

Formación y prácticas significativas.¹

Aleix Caussa, Psicólogo Social

1

La metodología cualitativa se nos presenta como una herramienta para la creación de espacios formativos orientados a trabajar temas que están estrechamente vinculados en los procesos de investigación. Desde el marco que nos plantean las investigaciones cualitativas, centradas en la atribución de sentido y significado que hacen las personas de su realidad cotidiana, exponemos un ejemplo de formación que se orienta por los mismos principios. Así, este artículo muestra todo el recorrido realizado en una experiencia en que metodología cualitativa y formación acaban enlazándose en un formato de taller sobre niños y adolescentes con trastornos mentales graves (TMG). Por lo tanto, más allá de explicar todas las características y singularidades del taller nos centraremos al dar a conocer la línea epistemológica que permite dar continuidad a una investigación cualitativa para acabar constituyendo un producto dinámico, una formación. Finalmente, hay que recordar que esta experiencia se realiza gracias al trabajo de un equipo interdisciplinario proveniente de diferentes entidades: Fundación Nou Barris, GRES y Spora Sinergies.

Formación y prácticas significativas

La metodología cualitativa presenta algunas virtudes importantes como herramienta para la creación de dinámicas formativas. Las metodologías cualitativas emergen como una oportunidad para diseñar y desarrollar espacios formativos orientados a trabajar los aspectos y las prácticas significativas de nuestras realidades cotidianas o de nuestros contextos de trabajo. A continuación, nos centraremos en como el conocimiento producido por medio de los proyectos de investigación cualitativa permite construir espacios formativos orientados a la realización de un trabajo reflexivo y de significación.

Aquello relevante aquí es de qué manera se retroalimenta la investigación con el hecho formativo, y es que, más allá de su objetivo docente, los espacios formativos surgidos de la investigación cualitativa presentan una singularidad: dirigen su dinámica hacia la producción de conocimiento. Es decir, siguiendo la tarea iniciada por la metodología cualitativa, estos espacios formativos están orientados a producir conocimiento por

¹ Este artículo es una adaptación al castellano revisada del que fue publicado en 2010 en el número 13 de *Quaderns d'Educació Social*, revista editada por el CEESC.



medio de un análisis sobre la atribución de sentido y significado que las personas participantes hacen de la propia experiencia.

Así, los resultados que nos ofrecen las investigaciones cualitativas nos proporcionan un marco de trabajo desde el cual iniciar las dinámicas que constituirán los espacios formativos; y será precisamente en estos espacios formativos donde, a partir de la incorporación del análisis de la experiencia de las mismas personas participantes, se desarrollará el marco de trabajo inicial. Es así como, en este marco, investigación y formación se retroalimentan de forma continua y creativa.

Para mostrar como las investigaciones basadas en una metodología cualitativa nos ayudan a crear espacios formativos que incorporen las prácticas de las mismas personas participantes como parte de los contenidos de la formación, ***expondremos un caso práctico***. Concretamente, explicaremos como partir de una investigación cualitativa se construyó un espacio formativo orientado a ofrecer respuesta a los principales aspectos desvelados por la investigación en cuestión.

El inicio del trayecto: el desarrollo de una investigación cualitativa

Ahora ya hace unos años, fruto de la colaboración entre la Fundación Nou Barris y el Departamento de Psicología Social de la Universitat Autònoma de Barcelona, desarrollamos una investigación en el ámbito de la salud mental: la influencia de los factores psicosociales en la evolución de los TMG en niños y adolescentes.

La investigación se centró en los principales factores psicosociales implicados en la gestión, tratamiento y evolución de los TMG en niños y adolescentes. Esta población se encuentra todavía, a día de hoy, en riesgo de marginación y exclusión social por las características propias de los trastornos, así como por su incidencia en el ámbito social y educativo. Así, los objetivos de la investigación eran los siguientes:

- Conocer con profundidad las características psicosociales de la población atendida (niños y adolescentes con TMG).
- Conocer el imaginario social, es decir, las imágenes y representaciones asociadas a la vivencia subjetiva de las familias y/o tutores para dar sentido y significación a los TMG.
- Detectar los factores psicosociales, es decir, los indicadores de exclusión social que pueden incidir en hacer crónica la enfermedad mental (prejuicios, discriminación del trastorno mental grave, etc.).

Para desarrollar los objetivos de la investigación se trabajó con la población de madres y padres, educadores y educadoras y/o tutores y tutoras de niños y adolescentes con TMG que seguían su tratamiento al CSMIJ de Nou Barris. La elección de esta población se

basaba en el hecho que tanto madres y padres como tutores y tutoras acontecen informantes clave tanto en cuanto al día a día de los niños y adolescentes cómo por su propia relación con el TMG. Además, es fundamental llevar a cabo un trabajo con la familia (o con la persona que se hace cargo del niño) que comprende desde la orientación y el apoyo, hasta el trabajo propiamente psicoterapéutico. Se trata de que el referente pueda construir otra idea del niño y de su malestar, así como otra modalidad de relación con él o con ella. En este sentido, la participación en la investigación acontecía un espacio porque tanto familiares como tutoras y tutores pudieran hacer sentir su voz.

La investigación constó, por un lado, de once entrevistas individuales a padres, madres y profesionales de la educación social y, por otro, de un grupo de discusión con educadores y educadoras sociales. Todas las entrevistas se realizaron en un contexto familiar tanto para los padres y madres como para los educadores y educadoras sociales, y en condiciones de anonimato para todas las personas participantes.

¿Qué implica la metodología cualitativa?²

Se entiende por metodología la manera en que nos aproximamos a un objeto de estudio o a un proceso. Esto incluirá, pues, todo el conjunto de medios teóricos, conceptuales y técnicos que pondremos en marcha para la obtención de una finalidad o de unos objetivos.³ En nuestro caso, desarrollamos la investigación bajo un enfoque metodológico cualitativo.

El primer elemento a destacar es que este tipo de enfoques cualitativos exigen un tratamiento intensivo de la información, el cual no nos permite una universalización de los resultados. Aún así, estos enfoques nos permiten una profundización comprensiva e interpretativa que nos aportará más poder explicativo sobre nuestro objeto de estudio. Esto es posible, principalmente, porque la utilización de métodos cualitativos tiene como característica principal el análisis e interpretación del significado que las personas dan a sus acciones y a las acciones de “altri” (otros).

Así mismo, cuando se trata de estudiar la percepción, las imágenes y las representaciones asociadas a determinadas situaciones o vivencias, así como en los recursos que las personas movilizan para dar sentido a su realidad, hay que optar por enfoques que se desarrollen en contacto directo con aquellos fenómenos y procesos

² Este apartado está constituido por fragmentos extraídos de la investigación.

³ IÑIGUEZ, L. (2004). *Debate sobre metodología cualitativa versus cuantitativa*. http://psicologiasocial.uab.es/lupicinio/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10&Itemid=9



objeto de la investigación. Estos enfoques tienen que implicar el mínimo grado de mediación o preformación de la información y de las formas de explicar la realidad por parte de las mismas personas implicadas en el estudio. Además, es necesario que estos enfoques permitan examinar las diferentes cuestiones de forma contextualizada.

Para penetrar en el universo de relaciones en que transcurre la experiencia de las personas, hay que trasladar el foco de atención prioritario a los significados y a las formas de dar sentido que las personas tienen a su alcance. Es así como se ofrece una comprensión de las condiciones y los factores psicosociales que afectan de forma recurrente y común los diferentes casos estudiados.

En esta línea, la metodología cualitativa establece que se tiene que mantener el carácter esencialmente significativo de la acción humana. Es decir, parte de la base que en muchas dimensiones las acciones humanas no son reductibles a parametrización o cuantificación. De acuerdo con esta premisa, estos enfoques se caracterizan para dar prioridad al análisis y la interpretación del significado que las personas dan a sus acciones y a las acciones de “altri”. De este modo, la metodología cualitativa enfatiza el carácter significativo del comportamiento humano, dando importancia especial al lenguaje como vehículo de significaciones y a la interpretación y la comprensión como estrategias fundamentales de aproximación a los fenómenos sociales.

Así, podemos decir que la metodología cualitativa resulta primordial cuando se quieren analizar determinadas situaciones, identificar las dimensiones más significativas que están implicadas y generar orientaciones para profundizar en aspectos más concretos.⁴

Ahora bien, ¿qué camino seguimos para analizar las vivencias y las atribuciones de sentido que hacían tanto madres y padres como educadoras y educadores? ¿Qué método utilizamos para organizar la información? Para proporcionar una lectura estructurada de los relatos obtenidos en las entrevistas, optamos para desarrollar nuestro análisis mediante aquello que en la investigación de tipo etnográfico se denomina *descripción densa*.⁵

El objetivo de la descripción densa es extraer estructuras de significación que a menudo parecen irregulares, no explícitas o inconexas y que el investigador o investigadora tiene que poder conectar. En nuestro caso, se trataba de buscar estructuras de significación recurrentes en las formas concretas en que las familias y el conjunto de profesionales de

⁴ Véase, respecto a este punto, BRUNET, I.; PASTOR, I.; BELZUTEGUI, A. (2002). *Técnicas de investigación social. Fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Barcelona: Pórtico.

⁵ Para una profundización en el concepto de descripción densa, véase GEERTZ, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Nueva York: Basic Books; y VELASCO, H.; DÍAZ DE RADA, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.



la educación social daban sentido y vivenciaban la enfermedad, el hijo o hija o el entorno, así como el papel que se auto-otorgaban en estas vivencias.

La descripción densa ofrece una descripción tal que es en ella misma interpretación y explicación. Así, en este tipo de descripción, el relato que el investigador o investigadora establece se sitúa, simultáneamente, tanto en un nivel descriptivo como un nivel argumental y explicativo. El relato del investigador o investigadora acontece descriptivo e interpretativo en cuanto que la información se convierte en significación y en sentido, al ser analizada en base a una visión relacional de los valores y significados sociales que se condensan.

Aun así, el proceso de descripción densa no pasa sólo para comprender la diversidad de vivencias y significados atribuidos por cada una de las personas entrevistadas; además, exige captar, con el mayor detalle posible, de qué manera estos significados y estas vivencias construyen un espacio público, esto es, un espacio compartido de significados, valores y formas de dar sentido. De hecho, el principal objetivo de la descripción densa es precisamente reflejar este espacio de significaciones compartidas.

Además, el análisis de estos espacios de significación compartidos requiere que la información sea contextualizada en las situaciones relatadas por las personas entrevistadas. No se trata, por lo tanto, de hablar sobre las personas concretas, sino de describir las situaciones, acontecimientos y factores que mediatizan la forma en que la persona vivencia estos elementos.

Es por eso que, cuando se analizan e interpretan los datos, la descripción densa requiere una triangulación de la información obtenida en cada entrevista. Es decir, hay que contrastar la información de cada entrevista localizándola en las otras que se han realizado.

Esta triangulación responde a un objetivo de validación, dado que confirma que determinadas formas de interpretar la realidad o de dar sentido a aquello que rodea las personas se presentan de forma recurrente, son compartidas y forman pautas. Es en la acción de contrastar las diferentes entrevistas que emergen estos significados compartidos, de forma que no se presentan como hechos aislados o como apreciaciones particulares de una situación.

En definitiva, a partir de la objetivación de las descripciones construimos una lectura sistematizada de los factores y los indicadores que explican la evolución de los TMG, siendo fieles a las formas en que las personas implicadas lo vivían.

De este modo, estructuramos los relatos para llevar a cabo:

- La reconstrucción subjetiva que las personas hacen de la evolución de la enfermedad.



- La interpretación que hacen de los acontecimientos por medio de la continua atribución de significados a sus experiencias con el niño o adolescente, con los centros y terapeutas, con la medicación, con el concepto de TMG, con la escuela, con el entorno, etc.
- El establecimiento de relaciones de causalidad entre los diferentes acontecimientos, a partir de las cuales las mismas personas se explican las situaciones y las proyecciones de futuro.

Los resultados de la investigación: el punto de partida para crear un espacio formativo.

En líneas generales, los resultados de la investigación mostraban que un segmento de las familias y del cuerpo de profesionales que trabajan en diferentes ámbitos sociales y educativos no disponían de conocimientos ni de herramientas adecuadas para establecer nuevas relaciones con casos de TMG.

La irrupción de la enfermedad, así como los cambios que esta supone en el marco de las relaciones, hace que familiares y profesionales se vean obligados a reposicionarse ante el niño o el adolescente. Este hecho representa un ejercicio con grandes consecuencias simbólicas y prácticas por parte de las personas del entorno familiar, por un lado, y de las educadoras y los educadores, por otro.

Tenemos que poner atención en el hecho que, muchas veces, las personas con TMG cuestionan el orden simbólico establecido, presentando dificultades para vincularse socialmente.⁶ A menudo, se encuentra casos de TMG que muestran su desapego (desenganche) de las otras personas a través de su dificultad para entender y conectar con el código de conducta establecido. Nos referimos aquí a aquellas dificultades evidentes para entender un sistema de normas sociales, realizar juegos reglados, u organizar autónomamente su tiempo. Es por eso que, de alguna manera, los niños y adolescentes con TMG “obligan” a su entorno a reorganizarse.

Así mismo, el sistema de integración basado en un modelo comunitario ha dado frutos muy beneficiosos, puesto que ha permitido normalizar los niños y adolescentes que sufren estos trastornos dentro de la sociedad donde viven. La perspectiva psiquiátrica comunitaria ha supuesto que los niños no estén internados la mayor parte del tiempo. Ahora bien, esto también ha comportado unos déficits que afectan el ámbito profesional y el ámbito familiar. Así, en el marco de este contexto de integración comunitaria, familiares y profesionales también se ven atravesados por un conjunto de acontecimientos y factores que condicionan sus vivencias ante los casos de trastornos mentales graves.

⁶ LACAN, J. (1987). “Discurso de clausura de las Jornadas sobre la psicosis en el niño”. *El Analítico*, 3: 5-15.

En referencia a las personas del ámbito familiar encontramos que, debido a la normalización del TMG que implica la perspectiva comunitaria, la carga familiar aumenta considerablemente.⁷ La disminución del internamiento en centros especiales y el aumento en la participación de la vida normalizada han hecho que madres y padres orienten más atención y esfuerzos hacia el trabajo educativo hacia sus hijos. Este hecho deja a las madres y a los padres muy indefensos ante las nuevas necesidades que les plantea el día a día. La aparición de la enfermedad supone, pues, para el resto de miembros del núcleo vivencial del niño o el adolescente, una carga añadida a aquellas que normalmente ya son propias de la vida familiar. De hecho, en la literatura especializada se distingue entre carga subjetiva y carga objetiva. La carga subjetiva se refiere a aquellos efectos de la enfermedad sobre la familia que tienen que ver con procesos emocionales de diferente índole y que se pueden apreciar en términos de dolor empático, pena crónica o dificultades en la elaboración de pérdidas simbólicas. La carga objetiva tiene que ver con las demandas de dedicación adicional que la enfermedad provoca en las personas que forman parte de la familia.

7

En referencia al conjunto de profesionales, se evidencia que su trabajo educativo tiene que incluir los patrones, conocimientos y competencias adecuadas para ofrecer respuesta en las necesidades de la población con la cual se relacionan en su contexto profesional. Por otro lado, el conjunto de profesionales imbricados en el ámbito educativo y social no ha recibido formación sobre cómo afrontar el trabajo con personas afectadas por trastornos mentales. En el transcurso de su formación no han recibido los recursos que son necesarios para adquirir los conocimientos específicos sobre qué es y que implica un trastorno mental grave. El conjunto de profesionales entrevistados manifestaban, explícitamente, este sentimiento de carencia de preparación para determinadas demandas derivadas de la atención a niños con TMG.

Al tratarse de profesionales a quienes se considera preparadas y preparados para determinadas tareas concretas, la aparición de demandas adicionales aparece más claramente problematizada que en el caso del entorno familiar. Y es que, de alguna manera, padres, madres, hermanas y hermanos pueden entender que se espere de ellos y ellas la asunción de cualquier carga sin queja. Además, las personas del entorno familiar a menudo reciben un apoyo terapéutico, mientras que el conjunto de profesionales que se ocupan de los TMG no acostumbran a disfrutarlo.

Ante estos resultados, se nos planteaba una oportunidad de crear un espacio orientado a dar respuesta a las necesidades expresadas por las familias y por el colectivo de educadoras y educadores sociales. La intención se centró, pues, en construir un espacio

⁷ Para un estudio de los diferentes factores que influyen en la carga familiar, véase LOWYCK, B.; DE HERT, M.; PEETERS, E.; GILIS, P.; PEUSKENS, J. (2001). *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 5: 89-96.



que permitiera, en primer lugar, dar herramientas para enfrentarse a estas necesidades y, en segundo lugar, seguir registrando y analizando las necesidades de las personas que están en contacto con niños y adolescentes con TMG.

La prolongación de los resultados: la creación de un espacio formativo.

Lo primero que se nos hizo evidente era que este espacio formativo no podía tener cualquier tipo de formato. Concretamente, tenía que ser un formato que permitiera que el tipo de trabajo formativo incorporara la propia experiencia de las personas participantes.

Por lo tanto, la creación de este espacio formativo se estructuró en un formato de taller. Es decir, además de ofrecer un nuevo corpus de conocimientos en relación a los trastornos mentales en la infancia y la adolescencia, también se realizó un trabajo de carácter artesanal. Y es que se conjugaba la transmisión de contenidos sobre el TMG con la experiencia concreta de las personas participantes, cosa que nos dio como resultado una producción de conocimiento práctico y reflexivo; un conocimiento que permita crear nuevos interrogantes y nuevas acciones socioeducativas más allá de la participación en la formación.

Atendiendo a los resultados de la investigación cualitativa, este tipo de talleres se orientan a las dificultades que emergen en la convivencia con niños y adolescentes que sufren un TMG; una cuestión, ésta, que no resulta ni fácil ni evidente. En este sentido, el taller se diseñó para trabajar de forma colectiva aquellos interrogantes que surgen en la práctica cotidiana. El intercambio y la reflexión compartida con otros profesionales permitirían la verbalización y el trabajo específico de situaciones que se presentan a menudo como un callejón sin salida.

En este marco, los talleres tenían los siguientes objetivos:

- Hacer posible el intercambio de experiencias sobre temáticas específicas con profesionales de la educación social.
- Favorecer la elaboración conjunta de herramientas y recursos teóricos que acontezcan mediadores de la práctica profesional.

Para llevar a cabo estos objetivos utilizamos una metodología basada en el trabajo en grupo, ya sea de forma plenaria o en grupos pequeños, y con un método docente principalmente de estudio de casos. No hablamos exclusivamente de casos prácticos que traían al taller las mismas personas participantes, sino también de casos basados en los materiales de la formación: relatos de situaciones, lecturas literarias y escritos de personas con TMG.

A continuación, explicamos la estructura que siguió el proceso de formación. Aun así, a pesar de que en este documento presentamos la estructura de forma lineal, hay que matizar que en los talleres no siempre es así. Algunas veces los diferentes puntos que planteamos a continuación aparecen de forma paralela.

1. La creación de un punto de inicio

¿Cómo desarrollamos los objetivos? ¿Cómo se realiza una formación que al mismo tiempo genera nuevos conocimientos? La estrategia principal del taller consistía en establecer un punto de partida común creado y definido por las mismas personas participantes. Es decir, igual que en la implementación de la metodología cualitativa, la formación empieza con la formulación de preguntas. Las personas docentes de la formación, tal como haría un investigador o investigadora, empiezan para interrogar e incentivar a las personas participantes de la formación. Para comprender a las personas participantes dentro de su propio marco de referencia, las personas docentes no dan nada por supuesto. ¿Qué es el trastorno mental? ¿Qué experiencias habéis tenido? A pesar de que pueda parecer paradójico, la formación se inicia como si las personas docentes no supieran nada sobre el TMG.

Supuestamente, cuando llegamos a una formación se espera que sea la persona docente quién empiece a transmitir los conocimientos que constituyen los contenidos del temario. En el supuesto de que nos ocupa, la persona docente inicia su trabajo preguntando, pidiendo la percepción de las personas participantes. El objetivo de esta postura docente radica en el objetivo que las personas participantes expongan su percepción del TMG sin que las personas que hacen la formación hayan ofrecido una definición previa. Se da pie que las personas participantes den a conocer la visión del TMG con que llegan al taller.

Esta postura docente permite que el conjunto de participantes empiece a relatar sus vivencias entorno al TMG. Mediante la conversación se van poniendo de manifiesto los significados con que las personas participantes explican sus experiencias y el contexto en el cual tienen lugar. De este modo, las personas docentes acceden a conocer de qué manera –el cómo– las personas participantes definen el TMG y de qué manera –el cómo– se sitúan delante. Durante el desarrollo de la explicación de la propia experiencia socioeducativa en relación a los niños y adolescentes con TMG, se ponen en evidencia las estructuras de significación con que las personas participantes dan sentido al TMG.

Así, mediante este inicio de la formación, las personas docentes conocen el punto de partida desde donde hay que empezar a desarrollar la dinámica formativa. El trabajo de reflexión empieza, pues, cuando se ha definido como punto de partida, el espacio para conocer la posición que ocupan las personas participantes ante el TMG.



2. El proceso de desnaturalización.

Una vez definido el punto de inicio –el sentido y el significado que, al llegar a la formación, las personas participantes otorgan al TMG–, se empieza a trabajar con los materiales docentes, formados principalmente por un conjunto de lecturas seleccionadas. Por un lado, la lectura supone una rotura con el ritmo de trabajo del día a día. La lectura obliga a las personas participantes a sumergirse en el texto, a darse un tiempo para hacer un ejercicio de comprensión. Por otro lado, los contenidos de la lectura proporcionan un marco contextual común para todas las personas participantes desde el cual empezar el proceso de reflexión.

Con cada lectura se inicia un debate entre las personas participantes guiado por las preguntas y la transmisión de contenidos por parte de las personas docentes. Las preguntas pretenden introducir una visión crítica reflexiva ante las explicaciones y argumentaciones que se hacen entorno a la convivencia con niños y adolescentes con TMG. La transmisión de contenidos viene a dar elementos teóricos de apoyo para construir nuevas argumentaciones. Mediante este ejercicio dinámico de reflexión y transmisión se va realizando un análisis de aquello que supone convivir con esta población.

Los relatos de la convivencia con niños y adolescentes exponen a menudo situaciones en que se llega a un punto muerto, un punto en que el trabajo socioeducativo con el niño o el adolescente parece algo imposible o bien destinado al fracaso.

Mayoritariamente, encontramos dos grandes líneas argumentales:

- Se expresa, por un lado, que el niño o el adolescente es un caso perdido hasta que este no cambie su actitud y comportamiento. Bajo esta argumentación, el profesional o la profesional queda exento de responsabilidad ante este punto muerto. Ya no depende de él o ella que se pueda realizar una función socioeducativa. El malestar provocado por la situación de punto muerto queda ubicado en el otro, en el niño o el adolescente. En ningún momento se pone en entredicho el propio papel en la relación.
- Se expresa, por otra banda, que el profesional socioeducativo ya no dispone de más recursos para establecer una dirección de trabajo con el niño o el adolescente. El profesional prueba diferentes fórmulas, pero estas no acaban de dar resultado. Bajo esta argumentación el profesional se responsabiliza de la situación, y expone una impotencia y una desorientación que le provocan un profundo malestar. Y es que, en este caso, el punto muerto pone en entredicho la propia capacidad profesional.

Tanto en una línea argumental como en la otra, nos encontramos ante una dificultad para entender la posición del otro. El niño o el adolescente se entiende como un caso imposible o imprevisible. Es por eso que el trabajo socioeducativo a realizar también

RES es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net Todos los derechos reservados. **ISSN:** 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

toma este tono de imposibilidad. No hay manera de conectarse con el otro para realizar la propia tarea profesional. En cualquier caso, aquello que se da por supuesto en las dos argumentaciones es como tiene que ser este trabajo. En la primera línea argumental es el niño o el adolescente quien no se quiere adaptar a la propuesta socioeducativa. En la segunda, es el niño y el adolescente quien no responde como se espera a las propuestas que se le hacen. En ningún momento se cambia la posición ante el otro, que se presenta como la fuente protagonista, por activa o por pasiva, del fracaso de la propia acción.

Así, ante este punto muerto, las lecturas que se presentan en la formación introducen el punto de vista del otro. Ya sea desde la literatura o bien desde los mismos relatos de personas con TMG, se empieza a dar a conocer a las personas participantes la posible perspectiva o perspectivas del mundo que se puede tener cuando se sufre un TMG. El trabajo de las personas docentes se orienta a mostrar como las estructuras de significación de los niños y adolescentes con TMG no siguen la misma lógica con la cual se acostumbra a significar aquello “normal”, que es la que se espera que sigan ante la acción socioeducativa profesional.

El otro introduce una diferencia en la relación debido a su singularidad. Ahora bien, se trata de una diferencia que pone en entredicho elementos que se dan por supuesto en nuestro contexto social hasta el punto que para el profesional acontecen invisibles. El orden simbólico que estructura nuestras relaciones sociales, que estructura y ordena aquello que por se denominamos realidad o que constituye la base del contrato social, se pone, pues, en entredicho. Aquello que denominamos desorden, irracionalidad o invención acontecen efectos de otra forma de dar sentido en los niños o adolescentes con TMG. En definitiva, estos ponen ante nuestro otro código de interpretación de la experiencia que pone en entredicho todo aquello que hemos naturalizado o esencializado socialmente como indudable.

Aun así, las lecturas también muestran la violencia que supone para niños y adolescentes la vivencia del mundo bajo este otro código. La misma violencia o malestar que sienten los profesionales ante estas situaciones de punto muerto es la que pueden sentir los niños y adolescentes por aquellas propuestas socioeducativas que profesionalmente se consideran normales o comunes. Así, aquellas conductas inexplicables o incomprensibles empiezan a tomar sentido cuando empezamos a conocer el código del otro.

La comprensión del hecho de que esta diferencia no es un capricho o un acto de desobediencia irracional devuelve nuestro análisis a la posición que asume el profesional. Una vez que se facilita otra posición al niño o al adolescente, hay que replantear la posición que adopta el profesional de la educación social. Si el otro utiliza un código diferente para desarrollarse en el día a día, entonces, el profesional tiene que cambiar su propuesta de actuación para realizar un trabajo socioeducativo efectivo.

Recordamos que esta posición, en el inicio de la formación, era un elemento que no tendía a ser problematizado.

Por lo tanto, llegados en este punto, las lecturas que se introducen en el taller empiezan a trabajar tanto la posición socioeducativa del conjunto de profesionales como su función en un marco institucional. En este sentido, las preguntas de las personas docentes empiezan a introducir una mirada crítica en la experiencia socioeducativa del conjunto de profesionales. Se trata de empezar a desconstruir la posición de las personas participantes ante los niños y adolescentes con TMG para, posteriormente, reconstruir otra.

Hay que matizar que *desconstruir*, en este caso, no quiere decir hacer una evaluación para determinar aquello que está muy realizado y aquello que está mal. El objetivo es realizar un trabajo de carácter relacional, es decir, de transformar la propia acción atendiendo a los *modus operandi* de los niños y adolescentes. En definitiva, en este momento del taller el trabajo se orienta a analizar los efectos que producen las acciones socioeducativas que se despliegan en el hecho de convivir con niños o adolescentes con TMG por, posteriormente, pensar y desarrollar nuevas acciones que produzcan efectos de conexión y, por lo tanto, que permitan el trabajo socioeducativo.

Final del trayecto: las prácticas significativas y el conocimiento de proceso.

A partir del análisis de los efectos de las prácticas que las personas participantes realizan con niños y adolescentes empezamos a encontrar experiencias de conexión. Hablamos de la emergencia de una conexión con los niños y adolescentes con TMG en aquellos momentos en que entre los dos miembros de la relación se establece, metafóricamente hablando, un rumbo compartido, una dirección que marca unos patrones compartidos en las relaciones que se establecen en el hecho de convivir. Es decir, entre el profesional y el niño o adolescente se llega a crear una pauta de comunicación específica y concreta que permite el intercambio y el trabajo socioeducativo.

Un claro ejemplo de este hecho se relataba en uno de los talleres. En el marco de una excursión por la montaña, uno de los chicos del grupo que sufría un TMG se quedó parado a medio camino. Una de las educadoras se dirigió al chico y le preguntó por qué se había parado. El chico le contestó: *“Es que mis zapatos me han dicho que ya no quieren andar más”*. La educadora le contestó: *“Muy bien, diles a tus zapatos que descansen cuando llegemos”*. A continuación, el chico siguió andando hasta el lugar de llegada.

A pesar de que es un ejemplo muy sencillo, nos muestra como la educadora, en vez de negar la realidad del chico –interpretando este hecho como un acto de resistencia–, da



una respuesta porque el chico pueda manejarse en el marco de sus estructuras de significación sin que esto tenga que alterar la excursión planificada. Frente a una eventual respuesta normalizada del tipo “¿Cómo puede ser que los zapatos hablen contigo? Si todos sabemos que los zapatos no hablan”, se impone aquí una respuesta afín al marco de comprensión del chico. De hecho, si los zapatos hablan o no, no es tan relevante cómo poder conectarse con el chico y seguir realizando un trabajo socioeducativo. La experiencia de esta educadora nos proporciona un pequeño ejemplo de cómo, un golpe atendidas las singularidades de los niños y adolescentes con TMG y posicionándose en relación a estas, se puede seguir llevando a cabo un buen trabajo socioeducativo.

Hay que matizar que el hecho de situarse en el marco de referencia del niño o el adolescente no significa que no se tengan que establecer los límites constitutivos de las acciones socioeducativas. Más bien se trata de replantearse cómo se ponen estos límites, de incorporar las estructuras simbólicas de los niños en el marco de la acción que queremos realizar.

Mediante el análisis de los estudios de casos o de las experiencias relatadas en los talleres, las personas participantes van atendiendo a los efectos que se desprenden de las intervenciones planteadas en su contexto. Es a partir de los efectos de estas acciones que podemos definir cuáles son las prácticas significativas, en cuanto que nos permiten salir de las posibles situaciones de punto muerto.

Y lo que es más importante, más allá de los casos planteados, las personas participantes se llevan del taller una metodología para afrontar la convivencia con los niños y adolescentes con TMG. Evidentemente, no estamos hablando de fórmulas matemáticas que aseguran el éxito en todos los casos y contextos. Atendiendo a la definición de metodología presente al inicio del documento, hablamos de cómo aproximarse a una población para establecer un trabajo socioeducativo. Y, en esta línea, hablamos de cómo cada participante puede crear sus propias prácticas significativas.

Este hecho implicará que en cada caso se tenga que hacer un trabajo específico para establecer una estrategia de conexión concreta con los niños o adolescentes. Pues una de las conclusiones que se extrae a partir de los talleres es que trabajar con esta población implica realizar un esfuerzo, en cuanto que habrá que conocer sus estructuras de significación y desarrollar acciones socioeducativas que las incorporen.

Los talleres que hemos expuesto sirven como ejemplo para mostrar la utilidad de la metodología cualitativa como herramienta de creación de espacios formativos que permiten la producción de conocimientos a partir de la experiencia de las personas participantes. Aun así, cómo hemos visto, no se trata de un conocimiento basado en términos exclusivos de contenidos. Más bien, el conocimiento producido en estos



talleres es un conocimiento de proceso, de cómo afrontar ciertas situaciones con que nos encontramos al convivir con niños y adolescentes con TMG.

Por lo tanto, el valor añadido que introduce la metodología cualitativa en los espacios formativos tiene que ver con el cómo. Tiene que ver con el hecho de reflexionar y desarrollar nuevas formas de hacer o de conseguir nuestros objetivos profesionales atendiendo a los efectos que nuestras acciones producen sobre las otras personas en un contexto determinado.

Aquello que las personas participantes se llevan de estos talleres no es un conocimiento fijo o delimitado, sino un conocimiento que los dota de herramientas para replantear las propias acciones, y de este modo desarrollarlas de una manera diferente, de una manera que les permita inventar nuevas formas para desarrollar sus funciones profesionales ante las realidades en que trabajan.

Bibliografía

BRUNET, I.; PASTOR, I.; BELZUTEGUI, A. (2002). *Técnicas de investigación social. Fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Barcelona: Pórtico.

GEERTZ, C. (1973). *The interpretation of culturas*. Nueva York: Basic Books;

IÑIGUEZ, L. (2004). *Debate sobre metodología cualitativa versus cuantitativa*. http://psicologiasocial.uab.es/lupicinio/index.php?option=com_docman&task=doc_download&id=10&Itemid=9

LACAN, J. (1987). "Discurso de clausura de las Jornadas sobre la psicosis en el niño". *El Analítico*, 3: 5-15.

LOWYCK, B.; DE HERT, M.; PEETERS, E.; GILIS, P.; PEUSKENS, J. (2001). *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 5: 89-96.

VELASCO, H.; DÍAZ DE RADA, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.

