

# Construyendo posibilidades: intervención psicosocial en la escuela

José Luis GASTAÑAGA MORENO

Equipo de Orientación Psicopedagógico de Coslada

*Recibido:* 15 enero 2007

*Aceptado:* 12 marzo 2007

## RESUMEN

El presente artículo aborda algunas prácticas profesionales llevadas a cabo por el trabajador social en el ámbito educativo; las reflexiones se inspiran y se asientan en un conjunto de aportaciones teóricas que tienen su matriz en el modelo sistémico y el construccionismo social. Se trata de un ejercicio auto reflexivo, como la práctica misma que sostiene, atendiendo al contexto del niño (familia y escuela), a una modalidad vincular —trabajador social-familia-docentes— igualitaria y recíproca, donde el lenguaje como constructor de realidades es el marco que proporciona sentido a las prácticas reflexivas que se propugnan. En definitiva, se sostiene como eje de un trabajo crítico en la escuela con prácticas colaborativas e inclusivas.

**Palabras clave:** Trabajo Social y escuela, constructivismo social, prácticas colaborativas e inclusivas.

## Building possibilities: psychosocial intervention in schools

## ABSTRACT

This article discusses some professional practices carried out by the social worker in the school environment; the reflections are inspired by and are based on a set of theoretical contributions that have their basis in the systemic model and social constructivism. It deals with a self-reflection exercise, how that exercise is sustained, paying attention to the child's context (family and school), an egalitarian and reciprocal linked modality —social worker-family-teachers, in which language as a builder of reality is the framework that provides meaning to the reflective practices that are proposed. Finally, it is argued that inclusive and collaborative practices are an axis for critical work in schools.

**Key words:** Social Work and school, social constructivism, inclusive and collaborative practices.

**SUMARIO:** 1. Introducción. 2. La ecología de la intervención en el contexto escolar. 3. La emoción como contexto invisible de intervención. 4. El diálogo reflexivo como elemento de cambio e inclusión. 5. La creación de un contexto de colaboración. 6. A modo de reflexión final. 7. Bibliografía.

## 1. INTRODUCCIÓN

En ámbitos de trabajo interdisciplinarios como el que nos ocupa, escuela y trabajo social, el empleo por parte de los miembros de la comunidad educativa del término contexto social se convierte, muchas veces, en una palabra hueca o comodín que se utiliza para rotular una situación sin explicar nada. Cuando una situación de un menor (alumno) no encuentra lugar en categorías diagnósticas prefijadas y procedentes de la disciplina dominante en el campo (en nuestro caso dentro de lo psicoeducativo), no es infrecuente que el docente o el orientador ponga el énfasis explicativo/diagnóstico en las dificultades «del contexto social». Es precisamente en el contexto social donde el trabajador social pone el foco para iniciar el proceso de comprensión-intervención sobre una situación del menor, por ello es imprescindible repensar la trascendencia del significado que atribuimos a dicho término.

Para D. Howe el contexto social es, en esencia, «un mundo de lenguaje, de significación y de interpretación interminable» (1997: 16), lo que implica considerar al ser humano como producto de la historia, de su matriz material y cultural. ¿Qué implicaciones tiene dicha definición para nuestro propósito? Que no podemos generar comprensión sin conocer los contextos sociales, esto es, la calidad de las experiencias de relación de las personas. Esta mirada nos obliga a reflexionar sobre situaciones aparentemente familiares que en sí no significan nada para los sujetos de la propia intervención. Así, por ejemplo, cuando el trabajador social alude a una categoría diagnóstica como familia «monoparental», si elude el análisis del contexto, el diagnóstico implica sólo un rótulo, desde el exterior de la familia, y excluye explorar con la familia las circunstancias pasadas y actuales de la situación. De la misma manera que no incluye el efecto de los diferentes significados que la familia y/o diferentes profesionales han co-creado con ella (estructura precaria, pautas de sobreprotección materna...). Cuando precisamente será «hacer extraño lo habitual», es decir, que la familia pueda mirar con extrañeza la propia forma de vivir, de afrontar retos, de resolver sus conflictos, de ser responsable del cuidado de sus propios miembros, etcétera.

La concepción del contexto relacional de los sujetos en el sentido que le estamos dando, permitirá evitar concebir la intervención del trabajador social como la implementación de una serie de respuestas rutinarias que tienden a pasar del problema a la solución. Dicha concepción trata los sistemas humanos como máquinas triviales, simplemente susceptibles de instrucción o manejables desde el exterior. Ya que, amén que este tipo de prácticas devalúan la profesión, evitan explorar las posibilidades que el propio sistema puede generar teniendo en cuenta su propia lógica interna. Las respuestas burocráticas (que no contextos burocratizados) conspiran en contra del papel central de la investigación y reflexión profesional, atacan el interés genuino y curioso por las personas y sus contextos de vida. Todo lo cual permitirá ver, escuchar y dialogar con las personas, entender sus narrativas y las acciones que generan para, posteriormente, crear o imaginar realidades que permitan nuevas y mejores posibilidades para las personas.

Siguiendo a D. Howe, esta filosofía sale derrotada cuando los procedimientos generales sustituyen los enigmas o misterios a descifrar, lo racional niega lo emocional y el puro control se impone sobre la reflexión social y psicológica.

E. Morin (1994) plantea que es un imperativo de las ciencias sociales tomar en cuenta el lazo existente entre el observador y la cosa observada; más todavía para el trabajo social en cuanto práctica profesional por varias razones: Primero, porque trabajamos en realidades multidimensionales (factores personales, físicos, intelectuales, económicos culturales, existenciales...) y en todos los niveles de sociabilidad (familia, parentela, vecindario, grupos de pertenencia, instituciones...), es preciso entender esta realidad compleja en sus múltiples interacciones. La segunda razón es que revertir procesos de exclusión, de estigmatización, abordar contextos con múltiples problemas o desafíos, es trabajar con experiencias de vida y narraciones propias y ajenas que las llenan de significado. Cambiar, transformar los contextos para generar procesos de ayuda en el que emerjan nuevas oportunidades para las personas, implica cierta construcción «del otro» por parte del profesional, así como una aproximación teórica que haga énfasis en el vínculo, las conexiones y los recursos y fuerzas ocultas de la persona y de su contexto, todo ello, en diferentes planos:

- Potenciando procesos y contextos colaborativos para generar narrativas y acciones que amplíen las posibilidades en la generación de alternativas para la construcción de contextos adecuados a las necesidades de las personas y los grupos.
- Reconstruir o crear lazos entre el sí mismo y sus redes sociales (familia, amigos, vecinos, grupos culturales, etcétera).
- Construir lazos «de sí mismo hacia sí mismo» en el sentido de ayudar en el proceso de reconciliación con la propia historia, en la capacidad para asumir sus propios roles, etcétera.

Con E. Morin (1994) podemos decir que no hay objeto sino es con respecto a un sujeto que piensa y en parte lo construye; no hay objeto sin relación con un ambiente que le permite reconocerse, definirse, pensarse y existir con ciertos imperativos morales, determinada angustia y una búsqueda de sentido a la vida. La afirmación no es mera retórica. Así, no es lo mismo pensar, por ejemplo, en la toxicomanía de una mujer como una simple dependencia biológica y/o psicológica que situarla en otro plano existencial y en otro rol: como madre necesitada por su hijo de siete años, pese a las apariencias de un vínculo precario y/o casi inexistente. Es precisamente esta construcción la que puede aportar algo novedoso a la situación existencial de ambos, madre e hijo; es precisamente hacer extraño lo habitual como señalábamos más arriba. Esta narración coloca a la madre en otro rol y en otra posición existencial, con otros dilemas y requerimientos: la introducción en un diálogo diferente al de, por ejemplo, lograr simplemente su conformidad para legalizar un acogimiento familiar solicitado por la abuela del niño. Es preciso señalar que esta creación de la realidad por parte del profesional tendrá unos corolarios prácticos tales como crear espacios en donde la madre

escuche de su hijo sus necesidades, otros en donde los abuelos y la madre puedan colaborar en la crianza del niño sin que le salpiquen los problemas que tienen que solucionar los adultos, etcétera. Sin obviar, evidentemente, las necesidades de atención médica y psicológica, la intervención crea una narrativa diferente, así como cursos de acción distintos y colaborativos que relacionan la vida de la persona con su contexto, el cuidado, la responsabilidad, la reciprocidad, etcétera.

## **2. LA ECOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR**

La familia y la escuela son dos sistemas muy influyentes en la vida y desarrollo del individuo. Para Bronfenbrenner (1987) el desarrollo del niño estará determinado por la específica relación entre ambos contextos, es necesario, pues, no tomar ambos sistemas como entidades separadas en la que el niño realiza diferentes o parecidas actividades, ejercen roles distintos y crea con cada persona relaciones. El niño transita como nexo de unión del mesosistema, familia y escuela, pudiendo experimentar como intermediario dilemas, conflictos derivados de expectativas, requerimientos y posiciones diferentes que ocupa en la familia y el colegio. Cuanta mayor calidad relacional exista entre ambos sistemas mayores serán las posibilidades del sistema familia-escuela y más fáciles serán las transiciones del niño entre ambos contextos. Estas afirmaciones son importantes por cuanto una de las funciones propias encomendadas al trabajo social es la de fomentar contextos de colaboración familia y escuela. Dicha función esta asociada de manera ingenua a como buscar la mera acomodación de la familia a las ideas o instrucciones profesionales del ámbito escolar en tanto expertos.

¿Qué implica buscar la mera acomodación a las instrucciones del sistema experto? Lleva consigo abundar en prácticas que roban conocimiento a las propias familias y oportunidades al sistema escolar de crear lazos comunitarios y de pertenencia. Para dar un giro hacia la creación de contextos de colaboración y de sentido, se necesita reexaminar algunos planteamientos y prácticas profesionales de forma crítica. Examen que exige básicamente romper los estereotipos acerca de las familias y pensar en la importancia del encuentro y de la relación como elemento central que posibilita la evaluación conjunta tanto de las dificultades como de las posibilidades.

Con una perspectiva distinta, pero que no ayuda en nuestro argumento, Z. Bauman (2006) nos hace reflexionar sobre el sentido moderno de la administración y la burocracia, las cuales pueden llegar a deshumanizar al usuario o administrado. ¿Cómo? Exigiendo precisión, rapidez, con su falta de ambigüedad, el énfasis en el conocimiento de los expedientes, continuidad, discreción, unidad, estricta subordinación; de tal manera que el cumplimiento objetivo (de las tareas) significa ante todo que las tareas se llevan a cabo según unas normas calculables y sin tener en cuenta a las personas. Esta reflexión es importante, en tanto que las

organizaciones para las que trabajamos pueden tender a un funcionamiento reglamentario frente a determinados problemas imponiendo soluciones que pueden favorecer procesos de exclusión social. Por ejemplo, pensar que una situación de indisciplina en el aula o en el ámbito escolar, se resuelve fundamentalmente a través de controles técnicos o puramente punitivos, véase detectores de metal a la entrada de los institutos o aplicación de amenazas de expulsión, son «soluciones» que obvian un análisis más complejo de los problemas y eluden la participación de la propia comunidad en la solución.

Veamos cómo articular estas ideas en situaciones prácticas descritas en varias, llamémoslas, viñetas. Una tutora de un grupo de primaria comentaba, de manera afligida, su experiencia con un grupo de niños gitanos tras una salida para realizar una actividad extraescolar. La tutora manifiesta su impotencia frente al mal comportamiento del grupo, está muy descontrolada. Los niños que cursan 2º de primaria visitaron un museo: no obedecían las normas, tocaban las diferentes piezas expuestas, gritaban y corrían por los pasillos molestando a sus compañeros y a otros visitantes. La profesora pedía la exclusión de estos niños de futuras salidas, a la par de imponerles una buena sanción.

El primer paso de un contexto de colaboración, de un proyecto de trabajo con esta tutora y los menores, es reconocerla su enfado, a lo cual, no obstante, hay que añadir algunas preguntas reflexivas: ¿Cómo vivirían los niños gitanos una respuesta que buscara la solución en el control o en la mera sanción? ¿No viviría esta respuesta como más de lo mismo dentro de su narrativa de lo que se puede esperar de los payos? Por el contrario ¿cómo hacer de estas diferencias o prenociones mutuas una fuente de posibilidades? Es un ejercicio importante reflexionar sobre estas cuestiones puesto que fundamentalmente trabajamos con la diversidad —étnica, de clase, de género—. En este sentido, Pakman (1997) señala que en estas realidades, a las que llama zonas culturales de frontera, son donde los hechos culturales —las diferencias— se mantienen por micro prácticas cotidianas donde lo característico es que el otro impone el rol que se espera de mí, en el que se desempeña un papel sin elegir de manera consciente. Esta conducta profesional hace imposible la exploración conjunta y el diálogo sobre diferentes alternativas más adecuadas y posibilitadoras de crecimiento y de bienestar porque la realimentación de los estereotipos de un lado y de otro lo impiden. La consecuencia habitual es centrar la relación en lo que nos separa y no en lo que nos puede unir como personas, como padres, como niños y alumnos que fuimos, en algo que aunque posiblemente fue diferente, nos pueda conectar para crear un pequeño vínculo, indispensable para la intervención en los términos que la planteo.

Para trabajar en estas situaciones, M. Pakman plantea que es importante pensar sobre:

1. Las consecuencias omnipotentes de la cultura dominante en el sentido de tratar a los otros como objetos de estudio sólo entendibles a través de nuestra propia racionalidad. Siguiendo la viñeta sería evaluar individualmente a cada niño gitano debido a sus problemas de comportamiento.

2. El uso de «categorías dormitivas» como método de explicación, esto es, las dificultades de los niños gitanos en las salidas se relacionan con trastornos de comportamiento, lo que nos aleja de la comprensión singular de cada situación, generalmente compleja no reductible a una sola causa.
3. El modelo positivista sigue una serie de procedimientos técnicos que operan con independencia de las cuestiones contextuales ateniéndose a pautas muy definidas, sin tener en cuenta los problemas o especificidades derivados de clase social, etnia y creencias y/o tradiciones familiares.

La mente es social, está enraizada en cada situación, si eliminamos esas dimensiones de la experiencia (generadoras de narrativas y relaciones) no queda ninguna. Cuando el profesional opera en «zonas culturales de frontera», donde el riesgo de disonancia cognitiva es mayor, también es más alto el riesgo de aplicar forzosamente nuestra solución. Pakman plantea que la intervención en este tipo de realidades debe girar hacia la co-reflexión con el otro, como una manera de búsqueda de nuevas narrativas y posibilidades. El objetivo sería la co-construcción con el otro, con los otros, de procesos emergentes, definidos por la aparición de dilemas, opciones y/o elecciones en donde el otro es puesto en posición de agente.

En definitiva, el trabajo social puede ser un elemento muy importante en la creación de estas nuevas formas de práctica profesional incardinadas en un trabajo de colaboración en red, mediador y generativo de alternativas y posibilidades. Continuando con la viñeta descrita planteamos a la tutora reunir a las familias de los niños gitanos, niños de 1º y 2º de primaria que participaron en la actividad, a sus madres, a las profesoras y la jefa de estudios.

Observamos cómo la simple convocatoria de las familias y el proceso de diálogo que se generó (y no un monólogo a dos —equipo de profesionales y madres—) posibilitó la emergencia del relato de dos madres sobre la añoranza de los niños del profesor del curso pasado; con el anterior profesor hicieron un vínculo muy personal, estaban contentos con él porque se interesaba por cuestiones personales y de su vida en general. A su vez cuentan anécdotas donde se pone de manifiesto cómo facilitaba la participación e implicación en el aula.

El tema de la pérdida (cambio de profesor) hizo que la profesora, que había hecho la demanda, detectara unas necesidades importantes tanto en los niños como en las familias. La profesora pudo escuchar porque el trabajador social que conducía el grupo, «tiró del hilo» del relato de las madres en vez de obturarlo; además, porque introdujo a los niños en el diálogo y «tradujo» algunas cosas que la profesora quería transmitir a la familia. La profesora, al hablar de los niños —con ellos delante— ofreció su visión profesional y dejó traslucir con sus matizaciones el afecto positivo que la misma guardaba. Una semana más tarde, la profesora sorprendida nos habla del cambio espectacular del comportamiento en algunos de los niños en clase.

Sobre la intervención, la respuesta es a la vez sencilla y complicada: no se examinó a las madres; no se las intentó educar ni instruir; sólo se creó un diálogo

go reflexivo en el cual se establecieron una serie de conexiones entre los temas y las personas que facilitaron la inclusión y la participación. Los padres vieron «otra profesora»: ésta es cariñosa con los niños y atenta a sus diferentes necesidades. La profesora vio a «otros padres»: perspicaces psicológicamente e interesados en la relación de los niños con los profesores en el sentido de ser reconocidos o queridos. A su vez los niños pudieron participar en la búsqueda de soluciones y alternativas a determinadas situaciones generadoras de malestar, observaron la relación positiva de algunos de sus padres a las observaciones de la profesora y la preocupación o el enfado de éstos con su mal comportamiento.

Lo realmente importante de esta experiencia, por obvia que parezca, es que no todos los niños son iguales aunque todos se comportaran mal en aquella visita. No todos los niños y familias —gitanas— reaccionaron igual a la intervención, porque a pesar de unirles una cultura tienen diferencias familiares internas. No obstante, el cambio de algunas de ellas está relacionado con no caer en los efectos perversos de los estereotipos, comunes a las zonas culturales de frontera.

El modelo ecológico y narrativo, en tanto meta posición, puede construir prácticas novedosas con los demás profesionales, siempre que cuidemos la creación de contextos de colaboración, permitiendo:

1. Esclarecer las relaciones recíprocas entre contexto y narración/es y su efecto en las personas y las familias generando procesos reflexivos en la medida que introducimos una información organizada de manera diferente.
2. La restauración del sentido de conexión entre las personas, entre los sistemas.
3. La restauración del sentido de poder de agencia de los usuarios, en tanto protagonistas en la construcción de dominios de sentido (organización de la información, preocupaciones manifiestas o latentes, problemas identificados, aparición de dilemas, búsqueda o construcción de alternativas accesibles a los sujetos y a la familia, aspiraciones, etcétera).

Esta perspectiva ofrece un tipo de ayuda diferente al modelo médico o experto basado en una concepción del usuario como poseedor de una débil responsabilidad ante el problema y una también débil responsabilidad ante la solución. Lo que estamos proponiendo tiene fuertes semejanzas con intervenciones basadas en el concepto de la resiliencia, que invita a tener una mirada más esperanzadora de los seres humanos y de sus posibilidades.

Algunas ideas derivadas del concepto de resiliencia son que la persona es una unidad compleja necesitada de una red social, red generadora no sólo de conflictos o problemas sino también de recursos; en consecuencia, el trabajador social debe ser experto en ser co-generador de los mismos, en tomar en cuenta el entorno, es decir, en el niño y su familia, en su experiencia, en la historia que los ha ligado y en las condiciones de vida actuales. ¿Para que? Para poder dar un sentido a la experiencia, integrando el pasado y las circunstancias actuales, para reflexionar en términos de dilemas, posibilidades, elecciones y no de determinis-

mos. Porque el fracaso no anula la necesidad de encontrar un sentido y la esperanza de un futuro diferente.

### 3. LA EMOCIÓN COMO CONTEXTO INVISIBLE DE LA INTERVENCIÓN

Todos sabemos que la escuela es algo más que un lugar de mera enseñanza, es un contexto de desarrollo en donde los niños pasan la mayor parte de la infancia y desarrollan relaciones significativas que los ayudan a crecer. Su crecimiento depende sobremanera de sus propias emociones así como de la respuesta de los adultos implicados en su devenir. Las dos redes de contención más importantes para el niño son la familia y la escuela, ambas posibilitan al niño desarrollar la capacidad de auto regulación emocional, es decir, la capacidad de diferenciación y discriminación entre sentir, actuar, pensar; esto implica desarrollar la capacidad de un diálogo interno que posibilita mantener la cabeza clara a pesar de las frecuentes situaciones de zozobra emocional.

C. Gilligan (1985) hace referencia al concepto de voz diferente —la de la mujer— que hace énfasis en las conexiones así como una apelación a la ética del cuidado. Esta idea es sumamente importante en un contexto, el escolar, en donde se sobredimensionan los aspectos cognitivos y de adaptación conductual y se desestiman las experiencias emocionales dependientes de las relaciones.

Para ilustrar este punto echaremos mano de la experiencia con Elena, alumna de primaria. Su padre acudió al colegio muy preocupado ya que su hija lleva unos días muy angustiada, tiene miedo de un compañero porque que le pega; su temor llega a tal punto que no quiere venir al colegio.

En la entrevista con el padre de Elena reconocemos su preocupación, le confirmamos en la misma. Así, a continuación, acepta una evaluación rápida de la situación.

El otro protagonista de esta historia es Cristian, un niño que tiene *mala fama* en el colegio, es un niño solitario que vagabundea frecuentemente por la calle. En una ocasión le amonestaron por tirar piedras a una ventana del colegio y es muy probable que participara en la sustracción de un objeto valioso a otro compañero, hecho que no se investigó porque la familia afectada manifestó el temor que tenía a la reacción de la familia de Cristian. Hemos de hacer notar que la tutora intenta quitar hierro al asunto, pues piensa que la niña es también muy inquieta y algo *chinche*.

Hablamos con Elena, ésta se siente agredida. Tiene 9 años es menuda y vivarachita. Nos relata que su situación de malestar la llevó en secreto hasta que no aguantó más y se lo contó a su madre. Expresa que tiene miedo por si le pegan. Le preguntamos cómo le pegan y responde que Cristian le agarra de la cabeza y violentamente le empotra contra la verja. Al seguir conversando con ella nos enteramos que en general Cristian se enfada cuando ella no le hace caso, intenta retenerla para jugar con ella, pero ella prefiere a sus amigos.

Inicialmente hacemos una hipótesis aproximativa, que nos permite caminar en el proceso de evaluación-intervención, que es la que sigue: el compañero de Elena no tolera la exclusión, la soledad; no tiene más amigos, o al menos no tan importantes como Elena.

Le preguntamos a Elena si desea que hablemos con Cristian y con ella, para así *intentar ayudar a que cambie la situación y ella pueda venir contenta al colegio*; con resolución y rapidez nos dice que sí.

Entra Cristian y se pone al lado de su compañera, hablamos de lo que Elena nos ha contado y le decimos que sería importante que le diga que es lo *qué le da miedo y molesta*. Relata la escena de la verja, mira a los ojos de su compañero y pide con sus gestos comprensión. Cristian enseguida exclama *siempre empieza ella, me dice cosas*. Esta reacción denota una dificultad en el niño de asumir la propia responsabilidad de sus actos, se defiende de nosotros, quienes, desde su punto de vista, le estamos juzgando.

Le planteamos a Cristian que no es lo mismo hablar aún con intención de molestar (que es lo que le hace Elena) que utilizar la fuerza, pegar. Las consecuencias son diferentes. Le decimos que nos parece que Elena es una persona importante para él, y que le ha de doler cuando ésta no quiere jugar con él y se distancia.

¿Qué nueva realidad estamos queriendo construir con Cristian? Estamos reformulando su dificultad: *No es un niño agresivo pero tiene una dificultad que soluciona mal*. Proseguimos con ambos: *Te gusta ser muy amigo de Elena ¿no?* Ambos dicen que están bastante unidos, llevan dos años sentándose juntos. Después invitamos a Cristian a que pueda pensar cuáles pueden ser las consecuencias de sus actos ya que si tan sólo echa la culpa a Elena esto no va cambiar. El niño parece más receptivo al mensaje, lo que aprovechamos para ofrecernos a ayudarlo: poder pensar qué otras cosas puede hacer cuando se enfada o cuando él siente que se queda solo.

Terminamos la entrevista elogiando el esfuerzo que sabemos que está haciendo con *las mates* y con la lengua. Sonríe tímidamente. Le preguntamos quien más sabe que este año se está esforzando, él baja la mirada, quizás fruto de la vergüenza, y calla. Finalmente le hacemos saber que traeremos a sus padres al colegio para que les pueda contar, junto con sus profesoras, los esfuerzos que está haciendo por aprender y a la vez pedirles su cooperación para ayudarlo con sus enfados.

Esta viñeta nos informa de cómo el efecto de determinadas vivencias emocionales generan conflictos relacionales, si bien éstos, en la medida que son contenidos y conversados abren la puerta a nuevas posibilidades para el niño con dificultades ya que posibilitan un diálogo interno y una implicación de la familia en el crecimiento de aquél.

Es importante señalar que uno de los factores que facilitó la resolución de la situación fue la capacidad de contención del colegio, tutora, jefa de estudios y los profesionales que atendieron el caso. La contención, descrita por Winnicott (1991), forma parte de la función o actitud maternal de recibir y entender las emociones del niño, introduciendo información más elaborada; significa, desde un

punto de vista relacional, valorar y respetar a la persona e introducir una comprensión compartida. En este proceso es imprescindible incluir a la familia para reforzar la ayuda.

Sigamos con Rafael. Es un niño de segundo de primaria con muchas dificultades académicas y con antecedentes de una situación familiar difícil: Los padres, después de una relación marital caracterizada por agresiones mutuas y menosprecio, desahuciados de su pequeño piso, despedidos de sus trabajos, vagaron con el niño de pensión en pensión hasta que se alejaron el uno del otro. El padre no tiene dirección fija, vive en la calle y es difícil, si no imposible, convocarle; la madre convive con su hijo y con otra pareja desde hace unos meses. El proceso de valoración e intervención se inicia a instancia de la tutora, dadas las múltiples dificultades de aprendizaje de Rafael. El diálogo con el niño se desarrolla como sigue:

—(TRABAJADOR SOCIAL): *¿Te cuesta?*

—(NIÑO): Sí.

—*¿Qué más?*

—Restas con llevadas.

—*¿Cómo lees?*

—Muy mal.

—*¿Y eso qué te hace?*

—No sé, me enfada.

Al preguntar por quien le ayuda en las tareas escolares, descubrimos que después de la separación de sus padres, que fue muy traumática por las circunstancias concurridas, él refiere que sigue muy preocupado.

—*¿Qué cosas te preocupan?*

—Mi madre está muy estresada.

—*¿Por qué?*

—Se enfada.

—*¿Con quién?*

—Con mi padre, cuando me viene a buscar.

—*¿Te preocupa esto mucho?*

—Sí.

El niño sigue contando que su madre tuvo un ataque de ansiedad hace pocos días, piensa que sus dos padres están mal.

—*¿Y de ti que te preocupa?*

—Nada.

—*¿Sólo te preocupan las cosas de tus papás?*

—Sí.

El niño sigue relatando que cuando está en el colegio no puede dejar de pensar en su madre, a la que oculta sus dificultades y necesidades en el colegio. Continúa la entrevista y se le propone a Rafael que imagine si fuese un mago qué tres

deseos haría realidad y responde: *Que mi madre se pusiera bien; Que mi madre se pusiera contenta; y no sé...*

¿Qué podemos hacer en esta situación de tanto sufrimiento para un niño? ¿Son los padres conscientes de esta situación? La intervención en este tipo de situaciones lleva consigo el riesgo de querer/desear proteger al niño de sus padres, de realizar una actuación en la que intentamos sustituir a los padres para compensar las carencias de Rafael. Nuestras emociones, relacionadas con nuestro contacto con la vida y/o sufrimiento del niño, y nuestra incompreensión con la incapacidad de los padres para ponerse en el lugar de aquél, nos haría alejarnos de los progenitores. Otra posibilidad, otro riesgo, es activarnos y derivar el caso para tratar los problemas emocionales del niño sin hablar de la situación con sus padres, es decir, del contexto afectivo del menor; alienando al niño, y renunciando a que los padres sean el primer «recurso terapéutico» que activar.

Después de varios intentos fallidos para hablar con la madre, en un primer contacto le devolvemos la información que el niño nos ha dado, y le mostramos que en su relato su hijo refleja necesidades, anhelos y una posición en las relaciones familiares que le hace no preocuparse de sus propios asuntos. Le preguntamos cuál es su impresión, y manifiesta su preocupación por su hijo de una manera muy superficial.

Es evidente que hay muchas posibilidades de que la madre no pueda sincerarse en este primer encuentro; es importante generar un mínimo vínculo, dar tiempo, además de que es esencial crear una cierta intensidad en la entrevista tomando como foco la situación de su hijo, ¿cómo? Repitiendo algún relato significativo de su hijo, o mejor implicar a la madre en entrevistas conjuntas con su hijo. En este caso a la madre le impresionó el hecho de que su hijo no pudo pensar en ningún deseo para él mismo aún siendo un mago.

La meta central de esta intervención es poder vincularse con los padres para ayudarles —sin decir qué es lo que tienen que hacer— a pensar y sentir cosas diferentes, haciendo extraño lo habitual, lo que implica introducir información significativa —la que introduce el niño— que produzca un cambio en la mirada de la madre. De tal manera que deje de hacer lo que está haciendo, ayudándola a implicarse: abriendo canales de comunicación del niño hacia la madre, por ejemplo, favoreciendo la expresión de sus necesidades y sus preocupaciones. Cerrando aquellos otros canales que van de la madre al niño y que tienen el poder de mantenerle en un estado de preocupación constante por ella, por su situación económica, las dificultades no resueltas con el padre, que estallan cuando se lo tiene que llevar en las visitas, etcétera.

Planteamientos básicos del modelo sistémico nos ofrecen el marco que permite una comprensión sencilla, mas no por ello simple: no se pueden conocer las dificultades de un niño sino se entiende su contexto, esto es, los efectos de la particular organización familiar que regula las relaciones y las conductas entre sus miembros. Ayudar implica intentar introducir cambios en las relaciones que mantienen la estabilidad —disfuncional— en la organización familiar. La necesidad de respetar la jerarquía de los padres e implicarlos en la vida de sus hijos, y un

largo etcétera. Muchos autores han dado cuenta de ello. Sigamos: Dar poder a los padres, en el sentido de moverlos hacia la responsabilidad, significa dar confianza, oportunidad para controlar el entorno personal y consecuentemente abrir una puerta a la esperanza por el futuro. Para el profesional iniciar y mantener estos procesos, amén de conocerlos, significa estar atentos a las propias emociones y a sus efectos; y a la par colaborar con otros profesionales.

Para poder realizar estas intervenciones, que J. Alegret denomina conjuntivas, necesitamos incorporar una cultura de trabajo en red así como una serie de ideas que son de gran utilidad:

1. Los profesionales queramos o no formamos parte de la red social afectiva del niño y de la familia.
2. No se puede no sentir. La emoción es generadora de contexto, así como las relaciones y conversaciones son generadoras de emociones. Tenemos que pensar en nuestras emociones y ser conscientes de ellas para no actuarlas de manera irreflexiva.
3. El contexto del desarrollo del niño está determinado no sólo por la familia o por el colegio sino por el marco relacional que une ambos contextos.
4. Buscar la complicidad de la familia es un requisito inexcusable; la base debe ser el reconocimiento de la misma aunque sólo sea con la idea básica de que los padres quieren lo mejor para sus hijos.
5. Iniciar procesos de este estilo, requiere repensar el rol profesional pues implica pensar no sólo en la patología, sino en conocer, estimular o mantener las fortalezas o recursos, que necesariamente poseen los individuos, las familias y las organizaciones para resolver diferentes situaciones de adversidad

#### **4. EL DIÁLOGO REFLEXIVO COMO ELEMENTO DE CAMBIO E INCLUSIÓN**

P. Freire (1999) rescata, desde mi punto de vista, una de las tareas a las que se enfrenta el educador más necesarias para trabajar con personas que viven en situaciones de desventaja social: «Revelar oportunidades para la esperanza cualquiera que sean los obstáculos». El concepto de inclusión participa de este mismo, llamémosle sueño, esto es, en palabras de Susan y William Steinback (2001) «no dejar a nadie fuera de la vida escolar, tanto en el plano educativo como en el físico y social». Siguiendo a estos autores, el problema para crear aulas o colegios inclusivos no es tanto como integrar a algunos alumnos, sino en como crear un sentido de comunidad y formas de apoyo mutuo que promuevan el éxito del alumnado. Los contenidos implícitos en la escuela inclusiva sintonizan con la idea de T. Brazelton (2005) de crear contextos sensibles —familia escuela y comunidad— ante las demandas y necesidades de los más pequeños, en donde la calidad de la interacción juega un papel fundamental en el crecimiento social y

el aprendizaje, evitando el riesgo de una crianza y educación formal más impersonal, excesivamente orientada hacia la tecnología y abandono del factor humano. Así la inclusión, además de derivar en un conjunto de estrategias organizativas y curriculares, en la práctica cotidiana es sobre todo una forma de relación, de comunicación con el mundo y con los demás.

El concepto de relación es, para J. L. Linares (1996) constituyente del crecimiento, es su contexto de desarrollo, a través de la cual creamos lazos de unión y a su vez de diferencia. Es en el seno de esta dialéctica en donde se produce el aprendizaje en sentido amplio. La primera función de una relación es ser reconocido; reconocer significa descubrir la existencia del otro y de su propia singularidad. Cuando este aspecto de la relación no es tenido en cuenta, es negado, sus efectos en el otro suelen ser bien de apatía, bien de humillación y enojo, en tanto es descalificado su marco de referencia (la de la propia identidad). Una vez más recurrimos a nuestro universo de ejemplos para articular las ideas expuestas.

Sara es una niña de 7 años que falta mucho al colegio, la tutora es una mujer exigente y responsable, está preocupada por el absentismo de la niña y plantea la necesidad de que hablemos con la familia. De la familia sabemos que vive en una zona de chabolas y de casas bajas, sin una mínima infraestructura (acometidas de agua, de gas, calles sin asfaltar y aislados). Los niños que viven allí vienen al colegio en un autobús que ha sido dotado por la administración educativa. Tienen becas de comedor y de libros. Todos estos recursos ayudan a que estos niños accedan a la educación, son recursos necesarios pero en algunas ocasiones insuficientes. Se va a narrar la situación en primera persona porque da mejor cuenta de la misma.

Después de una llamada telefónica en la que hablo con la madre de Sara para concertar una entrevista, me encuentro con su profesora, que con cierta incredulidad y pesimismo, me avisa sobre la imposibilidad de contar con la familia. La tutora ha intentado convencer a la madre de lo importante de la asistencia de la niña al colegio sin mucho éxito, atribuye a la madre la responsabilidad del absentismo por su pauta de sobreprotección hacia la niña. Meses atrás, Sara se quejó de que otras niñas la molestan en el recreo, la madre defendiendo a su hija, las reprendió e intentó asustarlas. Este hecho confirma al colegio, a la tutora, la imposibilidad de convencer e influir en la madre para que la niña acuda con más frecuencia al colegio. Observamos que la relación entre la familia y escuela se ha establecido un círculo vicioso de mutua descalificación: la madre no espera nada del colegio y el colegio espera poco de la madre.

En este contexto, la demanda que realiza la profesora no es tanto de entender sino de utilizar mi poder profesional para obligar a la madre a traer a su hija al colegio. La pregunta en este momento es cómo comenzar un proceso en el que se establezcan una mínima base de colaboración para ayudar a Sara. Ese es el primer desafío.

Antes de contestar a esta pregunta volvamos al concepto de relación. Decíamos que un aspecto esencial de la misma es la necesidad de ser valorado, lo que significa poder apreciar las cualidades del otro, reconocer unos recursos que en

las más de las ocasiones no son visibles, aún más en situaciones de dificultad social, familiar y/o personal. Cuando señalamos excesivamente el déficit, las personas, las relaciones, los contextos dejan de tener cualidades: El rótulo «madre sobreprotectora» es una generalización que poco nos dice acerca de la singularidad del vínculo de esta mujer con su realidad, nada de las, tal vez, buenas razones que la madre tiene para proteger de esa manera a su hija. Sólo comprendiéndola nos va a poder escuchar y escucharla significa dotarla de poder y competencia como madre y mujer. La valoración de la situación la hacemos con ella y no al margen de ella; además de escollo, debe ser un recurso para nosotros y su hija. Este es el segundo desafío.

Por último, un tercer elemento constitutivo de la relación es la implicación emocional, movimiento tendente a reconocer las necesidades y los anhelos del otro y poder atenderlas. Lo que está íntimamente relacionado con el cuidado, con el ponerse en la situación del otro, el cariño, la ternura, la compasión son los correlatos afectivos. Éste es el tercer desafío: cómo construir una corriente que deje atrás la agria disputa generadora de afectos negativos como el enojo y la rabia para generar una relación de mayor confianza recíproca.

## **5. LA CREACIÓN DE UN CONTEXTO DE COLABORACIÓN**

Tener en cuenta los componentes señalados del vínculo es crucial para crear contextos de colaboración con las familias, pues, como profesionales, nos permite situarnos y pensar en el propio proceso de la creación y/o mantenimiento de determinada relación con el otro. La pregunta interna que debemos hacernos es de qué manera cambiando nosotros cambiamos la percepción y/o experiencia que el otro tiene de la relación que nos une. Para ello es más importante interrogarse que buscar respuestas: ¿Estoy escuchando lo que me quieren decir? ¿Estoy poniendo demasiada distancia emocional con ella? O por el contrario ¿Estoy sobreinvolucrado emocionalmente y no puedo poner cierta distancia que favorezca mi diferenciación? ¿Cuando ella no hace caso de mis orientaciones no escucho sus quejas y quiero imponer mi criterio o intento entender por qué no las puede entender o seguir? ¿Cómo está influyendo en la relación ciertas disonancias culturales producto de vivir en contextos de vida tan diferentes? ¿Tiendo como profesional a resaltar aspectos que nos separaran, o busco elementos compartidos de la experiencia humana que nos pueden acercar a establecer un vínculo más cercano? Éstas son algunas de las múltiples preguntas que hemos de hacernos. Con dichas preguntas estamos propugnando hacernos sujetos reflexivos en la acción. Porque ésta es una herramienta imprescindible para la inclusión, ya que permite establecer una relación más comprometida, más dialogante y participativa, generadora de nuevas posibilidades, lo que en sí constituye un aprendizaje.

Volviendo a las dificultades de Sara nos hicimos una pregunta que, pese a la obviedad no fue formulada ¿Qué dice Sara de todo esto? Es una realidad muy común que cuando los adultos quedan envueltos en agrias disputas, la voz de los ni-

ños queda silenciada. En general, cuantas más certezas tienen los adultos menos sabemos de los niños. ¿Podría tal vez la respuesta de Sara unir a los adultos para que la ayuden?

En una de las pruebas psicopedagógicas que le pasó la orientador del equipo y que nos facilitó, la niña realizó un dibujo que quizás pudiera traer algo de sí misma que nos ayude a pensar; una narración que pudiera contener un enigma a esclarecer. En el dibujo se pintó a sí misma muy guapa pero sin bracitos, y a su familia. ¿Qué sentido se le podía dar a este relato gráfico? ¿Serviría para alejar las disputas y colaborar en poder conocer las teorías, sentimientos, esperanzas, capacidades, preocupaciones y deseos de la niña?

Bateson (1976) nos recuerda que todo conocimiento requiere de un acto interpretativo, la comprensión del mundo queda restringida por el conjunto de ideas, de supuestos, que constituyen nuestro mapa. La consecuencia —y es muy importante reconocerlo— es que existen acontecimientos que no pueden ser registrados como hechos y que este fenómeno es generalmente involuntario y no consciente. En este caso las dificultades de Sara son, tanto para el colegio como para los padres, ajenas a ella. Los padres colocan la causa en el colegio y el colegio, en los padres. Quizás, el dibujo pueda descentrar a los adultos de esas causalidades antagonistas y escuchando a la niña cooperar para ayudarla. El dibujo consiguió crear un clima menos beligerante y perturbó a los padres, centrándolos más en entender a Sara, en la medida que se plantea, como decíamos, una pregunta, un enigma que comprender. El padre salió pensativo por verse pintado cerca de su hija pero a la vez emborronado; la madre se fue con una imagen de desvalimiento de la que en parte se reconoció responsable. Al terminar la entrevista ponderamos la ayuda de los padres, así como su sensibilidad.

El diálogo reflexivo (Dahlberg, 2005) se enmarca dentro de la construcción de una ética del encuentro que se orienta bajo dos supuestos:

1. El otro ha de ser reconocido como único, más allá de estar incluido en alguna categoría o clasificación general.
2. La relación con el otro a través del diálogo es una parte necesaria de todo encuentro. Es el arte de escuchar al otro sin intentar imponer mi propia interpretación. Esto en sí implica un respeto por el otro.

No significa desdeñar los mapas o modelos profesionales, ni que se niegue nuestra influencia o el cuestionamiento de determinados aspectos de la realidad del otro. Sigue H. Anderson planteando que la conversación es el vehículo más importante de creación de sentido, y el cambio es consecuencia de la elaboración de nuevos guiones y una relación colaborativa. La conversación dialógica es una indagación compartida que implica un intercambio, en donde cada participante se compromete a aprender del otro y buscar, consensuar y alcanzar un objetivo individual o colectivo. Como última cuestión relacionada con la creación de contextos de colaboración y de procesos reflexivos es importante resaltar que las ideas que quieran promover el cambio deben provenir de la propia conversación de los participantes más que por teorías ajenas a ellos. Lo veremos en el diálogo con Sara:

—¿Estás más contenta este año?

—No quiero venir al cole.

—¿Por que?

—Hay un niño que me pegó.

—¿Qué paso?

—Me asusta.

—¿Cómo te defiendes ahora?

—En primero lo pasé muy mal, otras niñas me molestaban, ahora me he vuelto muy bruta.

—¿Quiere decir que te defiendes:

—Si me molestan les tiro al suelo.

—¿Tienes amigas?

—Sólo una, Soraya, ella me defiende.

—¿Te gustaría tener mas amigas?

—Me usan como a un muñeco, ellas no quieren ser mis amigas, yo sí.

—¿Por qué?

—No sé, yo soy cariñosa con ellas.

—¿A que cosas te gusta jugar?

—A veces jugamos a las mamás, al escondite. Yo a esto no juego me dicen que soy la hija. Yo les digo que lo importante son los años, no la altura. Me gustaría ser grande.

—¿Cómo te ven tus padres?

—Como una niña pequeña.

—¿Quién más de los dos?

—Los dos por igual.

—¿Te gusta?

—No.

—¿Habría algo que te gustaría cambiar o arreglar?

—Que pueda leer, quiero aprender a leer y escribir; que me den los libros de segundo. Cuando los demás niños leen, yo no oigo. Me pregunto por qué no puedo leer.

—¿Y que te pasa por dentro cuando ves que otros niños pueden leer y tu no?

—Me siento mal me gusta mucho leer pero no puedo.

—¿Cuándo vienes al colegio cómo se queda tu mamá?

—Asustada por si me pasa algo, en 1º otras niñas se metían mucho conmigo.

—Cuándo tu mamá se queda asustada ¿qué pensamientos te vienen a la cabeza?

—Yo quiero que sea feliz que no se preocupe... En bajo me digo que quiero aprender a leer para estar con los demás.

—¿Si tú leyese vendrías mas contenta al colegio?

—Si —sonríe.

—¿Sabes? Esto es como una bola de nieve, que rueda por una pendiente. Cuanto peor te sientes por no poder leer, más te cuesta venir al colegio y cuanto menos vienes al colegio, menos oportunidad vas a tener de aprender a leer. ¿Que puede pasar con esa bola de nieve?

—Pues que te puede caer encima y te congele la cabeza.

Este diálogo muestra que:

- La conversación es el vehículo más importante para la construcción de sentido.
- Las personas somos agentes intencionales en la creación de nuestros contextos en el curso de la acción comunicativa con otros
- El cambio está relacionado con la capacidad de recortar sucesos en un sentido nuevo y diferente

En esta narración, un poco diferente, nacida del diálogo con la niña, emergen los anhelos de la misma, sus dificultades y consecuencias que nos pueden ayudar a crear una hipótesis, una reformulación nueva del problema. Así, no venir al colegio puede ser una forma de no enfrentarse con lo doloroso. ¿De qué manera podemos ayudarla a vencer esa resistencia? ¿Cómo familia y colegio pueden volver a mirarse como recursos valiosos, unirse y ayudar a Sara? En el diálogo con los padres se muestran más atentos a lo que Sara cuenta. La madre trajo al colegio una serie de dibujos que su hija realizó en el tiempo que media entre la entrevista con la niña y la que tuvimos con los padres. Uno de los dibujos es muy llamativo: muestra a la derecha una casa con patas, y a la izquierda una niña con unas orejas y unos brazos muy grandes que agarraban un sol. El dibujo para la madre fue esclarecedor, se emociona, manifiesta que la zona donde viven carece de pavimento adecuado, está en muy malas condiciones. En la entrevista se observó a una madre que conectaba con los deseos y dificultades de la niña, se mostró más sensible a las dificultades de su hija. La profesora de compensatoria, que asistía a las reuniones, pudo ver a una madre diferente. Creemos que a raíz de todo este conjunto de diálogos, se han podido identificar relatos alternativos, generadores de nuevos significados más útiles y con final abierto. Se ha creado un camino con otras posibilidades, en donde la colaboración entre colegio y familia puede ser de mayor compenetración y compromiso aunque eso no quiere decir que se dejen atrás todas las dificultades. La madre manifiesta un aspecto que constituye para ella la principal dificultad, esto es, el lugar donde viven genera un gran aislamiento, era para ella y sus hijas motivo de vergüenza y de cierto sentimiento de inferioridad.

## 6. A MODO DE REFLEXION FINAL

La conversación y la experiencia emocional que conlleva, permite formar y reformar nuestras experiencias vitales y construir y reconstruir las realidades y a nosotros mismos. A su vez la conversación va a estar sujeta a la relación, al vehículo que hayamos podido crear con la otra persona. Vigotsky (1985) concebía el lenguaje como una herramienta para definir sentidos y para influir en la conducta de las personas. Todo entendimiento cotidiano, plantea, es un acto intrínseca-

mente social más que biológico. No puede ser aislado de las circunstancias socioculturales del agente ya que cada pensamiento tiende a conectar con algo más, establecer una relación entre las cosas, esto es, poder hacer distinciones, ordenar la realidad, nombrando, estableciendo relaciones entre las cosas cumpliendo la función de resolver problemas.

El lenguaje interior evoluciona en relación con los otros, es un proceso de ida y vuelta. De esta forma, en las diferentes interacciones significativas actualizamos nuestros pensamientos para hacerlos socialmente usables, es decir, que tratamos de entender y cuestionar nuestras propias formulaciones tal como podrían hacerlo quien nos rodea.

Entre estos conocimientos —narrativas— que creamos y coordinamos con nosotros mismos y los otros a través del lenguaje, se conforma y reconforma la noción de sí mismo, así como determinados contextos, bien generadores de posibilidades o de restricciones.

El construccionismo social plantea que los límites del lenguaje marcan los límites del mundo de cada sujeto. ¿Cómo puedo participar, como profesional, con otra persona en mi contexto de trabajo de modo que esa persona pueda actualizar las posibilidades que le ofrecen las circunstancias de la vida cotidiana? Como hemos dicho a lo largo de estas páginas la generación de nuevas posibilidades está conectada con la posibilidad de la acción creadora que para Wittgenstein (en H. Anderson, *op.cit.*) significa una forma distinta de comprender las cosas y apelar al coraje de cambiar la propia vida.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, Harlene

1999 *Conversación, lenguaje y posibilidades*. Buenos Aires: Amorrortu.

BATESON, Gregori

1976 *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Carlos Lohle.

BAUMAN, Z.

2006 *Modernidad y holocausto*. Madrid: Sequitur.

BRAZELTON, T.B., y GEEENSPAN, S.I.

2005 *Las necesidades básicas de la infancia*. Barcelona: Grao.

BRONFENBRENNER, U.

1997 *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

DAHLBERG, G., MOSS, P., y PENCE, A.

2005 *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Grao.

FREIRE, Paulo

1999 *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

FRIED SCHMITMAN, Dora

- 1996 «Hacia una terapia de lo emergente» en *La terapia como construcción social*, D. Fried Schmitman, Barcelona: Paidós.

GILLIGAN, Carol

- 1985 *La moral y la teoría psicológica del desarrollo femenino*, México Fondo de cultura económica.

HOWE, David

- 1997 *La teoría del vínculo afectivo para la práctica del trabajo social*. Barcelona: Paidós.

LINARES, Juan Luis

- 1996 *Identidad y narrativa*. Barcelona: Paidós.

MORIN, Edgar

- 1994 «La noción de sujeto», en *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, D. Fried Schmitman (coord). Barcelona: Paidós,

PAKMAN, Marcelo

- 1997 «Educación y terapia en zonas culturales de frontera: por una práctica social crítica en los servicios sociales». *Revista Sistemas familiares*, nº 13,

STAINBACK, S., y STAINBACK, W

- 2001 *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

VYGOTSKY, L.S.

- 1985 *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pleyade.

WINNICOTT, D W.

- 1991 *Deprivación y delincuencia*. Buenos Aires: Paidós.