

Trabajo social, familia y escuela

José Luis GASTAÑAGA MORENO

Equipo de Orientación Psicopedagógica de Coslada
Terapeuta Familiar del Grupo Zurbano de Terapia Familiar. Madrid.

RESUMEN

En este artículo me propongo reflexionar sobre la práctica del trabajo social en la escuela, para lo que describiré algunas características de dicho contexto y las dificultades que presenta. En la actualidad creo que es necesario, frente a cierto *desdibujamiento* de nuestra disciplina profesional, entendida en un sentido muy restringido como mera gestora de recursos y derivaciones, poder retomar la importancia de la relación de ayuda como eje de la intervención. Me serviré de las aportaciones teóricas del modelo sistémico, del construccionismo social y de las ideas generadas por el concepto de resiliencia, las tres perspectivas tienen en común la necesidad de poner en marcha procesos que permitan comprender con el *otro*, junto con los *otros*, la situación de dificultad, para ayudar a generar recorridos *relacionales y colaborativos*. Procesos enmarcados en un tiempo y un contexto, que tienen por objetivo mitigar, reducir o resolver las diferentes situaciones a las que ha de hacer frente un trabajador social en la escuela.

Palabras clave: escuela, familia, prácticas colaborativas, modelo sistémico y constructivista, resiliencia.

Social Work, Family and School

ABSTRACT

In this article, I propose to reflect upon the practice of social work in school, for which I will describe some characteristics of said context and the difficulties it presents. Currently, I think it is necessary, in light of a certain «*un-diagramming*» of our professional discipline, understood in a very restricted sense as a mere manager of resources and referrals, to be able to recover the importance of the relationship of help as the axis of intervention. I will employ theoretical contributions of the systemic model, of social constructionism and of ideas generated by the concept of resiliency, the three perspectives having in common the need to put in play processes which allow an understanding of the *other*, together with *others*, the situation of difficulty, to help generate *relational and collaborative* runs. Processes framed in a time and a context that have as an objective mitigating, reducing or resolving the different situations which a social worker in school must face.

Key words: school, family, collaborative practices, systemic constructivist model, resiliency.

SUMARIO: 1. Aspectos generales del contexto escolar. 2. La necesidad de la autoobservación: algunos efectos propios de la intervención socioeducativa. 3. Marco conceptual. 4. Perspectiva del trabajador social con visión sistémica. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía.

1. ASPECTOS GENERALES DEL CONTEXTO ESCOLAR

La escuela supone una prueba evolutiva para el niño, se tiene que adaptar a un contexto diferente al de la familia, que exige una serie de tareas tales como: el anonimato, la actividad repetitiva y focalizada en el trabajo, la importancia del resultado, determinadas restricciones normativas y hábitos relacionados con el propio aprendizaje y la organización del aula. Todo ello resulta nuevo y extraño para el niño; son tareas a las que debe dar progresivamente un sentido, unido a procesos de separación de sus figuras de apego, y a la necesidad de establecer relaciones con otros iguales.

A su vez la incorporación del niño en la escuela implica una etapa de transición en la familia, se trata de una experiencia prolongada que adquiere un significado profundo por varias razones; entre otras, se valora la capacidad productiva del niño, su rendimiento académico, su responsabilidad, la aceptación de satisfacciones aplazadas, su control de impulsos, así como el control de la curiosidad e interés que deben ir dirigidos a objetos o hechos culturales.

La familia es un organismo social en continuo proceso de transformación con fases de estabilidad y de cambio. En cada una de las fases la familia debe acomodarse a las demandas y necesidades de cada uno de los miembros que la componen, así como a requerimientos de determinadas exigencias externas: escuela, trabajo, etcétera. Estas sucesivas acomodaciones implican cambios en la organización familiar y en determinadas creencias, es decir, en el modelo familiar. Así, cuando la pareja tiene su primer hijo debe crear un espacio situado fuera de la relaciones conyugales para poder atender las perentorias y urgentes necesidades del bebé; se ha de organizar para cubrir una serie de tareas importantes que, en parte, relegan la vida íntima de la pareja. Por otro lado, en esta fase van a tener posiblemente que confrontar o dialogar sobre las creencias del modelo familiar de cada uno sobre el estilo de crianza pues deberán generar el suyo propio.

S. Minuchin y A. C. Fishman (1984) enfatizan la importancia para la familia del momento del ingreso de los niños en la escuela. La familia ha de aprender a relacionarse con un sistema nuevo, con una organización compleja y un sistema de creencias propio. Obviamente los cometidos de la familia y el sistema escolar son complementarios, mas, la complementariedad hace a la diferencia. La familia tiene que reordenarse en función de las nuevas demandas, ha de incorporar información nueva que el maestro ofrece acerca de su hijo, ayudar en las tareas escolares, establecer ritmos cotidianos que favorezcan el descanso, quién los lleva y los recoge del colegio, de quien disponemos como red de apoyo para resolver ciertas contingencias, etcétera.

El niño sale, por otra parte, del universo único de la familia y progresivamente accede a los mundos de sus profesores y de las familias de sus compañeros y amigos, otras reglas y visiones que suponen informaciones nuevas con las que los padres tendrán que dialogar, confrontar o negociar.

Por último, en esta fase de la vida familiar, los padres tendrán que regular su relación con los profesores de sus hijos a través de un conjunto de encuentros que

varían desde aquellos informales u ocasionales hasta otros más formales que requieren la toma de decisiones importantes para el niño. Serán encuentros donde el profesor ofrece una información, requiere una colaboración o pide una decisión compartida. Este último aspecto pone de relieve que el niño conecta dos contextos conformando un nuevo sistema al que U. Bronfenbrenner (1987) denomina mesosistema. Su riqueza depende de los lazos relacionales que se creen y de la riqueza de los mismos. El desarrollo humano depende no sólo de las amenazas u oportunidades familiares sino también de la calidad de la relación entre ambos contextos. En este sentido D. Renau (1998) plantea que cada una de las partes debería ser portavoz de una realidad; los padres podrían traer a la escuela la voz del trato más individualizado y de las necesidades afectivas más personalizadas. El maestro debería ser la voz de una realidad más inmediata, de la exigencia de una vida colectiva más amplia y en cierto sentido más *objetiva*. Ambos aspectos no deberían contraponerse sino complementarse.

Para poder complementarse con el otro es necesario crear una relación de calidad, que ante todo dé un lugar de respeto a los padres, entendiendo que la familia es la red de sostén más importante para el crecimiento y desarrollo del niño; red que a su vez debe ser sostenida por otras redes que posibiliten apoyo social. Las redes las conformamos a través de la interacción y del lenguaje, en un contexto histórico, político y económico determinado; de tal manera que deberíamos reflexionar acerca de cómo la calidad de la relación, en cuanto responsabilidad profesional esta condicionada con la forma en que nuestros modelos teóricos toman en cuenta o no, la distancia interpersonal generada por las diferencias de clase social, de género o étnicas.

En el contexto histórico actual la escuela se ha convertido en nuestros días en una institución, que por su universalidad, acoge una realidad compleja: los fenómenos migratorios, la precariedad laboral y situaciones de pobreza, etcétera, hacen necesario remitirnos a otros conceptos como identidad versus cohesión y exclusión versus integración. La escuela en nuestra sociedad parece que crece en importancia como institución integradora y *normalizadora*. Así, en el informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors (1996) se insiste, entre otros aspectos, en la lucha contra la exclusión y el fracaso escolar. El informe explica que, paradójicamente, la prolongación de la escolaridad ha agravado la situación de los jóvenes más desfavorecidos y apunta como una de las causas de exclusión social la del fracaso escolar. También recoge otro indicador social propio de nuestra sociedad como es el de la crisis del vínculo social y la participación social.

La escuela, pues, es algo más que un lugar donde se enseña, es un sistema insertado en la comunidad que no puede escapar o aislarse del contexto social. En consecuencia, puede ser un lugar que favorezca el crecimiento de los niños y de los adultos, conformándose como un espacio comunitario que puede aportar determinados tipos de apoyo social para los niños y sus familias. No obstante para esto, la escuela debe ser consciente y reflexiva acerca del contexto comunitario donde se ubica, las contradicciones que éste genera. Es necesario buscar meto-

dologías de trabajo comunitarias, que para D. Renau significa potenciar la participación de las personas o colectivos afectados en la discusión y búsqueda de solución a sus problemas, ampliar el foco del problema contextualizándolo en un marco relacional e institucional más amplio en donde «es necesaria la inserción del profesional en el medio y la colaboración estrechísima entre los usuarios».

2. LA NECESIDAD DE LA AUTOOBSERVACION: ALGUNOS EFECTOS PROPIOS DE LA INTERVENCION SOCIO-EDUCATIVA

Los niños en la escuela son motivo de preocupación por diversas razones: por retraso, inhibición y problemas de aprendizaje, aptitudes sociales deficientes, respuestas indebidas a los requerimientos de los adultos, dificultad en el control de impulsos y falta de interés o de compromiso en las tareas escolares, y un largo etcétera. En nuestra cultura, tanto para los padres como para los maestros y los propios alumnos, el éxito social esta relacionado con el éxito escolar; por ello toda demanda de intervención en este terreno supone una fuente importante de estrés para la familia que debemos tener en cuenta.

Cuando la escuela demanda una intervención al trabajador social, se ha de hacer un primer nivel de análisis, en el cual hemos de tomar en consideración el hecho que sea un *tercero* —el docente— el que pide la evaluación de un alumno. ¿Por qué es destacable que la demanda venga de un tercero y no de la propia familia? Porque dicha demanda puede no coincidir con la visión que tiene la familia de la situación. Así, cuando nos dirijamos a la familia, este hecho, que la demanda es ajena, será tomado en consideración para no alienarnos con la visión del profesor y a la vez no coaligarnos con la familia. La tarea es intentar comprender con la familia las dificultades del niño, tomando su información como algo importante y valioso (aunque dicha visión no coincida con la del tutor).

Otra situación importante a tomar en consideración en la derivación de un caso es el análisis de las consecuencias o efectos secundarios del diagnóstico o «rotulación» y la alienación o enajenación de la familia.

E. Imber-Black (2000) plantea el hecho de que con la etiqueta y la conducta que ella implica, se pasa por alto o no se toma en cuenta su impacto o sus efectos en la persona o en la familia. Cuando, en realidad, los rótulos pueden determinar las relaciones en las familias y entre éstas y el sistema escolar, lo que puede generar conflictos, sobre todo cuando el rótulo implica determinada concepción del problema y del recurso apropiado que entra en contradicción con la propia visión de la situación que tiene la familia. Por ejemplo, la alternativa de un padre a aceptar los problemas de conducta en un hijo, catalogado por el sistema escolar como hiperactivo, cuando para el progenitor no es más que un niño travieso de seis años.

Por el contrario, puede ocurrir que la familia y los sistemas profesionales estén totalmente de acuerdo respecto de una etiqueta o rotulación. En este caso, tanto en el niño como en su familia se ven restringidas sus capacidades creativas y «terapéuticas». ¿Por qué? Generalmente se dan dos situaciones: La desrespon-

sabilización en las causas y/o en las soluciones por un lado, o los fenómenos de culpabilización diversos, ya sea en el interior de la propia familia y/o entre la familia y los servicios. Fishman (1994) describe varias formas de relación entre familia y escuela que se dan con relativa frecuencia: En primer lugar una relación competitiva, las fronteras de ambos sistemas se hacen difusas y así el personal escolar y los miembros de la familia se inmiscuyen en las competencias del otro dentro de una lucha por el poder. Otra posibilidad es aquella en la que familia y escuela se unen, pero se aísla al niño; los padres en una posición *down* delegan su responsabilidad a la escuela.

CASO N.º 1: Cuando la familia se defiende de la institución escolar y la institución escolar se defiende de la familia o la necesidad de crear contextos de colaboración

Veamos ahora una pequeña viñeta solo con el propósito de poder resaltar la importancia de los aspectos relacionales en términos de cooperación o competencia de la familia y los profesionales de la escuela. Antonio de tres años de edad acaba de incorporarse al sistema escolar. La tutora que le ha correspondido no sabe nada de él, aun es pronto, mas cada mañana cuando el padre o la madre la dejan en la puerta del colegio ella tiene que quitarle de la boca (literalmente) el chupete. Varias semanas lleva insistiendo a los padres acerca de la necesidad de quitarle el chupete al niño. Los padres aparentemente asienten, sin embargo el niño sigue con el mismo. Pasa el curso escolar sin ningún cambio en la *«conducta excesivamente infantil del niño, ni en la carencia de cooperación de los padres.»*

En los tres siguientes años de escolarización Antonio presenta diferentes problemas: Déficit de aprendizaje, problemas de relación entre los iguales y excesiva dependencia de la figura adulta. La situación actual de Antonio, su tutora y sus padres es que estos últimos han puesto en conocimiento de la dirección del centro que *«la tutora no sabe tratar a su hijo»*, *«que no se ha esforzado suficientemente»* y que por consecuencia de ello *«su hijo va a repetir curso»*.

Las tutoras sienten que los padres no han apoyado el esfuerzo que ellas han hecho para ayudar al niño en su crecimiento.

Este ejemplo muestra el abismo que se crea entre los profesionales genuinamente interesados por sus alumnos y las familias que mayoritariamente quieren lo mejor para sus hijos.

¿Cuál ha sido la dinámica relacional entre las respectivas tutoras y los padres? La misma que en la primera época del chupete: Han ido por carriles en paralelo. Esto generalmente ocurre cuando los padres no piden asesoramiento pero se les da instrucción como esperando que, por nuestra posición profesional, tengan que hacernos caso.

En el caso de las familias disfuncionales (sin duda esta familia es una de ellas) los padres se hallan constreñidos por su propia y particular organización y no por su intencionalidad o falta de instrucción. Además, influye el contexto que crea el

profesional de manera implícita, por ejemplo de asesoramiento sin que esto sea negociado o hablado con la familia, generando situaciones llenas de malos entendidos y falsas o erróneas expectativas recíprocas.

Creo que una de las funciones básicas de los trabajadores sociales es ayudar a crear contextos en donde hacerles participar de nuestra mirada y a la vez reconocerlos como padres y como personas capaces de aportarnos conocimiento sobre su realidad y fortalezas para poder ayudarlos.

Para poder realizar esta tarea es imprescindible un modelo teórico que pueda guiarnos en estas cuestiones sumamente complejas.

3. MARCO CONCEPTUAL

Los trabajadores sociales intervenimos con los sujetos en dificultad y con su contexto social; para D. Howe (1997) el contexto social es el mundo de las relaciones entre las personas, el mundo del lenguaje y de la cultura, de la interpretación y el significado. Así el individuo pasa de ser una entidad psicológica discreta a ser un producto y a la vez co-constructor de su propia historia. Esta mirada particular y necesariamente diferente del trabajador social, es intrínsecamente integradora pues tiene en cuenta las posibilidades y restricciones del contexto. Con esta perspectiva tres son los caminos teóricos particularmente pertinentes que nos inspiran y orientan en la intervención: el modelo sistémico, el modelo constructivista y el concepto de resiliencia.

3.1. EL MODELO SISTÉMICO-ECOLÓGICO

Bateson (1993) plantea que la vida psíquica de una persona puede entenderse como el resultado de la organización individual de la experiencia relacional. Los sentidos y el lenguaje son sus bases instrumentales. La unidad de supervivencia es el organismo en un ambiente.

El concepto de sistema, de manera muy esquemática, nos remite a la conexión entre las partes; esta conexión esta sujeta a ciertas reglas que hacen que la pauta de interacción se repita. Esta interacción es de orden circular, es decir, cada uno de los polos de la relación es a la vez estímulo y respuesta en donde existe un interjuego entre la estabilidad (repetición de pautas conocidas) y el cambio (conservar, desechar y/o crear pautas alternativas Desde esta perspectiva la familia es un tipo especial de sistema, con una estructura que puede definirse como un conjunto de pautas de interacción gobernadas por reglas implícitas.

Las afiliaciones, las jerarquías, las tensiones y su particular modo de resolución confieren una significación especial a la relación, en tanto definen las expectativas recíprocas, los límites, lo permitido, lo prohibido. Las cualidades del individuo, la formación de la imagen de sí mismo, su conducta, están en parte determinadas por su particular posición dentro de la familia.

Así, la familia cumple una función difícilmente sustituible en cuanto que lugar creador de identidad y de modelos de relación que tienden a transmitirse transgeneracionalmente; pero también a modificarse, en virtud de las oportunidades que aparecen a lo largo de la historia de la persona para crear nuevos vínculos significativos. La familia, y por extensión su particular red social, pueden generar o mantener ciertas dificultades y/o modelos de relación disfuncionales no tanto por las características intrínsecas de los individuos, sino más por su particular organización de las reglas o pautas de interacción.

Por otra parte la familia es una pequeña sociedad con recursos a veces inexplorados, los recursos están conectados con la posibilidad de cambiar ciertas relaciones ofreciendo a los miembros de la familia otras posiciones y con ellas nuevas y diferentes opciones de acción.

J. Bowlby (1996) plantea que el principio clave es poder convocar al grupo a un encuentro conjunto. De este modo se ven las pautas de interacción, los círculos viciosos o virtuosos y, obteniendo el permiso de la familia, son posibles intervenciones más directas con el grupo familiar. Para Bowlby el objetivo consiste en ayudar a cada uno de los miembros a observar el problema desde perspectivas diferentes. Desde la neutralidad, el profesional intenta introducir información diferente que ayuda a ver el problema desde otros ángulos y/o favorecer cursos de acción distintos a los ya intentados.

La perspectiva que queremos resaltar es aquella que permite *comprender la experiencia total del niño, prestando atención a sus aspectos vitales, que en muchas ocasiones no son explorados*. El primer paso es poder entender el problema en términos amplios, esto es, conectar hechos, secuencias y conductas, explorar las diferentes narrativas, conocer sus consecuencias así como observar la influencia recíproca de los múltiples contextos en los que el niño vive. La teoría ecológica del desarrollo humano descrita por Bronfenbrenner (1987) sintéticamente plantea que las conexiones entre diferentes contextos (mesosistema), pueden ser tan decisivas para el desarrollo como lo que sucede en cada uno de los entornos inmediatos (microsistema). Siguiendo esta orientación una de las metas de la intervención con la familia o desde la escuela, es lograr una coparticipación intensa de ambos sistemas.

El énfasis en estas breves líneas será destacar que para una buena intervención habremos de centrarnos básicamente en los aspectos cooperativos de la relación familia-escuela.

En los inicios de la intervención hay que rastrear los factores que pueden estar perturbando la relación, tales como los procesos de culpabilización y/o refugio recíproco en actitudes defensivas; asimismo hay que tener en cuenta el grado de ansiedad de los adultos. Es imprescindible que el interventor mantenga una actitud neutral, impulsada por dos premisas generales, esto es, que ambos contextos quieren lo mejor para el niño a pesar de que puede haber desacuerdos. Los objetivos son aproximarse a ambas partes y reconocer que puede haber más de una manera de ver las cosas, centrando las conversaciones en atender el problema del niño desde las diferentes perspectivas, tener la convicción de que lo quiere superar y que es necesaria la ayuda mutua.

CASO N.º 2: Las hipótesis relacionales

Javier de 12 años tiene necesidades educativas especiales por «problemas emocionales». La situación para la orientadora escolar es de gran preocupación ya que el chico necesita repetir curso pero se niega a hacerlo. Comienza a tener ideas persecutorias dificultando aún más la relación con sus compañeros, ya de por sí muy pobre.

El chico presiona a la madre para que se oponga a la decisión de la tutora. La madre es vista como una mujer muy incapaz, se muestra confusa en cada encuentro con los profesionales, produce una respuesta estereotipada cuando se intenta reflexionar con ella acerca de como ayudar a su hijo, responsabiliza de la situación a su marido, que les abandonó hace dos años y del que no se ha separado. La consecuencia de esta respuesta conduce a la confirmación por parte de la escuela de una incapacidad personal que conduce a la falta de intensidad emocional y cierta rutina; en los encuentros entre ella y el personal escolar: «*su queja aburre*» «*dice que no puede hacer más...*».

En este momento del proceso, el trabajador social se pregunta por qué la madre no puede tener un criterio propio y delega en las profesionales determinadas decisiones y opciones para su hijo. ¿Tal vez esta situación pudiera estar relacionada con los efectos de la separación? ¿La madre sobrecargada en su rol parental abdica y delega en los profesionales? o ¿La ansiedad de la madre al contrariar a su hijo se debe a una necesidad de evitar el conflicto en una relación en donde ella se siente con poca autoridad? Si esto es así ¿A qué se debe? El niño cuenta que su padre ha venido a visitarle en vacaciones, cuando, en realidad, todo el mundo sabe que no es verdad. Por el contrario se sabe que es una persona tremendamente exigente con el niño, que nunca aceptó el hecho de que su hijo fuese un alumno con necesidades educativas especiales. Y por último, que ha abdicado totalmente de sus responsabilidades parentales. Pese a todo, Javier mantiene la idealización frente a esta figura paterna.

El trabajador social también se pregunta si la gran ansiedad del niño frente a repetir curso estaba relacionada con un temor a perder definitivamente a su padre, al que, a pesar del abandono, el niño recuerda frente a profesores y compañeros como si estuviera en casa.

Con las preguntas hipotéticas formuladas el trabajador social recaba informaciones a lo largo de encuentros breves con la madre; ésta narra conflictos importantes con Javier, no así con su hermano más pequeño que padece un trastorno grave del desarrollo. Muchas veces, dice la madre, «*discutimos por el padre, Javier le defiende*» mientras que la madre se queja del abandono sufrido y de su soledad.

Con estas primeras informaciones e hipótesis tentativas podemos plantear que algo que puede estar determinando la situación de dificultad es la ausencia de la madre como figura de autoridad y de contención, funciones tal vez delegadas en otros. Así un primer objetivo es cómo darle un papel principal, cómo rejerarquizarla y darle poder para asumir los problemas que tiene con su hijo.

La vivencia y la narrativa de la madre es ser una progenitora responsable. Al comienzo la madre se mostraba satisfecha: «yo hago lo que me piden, llevo al niño a los especialistas, no paro de uno a otro, y todo sola».

En la entrevista, en primer lugar, se la confirma en su soledad y abandono, en la dificultad de ser padre y madre a la vez, etcétera, para pasar posteriormente a cuestionar la percepción que tiene acerca de sí misma. En la medida que la consideramos necesaria para poder ejercer una influencia sobre el bienestar de su hijo, se le dice, con mucha intensidad, que su hijo la necesita, pero de otra manera: ella no puede permitir que sea el niño el que tome la decisión de repetir curso o no, tampoco puede delegar la toma de decisiones en los profesionales, todo elimina su posición como madre respecto de sus hijos. La madre de Javier se marcha de la entrevista muy conmovida y perturbada.

Después del fin de semana, en la siguiente cita la madre nos dice que «el niño quiere repetir». Le preguntamos como podía haberse dado un cambio tan rápido, y nos cuenta cómo fue el fin de semana: «Hablé claramente con mi hijo; llamé al abuelo paterno para informarle de lo que pasaba. El abuelo habló con su nieto y me apoyó».

La madre y la tía materna, a los pocos días, van con el chico al Instituto para que lo conozca.

Esta narración pretende señalar un camino en torno a un trabajo de vinculación e influencia para que el ambiente donde vive el niño se acomode a sus necesidades, esto es, que la madre pueda tener iniciativa involucrándose de manera activa, pero diferenciada, en la vida de su hijo, recuperando la red natural más próxima a su hijo.

Otra línea complementaria de intervención consiste en evaluar la relación que el padre mantiene con su hijo, cómo se sitúa este en la relación entre sus padres. El proceso (objetivos y estrategia) es guiado por la capacidad constructiva y generativa de las hipótesis (M. Selvini *et al.*, 1990) y la evaluación de las acciones del interventor así como de las retroacciones del sistema que se intenta ayudar, en un continuum y un contexto, tanto en intentar poner a las personas en posiciones diferentes (en este caso salir de la pasividad y ocupar un lugar más comprometido), como en reformular la situación problema o crear narrativas más adecuadas al momento evolutivo.

El cambio es facilitado en tanto la situación es entendida en términos de mutuas influencias, con sus particulares efectos; de tal manera que se puede cuestionar el lugar ocupado por cada uno y plantear la necesidad de un cambio de posiciones recíprocas sin que esto suponga un cuestionamiento a la persona en sí o un elemento culpabilizador.

3.2. EL MODELO CONSTRUCCIONISTA

El construccionismo social, tiene uno de sus orígenes en el trabajo de los sociólogos P. L. Berger y T. Luckman (1979) Posteriormente otros autores han desa-

rollado esas ideas desde diversos campos como la psicología (J. Bruner, K. Gergen); la antropología (C. Geertz) y la terapia familiar (M. White, D. Epston o H. Anderson). Lo común a todos estos investigadores es su interés por comprender los procesos por los cuales las personas describen, explican y dan cuenta del mundo en que viven. Esas descripciones o relatos son resultado del diálogo social y lejos de ser inocuas tienen importantes repercusiones para la vida de la gente.

M. White (1993), siguiendo una antigua idea del gran antropólogo y uno de los fundadores de la terapia familiar G. Bateson, plantea que la comprensión, el acto interpretativo, está restringido por el contexto receptor, es decir que los acontecimientos son seleccionados e interpretados por una red de premisas y supuestos previos que constituyen nuestro mapa. El acontecimiento que no encaja con nuestras premisas no es seleccionado como dato, como hecho. En este sentido, la estructura narrativa no es algo que surge de los datos sino que es la propia narración la que establece qué debe considerarse como dato.

Plantear este supuesto es muy importante pues las familias y las pequeñas comunidades de las que forman parte están unidas por medio de percepciones, conductas y sentimientos compartidos relacionadas con una, digamos, historia oficial. Narración e interacción son procesos colectivos que influyen en las relaciones recíprocas. El relato aporta un significado a la experiencia que tiene consecuencias en los comportamientos, emociones y relaciones. El relato se convierte en un problema en la vida de las personas cuando éste se hace estereotipado, bien porque no ofrece recursos representativos, no puede ser narrado, o no puede dar cuenta de las experiencias las personas.

Para White las relaciones se tornan difíciles cuando las personas viven dentro de relatos saturados de problemas. Esta situación genera relaciones cargadas de culpabilidad, vergüenza, sensación de fracaso y desesperanza. El problema, para White, se añade a la identidad de la persona de tal manera que la persona deja de ser tal para convertirse en un problema.

La externalización es un recurso lingüístico que plantea separar a la persona del problema, creando una distancia que permite estrategias, acciones, etc., que desafían al problema. Este proceso hace disminuir la sensación de incompetencia, favorece la colaboración y coloca a las personas en una posición activa, de experto en la resolución de la propia dificultad.

CASO N.º 3: Nicolás tiene las respuestas

Nicolás es un niño de seis años que cursa primero de primaria. Tiene muy preocupados tanto a su profesora como el equipo directivo ya que no participa en la clase, está como ensimismado, y fuera del aula, en el patio en las horas de recreo o en el comedor, en ocasiones se le ha visto tan furioso y fuera de sí con otros niños que se teme que pueda herirles. Sus conductas han llegado a ser peligrosas.

La profesora conoce a la madre de Nicolás, algo sabe acerca de la vida familiar, ya que cuando habla con ella de los problemas de Nicolás ésta, espontánea-

mente le ha contado que la familia vive hace un año en un piso de protección que le proporcionaron a la madre, y llegaron a él después de pasar un tiempo en un Centro de Acogida para mujeres maltratadas. ¿Con quien vive Nicolás y su madre? Con el papá y esposo respectivamente. La profesora no comprende ¿Cómo puede vivir esta mujer con su maltratador?

La profesora está conmovida con Nicolás, tiene un gran interés en que alguien ayude a este niño y le salve de esta situación familiar. Este constituye el marco de derivación al trabajador social del Equipo de Orientación Psicopedagógica: una preocupación genuina de la docente por el menor asociada a una hipótesis culpabilizadora para con los padres.

La cita a la familia se acelera tras un incidente con Nicolás, que después de salir de clase y cuando ya le espera su cuidadora en la puerta del colegio para recogerle, se sube a una de las canastas del campo de baloncesto, sin dar explicaciones y diciendo que no se bajará.

La reunión con los padres es muy tensa. El padre se ofende sobremanera cuando siente que su hijo es presentado como un gran problema, se va enfadado de la entrevista. La madre se queda en la entrevista para expresar que su marido es así, que es muy impulsivo. También comenta algunos detalles en particular de la relación entre ellos, por ejemplo que es muy celoso. Comentado más tarde con la profesora este hecho, la misma refiere que ésto le confirma que hay algo en la familia que está afectando la conducta de Nicolás. En el contexto de colaboración que debe ser creado entre los distintos profesionales hay que intentar esclarecer y destacar los puntos de intersección entre los sistemas (escuela, familia, equipo de orientación). Siguiendo el caso, en primer lugar tenemos una situación en donde se ha producido un conflicto y una ruptura entre parte de la familia (el padre) y la escuela (profesora y equipo directivo).

Esta perspectiva impone mirar las conexiones escuela-niño-familia; todos ellos son contextos activos y reactivos a las intervenciones del profesional. Es necesario comprender. Esas mismas lentes hacen que me vea a mí mismo no como el experto que despoja al otro de su saber («yo se, tú no sabes»), al tiempo que me pone en una situación paradójica donde he de delimitar y poner al servicio de la situación «mi no saber» para poder hacer aparecer conocimiento que la familia o el niño tienen de sí mismos y de su situación. Aunque la teoría a veces no ayuda a no descorazonarnos, la situación de Nicolás era muy preocupante: el padre y la escuela peleados, la madre en medio sin poder hacer nada y nosotros, los profesionales, cuando nos cerca la incertidumbre tendiendo a la rotulación del mal que aqueja a nuestro pequeño alumno. Cómo comprender la conducta de Nicolás, su situación, su conexión con otros contextos, hechos o sucesos tanto externos como internos.

Lo primero a destacar es la necesidad de tener una orientación estratégica si se quiere ayudar al niño. Había que optar por una posición neutral que introdujese la idea de necesitar comprender; era necesario evitar que en la convocatoria los padres se sientan culpabilizados. Al mismo tiempo asumir en parte la demanda de la escuela pero diferenciados de ella.

Así en la primera entrevista con los padres se les plantea las conductas de Nicolás como algo, en esencia, dañinas para él mismo. De esta manera el padre puede comenzar a escucharnos: Nicolás no sólo es el niño travieso que él ve, si no también un niño que pone en peligro su vida y se aísla de los compañeros como consecuencia de sus comportamientos. En este primer encuentro el mensaje implícito es: «*Nos tienen que ayudar a entender qué es lo que le puede estar pasando a Nicolás y ver entre todos como podemos ayudarle*». En este punto el padre manifiesta su preocupación por el retraso académico de su hijo, momento que se aprovecha para pedirle permiso para hablar con su hijo.

En el primer encuentro con Nicolás le preguntamos que le gustaría hacer y nos dice que quiere pintar. Se le dice que haga el dibujo que él quiera y pinta un cuadro con varios personajes y una escena: Hacia la mitad del dibujo, en su parte baja, dibuja la torre de un castillo y una princesa que se halla encerrada en la misma. A la izquierda, casi en el ángulo de la hoja, un rey minúsculo y, entre ambos, un gran remolino o garabato. En la parte superior derecha dibuja un sol que, sonriente, contempla la escena. El dibujo que pinta el niño no interesa tanto como un producto a interpretar sino como un medio para establecer una comunicación con el niño. Para construir con él una narrativa, conectarlo con sus dificultades y hablar con él a través de la trama creada por el dibujo, para así posibilitar la aparición de una contratrama alternativa.

En su narración Nicolás dice ser el rey pequeñito que montado en el caballo está pendiente de la princesa que no puede salir de la torre porque está prisionera de un personaje malvado. Le planteamos que si esta situación le enfada. Nicolás dice que sí, y le preguntamos si el torbellino es la expresión de su enfado. El chico relajado contesta afirmativamente y le señalamos que el enfado es como diez veces más grande que él. En el curso del diálogo le preguntamos a Nicolás si algo de esto que dibuja le ha pasado en el colegio; rápidamente dice: «*David (otro niño del colegio) se mete con mis amigas y yo las defendiendo*». Reflexionamos con él por qué piensa que ellas no pueden defenderse, el niño se queda muy pensativo. A continuación también nos damos un tiempo para poder enumerar las consecuencias que tiene «tomarse la justicia por su mano» que es en esencia el problema consensuado entre el niño y el profesional. Entre otros efectos nos dice que le cuesta tener amigos varones, además los profesores pueden pensar mal de él por lo cual a veces tiene que subir a dirección, etcétera.

Con la ayuda de los profesionales, a Nicolás se le ayudó a pensar qué podía hacer para librarse de tan pesada carga decidiendo que lo mejor sería que dejara para los mayores el hecho de impartir justicia.

Además, nos cuenta que su cuidadora, una chica joven de origen rumano sin apenas conocimiento del castellano, le da bofetones y le tira del pelo. Nicolás y sus hermanos están con ella todas las tardes. Los padres son inmigrantes polacos y llegan tarde de trabajar. Cuando les confrontamos con la información suministrada por su hijo, se disculpan expresando que no saben a quien creer, pues la cuidadora niega las quejas del niño. En torno a este problema ayudamos a los padres a recordar los testimonios de cada uno de sus hijos, de sus reacciones de temor,

de miedo, hay que recordar la conducta de Nicolás cuando por las tardes va a recogerlo la cuidadora (no quiere salir del colegio, subiéndose en una ocasión a la canasta de baloncesto).

Son tres o cuatro entrevistas a lo largo de las cuales Nicolás deja de tomarse la justicia por su mano, confiando ésta a los adultos; los padres inmediatamente despiden a la cuidadora y están más pendientes de Nicolás. El padre, en un principio molesto con el colegio, confía más, pudiendo colaborar en el control de los deberes del niño. Se mantiene una reunión con los padres y con la educadora de Servicios Sociales para que les pueda ofrecer actividades extraescolares para los niños a la vez que la conocen por si pudieran necesitarla en un futuro.

4. EL CONCEPTO DE RESILIENCIA

E. Werner acuñó el término de resiliencia para describir la capacidad de los niños a superar situaciones adversas. El término empleado proviene de la física y significa la resistencia de un material a la presión y los golpes, logrando recuperar su forma original. En 1955 comenzó su investigación longitudinal de más de 30 años sobre 698 recién nacidos; entre ellos 201 presentaban situaciones que pronosticaban un elevado riesgo de desarrollar problemas en un futuro dado la acumulación de factores de riesgo. A lo largo de la investigación lo que descubren es que más de un tercio de estos niños crecen sin problemas particulares. A estos niños los denominaron resilientes y con este concepto indican la capacidad de las personas a superar situaciones de adversidad, a la capacidad no solo de resistencia sino a la de construcción e incluso reconstrucción de la propia existencia.

La resiliencia es un proceso en el que están implicados diferentes niveles y factores, la metáfora de la casita creada por S. Vanistendael y J. Lecomte (2002) nos permite enumerarlos sucintamente.

- La casita, la resiliencia, en primer lugar está sustentada en unos cimientos como son un entorno que permite cubrir las necesidades físicas básicas y fundamentalmente el sentirse amado y aceptado. No puede favorecerse la resiliencia si no se promueven, en los contextos de vida de los niños, interacciones de aceptación, apoyo y sostén social, además hay que entender a estos contextos como redes de mutua influencia en donde el entendimiento y la cooperación son fundamentales. En segundo lugar, es imprescindible la capacidad de descubrir un sentido a la existencia, las narraciones que uno construye con otros a lo largo de la existencia. En tercer lugar un conjunto de condicionantes personales tales como la autoestima, las aptitudes y competencias y el uso del humor. Por último el futuro, entendido éste como un conjunto de experiencias a descubrir. Así, aparece un sujeto conformado por múltiples dimensiones relacionadas entre sí, no pudiéndolas reducir a una de ellas. Preguntarse sobre cómo está de enraizado en los cimientos o de amuebladas las habitaciones, qué recursos existen en cada uno de los rincones nos remite al diálogo del sujeto consigo

mismo y con su contexto, donde la labor de interlocución del profesional es imprescindible en la generación de diferentes narrativas y posibilidades. Se debe prestar especial atención a la búsqueda activa de los recursos y fortalezas del individuo así como de su contexto.

El constructo de la resiliencia supone:

- Cuestionar el supuesto lineal de que determinadas dificultades en la infancia determinan un pronóstico negativo inamovible. Los estudios longitudinales sobre la resiliencia nos informan que la infancia no predice. Puede debilitar o reforzar al individuo.
- Los relatos personales pueden ser el camino esencial para conocer y apreciar a la persona. El profesional toma en cuenta el relato del otro como algo importante y precioso. El profesional debe ser curioso, hacerse preguntas, estimulando un dialogo generador de otras posibilidades y/o caminos.
- La pieza central del proceso de intervención son las aspiraciones del individuo, la familia y la comunidad.
- Los expertos son el propio individuo, los miembros de la familia, de la comunidad, de tal manera que las posibilidades de elección, control, implicación y desarrollo personales están abiertas.
- Los puntos fuertes, las capacidades y las competencias adaptativas del individuo, y el apoyo de la familia y de la comunidad son recursos para la intervención.

5. PERSPECTIVA DEL TRABAJADOR SOCIAL CON VISIÓN SISTÉMICA

Los trabajadores sociales constituimos un sistema de apoyo profesional a individuos y grupos para quienes la pobreza, las deficiencias físicas o psíquicas las conductas estigmatizadas y las discriminaciones sociales se convierten en problemas sociales crónicos o graves.

Entre los objetivos considerados pertinentes en este trabajo podemos destacar:

- Observar, evaluar y esclarecer las relaciones recíprocas entre contextos así como su efecto en las personas y las familias favoreciendo el cambio constructivo en las relaciones, en la medida que podemos introducir información diferente.
- La restauración del sentido de conexión entre las personas, entre los sistemas, favoreciendo los procesos de reciprocidad, responsabilización y de ayuda mutua.
- La restauración del sentido de poder de agencia de los usuarios en la medida que posibilitamos la co-construcción de dominios de sentido, en donde se definen problemas y a su vez aspiraciones. Se buscan recursos tanto internos al propio sistema como del ambiente creando nuevas posibilidades.

Para este fin es importante tener en cuenta la noción de apoyo social.

El apoyo social es el resultado (E. Gracia *et al.*, 2002) de la interacción de un conjunto de variables que operan en diferentes niveles, tales como los modelos internos de representación del sí mismo y de los demás que tiene la persona, la característica de las redes, la característica o naturaleza del hecho estresante o perturbador y la posición en la estructura social y pertenencia a un grupo social determinado.

El apoyo social es una relación de ayuda basada en un intercambio, sustentada en la propia red social y que supone o puede suponer para las personas participantes un sentimiento de conexión así como una asistencia real.

El apoyo social puede presentar diversas formas:

- Apoyo emocional
- Apoyo informacional
- Apoyo material o instrumental

Las fuentes de apoyo social son diversas: La red natural constituida por relaciones íntimas, de confianza, tales como la familia y los amigos. Las organizaciones de ayuda informal como organizaciones voluntarias, grupos cívicos y servicios profesionales.

En síntesis, la ayuda pretende que la persona y su grupo de pertenencia avance en la vida afirmando y desarrollando sus valores y compromisos, haciendo que sea y se descubra miembro de la comunidad. Esto significa promover la aparición de su red social, de sus apoyos reales o virtuales, introducir una relación dialógica en donde frente a determinados dilemas opciones y/o elecciones, el usuario es puesto en posición de agente en la resolución de sus dificultades sociales

En un sentido más concreto, A. Ripoll (2001) menciona las distintas actividades que se pueden desarrollar en diferentes niveles:

- Objetivos sobre el usuario:
 - Reducción del malestar psíquico.
 - Incremento de la autoestima.
 - Ayuda en las transiciones vitales.
 - Ayuda a mejorar la identidad.
 - Dotar de habilidades.
- Objetivos sobre el medio familiar:
 - Ayuda al reconocimiento de patrones de interacción disfuncionales.
 - Ayuda al cambio de patrones.
 - Ayuda a la adaptación a las fases del ciclo vital correspondiente.
 - Ayuda a la adaptación de nuevos roles.
 - Análisis de las fronteras intra-extra familiares.
 - Análisis de la comunicación familiar.
- Objetivos sobre el medio:
 - Analizar la demanda y el contexto de intervención oportuno.
 - Permitir y facilitar la actuación.
 - Análisis de la red.
 - Ayuda a la conexión de redes nutritivas.
 - Ayuda al trabajo colaborativo entre instituciones.
 - Trabajo con la red social de la persona o de la familia.

6. CONCLUSIONES

El trabajo social de intervención en la escuela puede beneficiarse de ciertas ideas, estrategias y técnicas que proceden de las ideas mostradas a lo largo del artículo y que, en síntesis, describimos a continuación:

- Analizar los contextos en que se producen los problemas, así como utilizar sus recursos manifiestos o latentes. La intervención debe, fundamentalmente, apoyarse en la familia, pues además de comprender las dinámicas relacionales existentes, nos ayuda a identificar los recursos de la persona y de su entorno facilitando su movilización.
- La intervención debe analizar desde qué contexto de intervención podemos o debemos intervenir así como evaluar la forma de conectar los elementos de la demanda
- Las hipótesis relacionales sobre el juego o la dinámica familiar son un elemento privilegiado para poder dialogar sobre la posición del niño en determinada situación y poder ocupar un lugar de mediador y clarificador respecto de las alternativas existentes, de los dilemas y elecciones posibles. Analizar las conexiones existentes dentro y entre los distintos sistemas particularmente el formado por el mesosistema familia-escuela.
- La conversación profesional debe orientarse a introducir información novedosa que ayude a ampliar opciones y posibilidades en la relación entre las personas y entre las personas y los problemas.

7. BIBLIOGRAFÍA

BATESON, G.

1993 *Una unidad sagrada: pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa.

BERGER, P.L., y T. LUCKMAN

1979 *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

BRONFENBRENNER, U.

1987 *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

CYRULNIK, B.

2001 *La maravilla del dolor*. Barcelona: Gedisa.

DE ROBERTIS, C.

2003 *Fundamentos del trabajo social*. Valencia: Nau Llibres.

FISHMAN, H.C.

1994 *Terapia estructural intensiva*. Buenos Aires: Amorrortu.

GILS, J.V.

2004 Una pedagogía fundada en el respeto al niño y en el diálogo: la contribución de la resiliencia, en VV.AA, *El realismo de la esperanza* Barcelona: Gedisa.

- HOWE, D.
1997 *La teoría del vínculo afectivo para la práctica del trabajo social*. Barcelona: Paidós.
- IMBER-BLACK, E.
2000 *Familias y sistemas amplios*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MINUCHIN, S., y FISHMAN
1984 *Técnicas de Terapia Familiar*. Barcelona: Paidós.
- RENOU, D.
1988 *¿Otra psicología en la escuela? Un enfoque institucional y comunitario*. Barcelona: Paidós
- RIPOLL, A.
2001 *Familias, trabajo social y mediación*. Barcelona: Paidós.
- SELVINI, M., *et al.*
1990 Elaboración de hipótesis, circularidad y neutralidad, en M Selvini comp *Crónica de una investigación*. Barcelona: Paidós.
- VANISTENDAEL, S., y LECOMTE, J.
2002 *La felicidad es posible* Barcelona: Gedisa.
- WHITE, M., y EPSTON, D.
1993 *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.

