns quants anys i està força, per no dir molt, desconnectada del món que l'envolta. Vam estar xerrant una estona i abans d'acabar, em comentà sorprès que malgrat que la seva dona no era capaç de percebre quasi res de tot allò que era prop seu, sí que era capaç de discriminar i seleccionar aquelles persones que l'envolten i que l'aprecien.

Ella ho sap! N'és perfectament conscient, malgrat que la parla ja no la pot utilitzar com a mitjà de comunicació, sols es pot valer del llenguatge corporal. D'allò que els altres li transmeten amb les seves actituds i amb els sentits: una carícia, un somriure, una paraula dolça...

El llenguatge corporal i la formació de vincles

Les actituds/expectatives que tenim vers els altres i, en aquest cas concret, vers els alumnes, podem no explicitar-les verbalment, però les transmetem bàsicament mitjançant el nostre llenguatge corporal, mitjà de comunicació per excel·lència dels més petits.

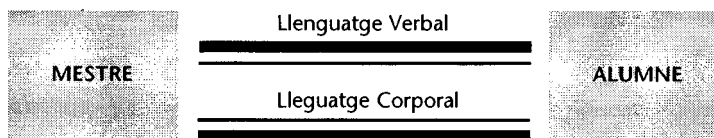
I què entenem per llenguatge corporal?

Doncs, el mitjà de comunicació dels nostres sentiments, que expressem essencialment amb els sentits i dels quals l'expressió verbal està exclosa. El llenguatge corporal fa referència a aquells sentiments més inconscients i, per tant, més sotmesos a la censura. Qui no s'ha trobat més d'un cop " traït " pel seu llenguatge corporal, en moments en què el seu llenguatge verbal expressava totalment el contrari?

Els nens perceben més fàcilment el llenguatge corporal, perquè els és més proper. Llenguatge, però, que també utilitzem els adults, encara que molts cops sense intenció comunicativa conscient, però amb el qual, en definitiva, transmetem actituds i sentiments vers els altres.

Però l'adult, immers totalment en un tipus de comunicació molt més complex, com el llenguatge en si mateix, la societat mediàtica en què vivim..., ben aviat oblida tots aquells elements/recursos comunicatius més primaris i innats de l'ésser humà, encara que molt més SIGNIFICATIUS i vinculants, afectivament parlant.

És per això que, sovint, aquest procés comunicatiu que afavoreix la formació de vincles no és bidireccional en tots els nivells (Fig.1). L'adult possiblement posarà més èmfasi en el llenguatge verbal i li costarà més percebre el llenguatge corporal. Al contrari que l'alumne, que si és petit utilitzarà més el llenguatge corporal i serà més bon receptor d'aquest que del llenguatge verbal.



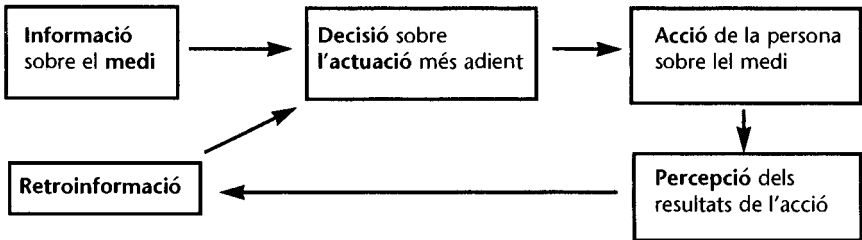
(Figura 1)

Queda clar, doncs, que l'acte comunicatiu sobrepasa àmpliament l'àmbit de la paraula, ja sigui parlada o escrita.

Breus apunts sobre la comunicació

Abans d'endinsar-nos a parlar sobre els vincles a l'escola, cal que fem un pas previ i ens situem en el marc educatiu on es produeixen i es possibiliten les condicions perquè els mestres i els alumnes interactuin i intercanviïn significacions que els portaran a l'establiment de vincles entre tots dos.

El següent esquema mostra tot el procés de comunicació que s'estableix entre un ésser humà i el seu entorn (Franch, 1973), tot realitzant contínuament les cinc funcions que necessita per conservar-se i desenvolupar-se:



(1) L'individu percep els senyals que l'informen sobre l'estat del seu entorn a través dels sentits, afectes i intel·ligència.

Aquest procés comunicatiu dels subjectes compta amb dues limitacions fonamentals:

1. L'individu només pot comunicar-se a partir del seu sistema de significacions (estructures afectives i intel·lectuals), que incidirà en la manera de percebre el món i d'actuar-hi. L'alumne, quan arriba a l'escola, és portador de tota l'experiència relacional que ha adquirit amb la família. El mestre, per la seva banda, posa en joc tota la seva personalitat, des de les arrels afectives més inconscients fins a la conducta més manifesta.

2. La comunicació només és possible mitjançant l'ús d'un llenguatge, en el sentit més ampli de la paraula, i tots els llenguatges realitzen una simplificació de la realitat. A més, cal considerar que el subjecte també està determinat pels diferents llenguatges que ha adquirit i que utilitza. Ens referim tant al llenguatge verbal com al llenguatge corporal.

L'establiment de vincles en el marc educatiu

Aprendre significa sentir-se insegur, atemorit, enfadat, desesperat i, de vegades, necessitat d'ajuda per a superar l'impacte d'emocions i ansietats poderoses. Una certa frustració és inherent al fet d'aprendre; d'aquí que una certa quantitat de ràbia formi part de la situació (Salzberg i col., 1989).

Els nens a l'escola estan immersos en un procés simultani d'aprenentatge i de creixement individual que els porta a conquerir, en el dia a dia, destreses, habilitats, competències... i, per tant, s'enfronten constantment a noves situacions que interpel·len la seva seguretat.

És per això que es fa imprescindible que el nen trobi en l'àmbit escolar també una figura de suport afectiu que li possibiliti establir un vincle.

Cal valorar i destacar tots aquells elements que es posen en joc en la relació educativa.

Destacariem dos eixos bàsics:

1- El nou context escolar

2- El rol del mestre, amb dues funcions ben diferenciades i complementàries:

- el mestre com a guia i facilitador de nous aprenentatges
- el mestre com a referent afectiu.

Quant al nou context, es configura un nou marc de relació i acció, l'escolar, que porta implícites una sèrie de connotacions. L'escola és una institució jeràrquica que possibilita la convivència entre iguals, però també la comparació entre iguals, la competitivitat. El grup escolar exigeix que cadascú s'hi adapti i n'accepti les normes. Davant d'aquesta situació, es generaran un seguit de sentiments en l'infant: angoixes, por, frustracions... però també satisfaccions, alegries, noves relacions...

Quant a la figura del mestre, es fa difícil equilibrar aquestes dues vessants tan imprescindibles i necessàries. Totes dues interactuen i ajuden o dificulten el creixement intel·lectual i afectiu de l'alumne. Cognicions i afectes, eterna dicotomia! Tots dos formen part del nostre psiquisme i no els podem dissociar.

És necessari incrementar la consciència dels factors emocionals que intervien en els processos d'ensenyament-aprenentatge i la seva importància.

Malgrat que d'uns anys cap aquí s'hagin fet esforços en aquest sentit, en moltes escoles l'educació sistemàtica encara és fonamentalment intel·lectualista. De fet, en la consciència col·lectiva trobem encara la valoració que una escola és digna de considerar-se molt bona en funció del nivell de coneixements que imparteix als seus alumnes.

Els coneixements van per davant de la relació educativa. Els programes de les diferents àrees són extensos i atapeïts, i el mestre, molts cops, es veu llançat a una carrera sense sentit, a la conquesta d'aprenentatges de continguts per als seus alumnes. També s'hi juga la seva reputació com a bon mestre!

No es té en compte la posició extremadament important que ocupa el mestre en la vida dels seus alumnes, sobretot quan és més petit o bé més dependent per possibles dèficits de qualsevol tipus.

Per tal de possibilitar els vincles, el mestre ha de ser capaç d'equilibrar al màxim l'acte comunicatiu amb els seus alumnes, essent capaç d'infravalorar la paraula i destacar i poder percebre els missatges no verbals. Segurament seran els més significatius.

Però, què suposa per a l'infant aquest nou vincle? I per al mestre? Es posa en joc un complex entreteiximent de llaços afectius.

Per a l'alumne, el vincle amb el mestre pot suposar la continuïtat en l'evolució dels seus afectes, si partim d'una vinculació positiva en l'àmbit familiar. Si aquesta vinculació no ha estat prou satisfactòria, el medi escolar li ofereix la possibilitat d'establir un vincle més positiu amb un adult. En ambdues situacions, es reviu experiències viscudes en el si de la família.

Per al mestre, en el seu inconscient, el vincle amb l'alumne és un símbol carregat de ressons afectius (Mauco, 1973). És a dir, que com a adult també projectarà en aquesta relació les seves experiències emocionals i la naturalesa dels seus vincles, que determinaran força la seva actitud respecte als infants.

D'aquesta manera, sembla que el que es configura amb aquest nou vincle és un diàleg entre inconscients, el del mestre i el de l'alumne, en què es posaran de manifest sentiments també inconscients, dels quals, com ja hem dit abans, el canal d'expressió és el llenguatge corporal.

L'infant buscarà en la figura del mestre algú que li doni suport, que cregui en ell, que confii en les seves possibilitats, és a dir, que tingui expectatives vers ell i que li doni seguretat.

Diferents estudis ens mostren de quina manera les expectatives dels professors poden determinar la conducta i el rendiment dels seus alumnes. En tota relació entre persones, té influència l'actitud de les unes sobre les altres. Les actituds produeixen, en la seva interacció, un efecte de boomerang i així es pot observar com un mestre que viu una actitud de confiança envers els seus alumnes troba aquesta resposta en ells, mentre que un altre que es distancia dels seus alumnes hi trobarà retraïment i desconfiança.

És evident que tant les expectatives com les actituds d'un mestre seran un element clau per configurar l'autoestima de cada un dels seus alumnes.

Quin tipus de persona respon a aquest perfil emocional? És que el mestre ha d'ésser omnipotent afectivament parlant? Potser no omnipotent, però sí que ha de tenir una maduresa personal que li ha d'haver permès resoldre les seves pròpies dificultats vers les relacions afectives, per tal de poder ajudar ara l'infant a viure i a resoldre les seves.

Tanmateix, cada nou grup d'alumnes implica un nou repte per al mestre, encetar uns nous vincles al llarg de tot un curs escolar i acabar-los... un desgast afectiu que no podem obviar. Però, per altra banda, cada nou grup d'alumnes també suposa per al mestre la possibilitat de compartit una sèrie d'experiències afectives indescriptibles i en moltes ocasions, plenament gratificants. Són les dues cares que té tota moneda.

A tall d'exemple

El curs escolar passat, feia el seguiment d'una nena de 8 anys amb força dificultats d'aprenentatge, la qual arrossegava ja en el seu curt historial acadèmic una pila d'experiències negatives vers l'aprenentatge, juntament amb el ressò afectiu negatiu que comporten aquestes situacions: autoconcepte molt negatiu, una inseguretat en ella mateixa aclaparadora, etc.

Després d'un diagnòstic, que va permetre valorar les dimensions del retard i especificar els aspectes més necessaris que calia prioritzar, es va treballar amb estreta col·laboració amb la mestra d'escola i la família; tenint en compte que era fonamental establir amb la nena uns vincles afectius forts que l'ajudessin a recuperar la confiança en ella mateixa i a la vegada li possibilitessin enfrontar-se de nou amb els aprenentatges.

Al cap de dos anys de treball conjunt, la nena havia aconseguit apropar distàncies en els aprenentatges en relació amb la resta de companys de curs. Havia assolit la mecànica de la lectoescriptura i, encara que amb una seguretat en si mateixa molt fràgil, començava a sentir-se tímidament competent en el marc educatiu. Acabà el curs escolar.

En el curs següent, 3r de primària, la mestra/tutora va canviar. I especialment la relació amb la nena. Aquesta mestra era incapaç de deixar de prioritzar els aprenentatges escolars. No va ésser capaç de veure que havia de facilitar, en primer lloc, la relació mestra-alumna, afavorint així un vincle afectiu que li possibilités transmetre la seguretat i la confiança enfront de les tasques escolars. La seva rigidesa i incapacitat de mostrar afectes evidenciaven la seva inseguretat i les possibles mancances i dificultats relacionals.

Al mes i mig d'haver començat el curs, la nena va començar a presentar tota mena de tics amb els ulls i la cara, juntament amb un retrocés en el seu nivell d'aprenentatge. Ara confonia fonemes tant en escriure com en llegir, quan en el moment de l'aprenentatge, situat en el curs anterior, no li havia suposat cap mena de dificultat.

Aquesta nena sols mostrava, amb la seva conducta, el malestar i angoixa que li produïa la nova situació educativa, incapaç de crear un vincle mínimament funcional. A la vegada, es van posar en evidència les dificultats del mestre per interpretar un altre llenguatge que no fos el verbal.

Fins que no es va produir un canvi de mestre el curs següent, no van desaparèixer del tot ni els tics facials ni les confusions dels fonemes.

Última reflexió

Amb aquestes línies hem intentat evidenciar tots aquells aspectes indispensables que cal considerar en la formació de vincles en el marc educatiu. Des dels més innats, com els sentits, fins a la importància d'ésser competents en els diferents llenguatges.

La complexitat i supremacia de les relacions humanes mereixen que disposem d'uns instants per reflexionar-hi; però, si la nostra condició professional està vinculada d'alguna manera amb el món educatiu, tenim l'obligació d'interrogar-nos vers la naturalesa dels vincles que establim amb els nostres alumnes.

Hem vist com tots aquells, que per diferents motius (nens, discapacitats, malalts d'Alzheimer...) es veuen privats o amb poques habilitats comunicatives amb el llenguatge verbal, tenen, en canvi, un alt nivell de competència i una extrema sensibilitat per "llegir" i interpretar aquest llenguatge corporal, que sempre diu tantes coses vers els nostres afectes. Paradoxalment, altres, investits de saber, es mostren en ocasions inhàbils o, millor dit, analfabets en els llenguatges no verbals. S'obvia la interacció constant entre la cognició i els afectes.

Des de la posició en què ens trobem molts de nosaltres, de formadors de futurs mestres, es bo que ens qüestionem si té cabuda en els nostres currículums universitaris la formació i la sensibilització d'aquesta condició emocional bàsica i imprescindible en tot mestre.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES:

- ARNÁIZ SANCHO, V. (1993) *El profesor y la seguridad afectiva en la educación infantil*. Aula de Innovación Educativa, nº 20, p. 75-81.
- BERRY BRAZELTON, T. i CRAMER, B. (1993) *La relación más temprana*. Barcelona: Paidós.
- BOWLBY, J. (1993) *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.
- BOWLBY, J. (1986) *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- COLE, D. (1997) "Reflected self appraisals : strength and structure of the relation of teacher, peer , and parent ratings to children's self-perceived competencies". *Journal of Educational Psychology* , núm. 1, p.55-70.
- FRANCH, J. (1973) *Comunicació-educació*, Barcelona: Nova terra.
- MATEOS GOMARA, S. (1995) "La autoestima: assignatura para septiembre". *Educadores*, núm. 175-176, p. 167-174.
- MAUCO, G. (1973), *Psicoanàlisi i educació*. Barcelona: Nova terra.
- NAVAS, L. (1992) "Atribuciones y expectativas de alumnos y profesores: influencias en el rendimiento escolar". *Revista de Psicología general y aplicada* , núm.1, p.55-62.
- KAPLAN, C. (1994) *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.
- MACHARGO, J. (1991) *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos: teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- POSTIC, M. (1982) *La relación educativa*. Madrid: Narcea.
- ROSENTHAL, R. (1980) *Pygmalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.
- SALZBERGER-WITTENBERG, I. (1992) *L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre*. Barcelona: Edicions 62.

ABSTRACT

Con este artículo, se ha intentado reflexionar acerca de todos aquellos elementos básicos que intervienen en la creación del vínculo entre alumno y maestro, y entre maestro y alumno. A continuación se consideran los recursos innatos de que todos los seres humanos disponen para iniciar una relación: los sentidos. Y todo ello sin olvidar que tanto el alumno como el maestro llevan consigo una experiencia afectiva que determinará en parte la naturaleza de los vínculos que establezcan.

••••

This article aims at reflecting on all those basic elements that intervene in the creation of bonds between pupil and teacher, and between teacher and pupil. This leads us to consider the innate resources all human beings have to start a relationship: the senses. Bearing in mind that both the pupil and the teacher have their own affective experience, which will partly determine the nature of their bonds.

••••

On a essayé de réfléchir, dans cet article, sur tous ces éléments basiques qui interviennent dans la création du lien entre élève-professeur et professeur-élève. Ceci nous a mené à considérer les ressources innées que tous les êtres humains ont pour commencer une relation: les sens. Sans oublier qu'autant l'élève que le professeur emportent une expérience affective, qui déterminera la nature de leurs liens.

••••