



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (UdelAR)

Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado

**Monografía: Estrategias y técnicas de intervención en entornos
educativos – Aportes de la psicología sistémica**

Autor: Juan Pablo Britos

Tutor: Asis. Mag. Nicolás Chiarino Durante

Revisor: Prof. Adj. Mag. Jorge Cohen

Montevideo, Julio 2022

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	2
RESUMEN	3
PALABRAS CLAVE	3
ABSTRACT	3
KEY WORDS	3
INTRODUCCIÓN	4
PRIMERA SECCIÓN: EL ENFOQUE SISTÉMICO	7
El devenir histórico	7
a) La epistemología sistémica	7
a.1. Teoría General de los Sistemas	8
a.2. La cibernética de primer orden	9
b) Los primeros modelos teóricos sistémicos	10
b.1. La escuela interaccional de Palo Alto	11
b.2. La escuela de Milán	13
b.3 Terapia estructural	14
b.4 La escuela de Roma	15
c) La cibernética de segundo orden y las escuelas posmodernas	15
c.1. Terapia estratégica	16
c.2. Terapia narrativa	17
c.3 Terapia centrada en soluciones	18
El psicólogo que trabaja desde el enfoque sistémico	19
El entorno educativo como ámbito de intervención sistémica	21
SEGUNDA SECCIÓN: LAS INTERVENCIONES	25
Una precisión terminológica: Estrategia, tácticas y técnicas	25
Intervenciones sistémicas en entornos educativos	26
a.- Intervenciones centradas en la estructura de los sistemas	28
b. Intervenciones centradas sobre la dinámica del sistema	30
c. Intervenciones centradas en soluciones y en problemas	35
CONSIDERACIONES FINALES - Cómo intervenir sistémicamente en entornos educativos	42
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48

AGRADECIMIENTOS

A mis amados hijos Mateo y Tomás, compañeros de aventuras, testigos de mi vocación y pasión por la Psicología.

A mis familiares que viven en Buenos Aires.

A Diego Baubeta, por su presencia permanente e incondicional, y por la empatía y afecto que siente por mis hijos y por mí.

A Roberto Garcia Podestá, por su generosidad y por permitirme desplegar mis conocimientos, experiencias y recursos.

A Andrés Mirza, por su apoyo y confianza, por sus consejos y su convencimiento de que iba a recibirme de psicólogo.

A Nicolás Chiarino, por acompañarme en este último tramo de la carrera, profesional y cercano al mismo tiempo.

A la Universidad de la República - Udelar, por permitirme mi formación profesional como psicólogo, y a la República Oriental del Uruguay, por recibir a mi familia y a mí.

Y a todos los que de alguna manera me apoyaron en este nuevo trayecto universitario en mi vida.

RESUMEN

El presente trabajo se encuentra dividido en dos secciones: en la primera desarrolla las nociones fundamentales del paradigma sistémico, la epistemología sistémica, su evolución histórica, y las principales escuelas del modelo y las intervenciones propuestas, como también las características del psicólogo que trabaja desde este enfoque y el ámbito educativo como lugar específico de intervención. La segunda sección, en tanto, está dedicada a una revisión y síntesis optimizada de técnicas y estrategias de intervención en entornos educativos, las cuales para una mejor exposición fueron clasificadas según las mismas tengan por objeto principal la estructura del sistema, su dinámica, o el problema mismo de intervención, siguiendo las categorías propuestas por Serebrinsky y Rodríguez, en su obra “Diagnóstico sistémico” (2014).

PALABRAS CLAVE

Psicología sistémica, entornos educativos, intervenciones.

ABSTRACT

The present document, divided in two sections, develops in a first section the main notions of the systemic paradigm, systemic epistemology, its historical evolution, and the main schools of the model and the proposed interventions, as well as the characteristics of the psychologist working in the educational field as specific place of intervention; the second section, meanwhile, is dedicated to a review and optimized synthesis of intervention techniques and strategies in educational environments, classified according to whether they have as their main object the structure of the system, its dynamics, or the intervention problem itself, following the categories proposed by Serebrinsky and Rodríguez in their work “Diagnóstico sistémico” (2014).

KEY WORDS

Systemic psychology, educational environments, interventions.

INTRODUCCIÓN

La idea de este trabajo se gestó a partir de cursar durante la carrera de la licenciatura una materia optativa y una práctica de graduación: el seminario “Abordajes sistémicos en entornos educativos” en el año 2020 me permitió profundizar sobre el paradigma sistémico, ya que en la malla curricular del plan de la carrera vigente a la fecha sólo en la materia “Teorías Psicológicas” del primer año de la carrera tuvimos un acercamiento a la psicología sistémica.

En tanto, la práctica de graduación “Estado de emergencia afectiva” que se desarrolló en 2021 con los alumnos del sexto año de una escuela de nivel primario de Montevideo con motivo del homicidio de una alumna, me permitió introducirme en un ámbito educativo y ser testigo de las posibilidades y recursos que brinda la psicología para abordar problemáticas. Al mismo tiempo vivencié las tensiones y resistencias que la actuación profesional genera, especialmente cuando el rol profesional no se encuentra bien definido de antemano, o cuando las estructuras jerárquicas de la escuela se sienten cuestionadas y no respetadas, temas que se desarrollarán en el presente trabajo.

En otro orden, mi interés en la psicología sistémica se fue dando de forma gradual en estos años, había algo que siempre me resultó familiar del enfoque. A medida que fui leyendo y profundizando me di cuenta que lo sistémico atraviesa distintos saberes, y uno de ellos con el que encontré muchos –y estimo poco explorados- puntos de contacto es con el derecho, disciplina en la que estoy formado. Es que el derecho no se limita al estudio de la ley, el derecho estudia relaciones interpersonales (personas tanto físicas como jurídicas), y las regula con el objetivo de que estas sean socialmente justas.

La psicología como ciencia presenta una particularidad que le es inherente: la coexistencia de diversos paradigmas o enfoques. En cada paradigma subyace una concepción antropológica, o dicho en otros términos, una idea de lo que el ser humano es, un conjunto de teorías sobre los problemas de las personas y formas de intervención; en última instancia son distintas formas de ver y entender la complejidad de la vida, los seres humanos, sus problemas y sus posibles soluciones.

Siguiendo a Castanedo Secadas (2008), los psicólogos se clasifican en distintas escuelas según su visión de la persona y las posibles estrategias de intervención que utilizan, dependiendo la afiliación a una determinada escuela a su epistemología y al consenso explícito o implícito de sus agremiados. En la misma línea de pensamiento, y según Rodríguez Morejón (2019, p. 51), cada enfoque da:

“ideas para abordar las dificultades que, por su complejidad o entidad, no se resuelven con los recursos habituales que las personas tienen (...) un terapeuta tiene un modelo de psicoterapia que le permite abordar problemas (o trastornos) con una cierta probabilidad de ser exitoso (...) Todos los enfoques parten de un modelo teórico y además proponen una serie de técnicas de tratamiento. Esto es, tienen una faceta teórica y otra práctica. La práctica se puede dividir además en tres partes: un terapeuta maneja las técnicas del modelo y además tiene un segundo tipo de conocimiento estratégico que le permite decidir qué técnica conviene aplicar en cada momento; el tercer componente son una serie de habilidades comunicacionales que el clínico usa para facilitar cambios”.

En el caso de este trabajo, el análisis y desarrollo se efectuará desde el enfoque sistémico, cuyos postulados teóricos principales se enunciarán más adelante. Estimo adecuado explicitar en este punto una tensión con la cual me encontré a medida que redactaba este trabajo: la mayoría de las técnicas e intervenciones a las que aluden los distintos autores hacen referencia a su aplicación al ámbito clínico. El objeto de este trabajo está enfocado a un contexto distinto de la clínica: el ámbito educativo, por lo que no es posible una traslación automática de las intervenciones y estrategias de un contexto a otro.

Las intervenciones del psicólogo, que deben estar basadas en la evidencia y sus métodos debidamente fundamentados, tienen además mucho de creatividad y arte, por lo tanto hay que analizar no sólo la problemática que demanda su presencia sino también la especificidad propia del contexto en el cual se despliega la misma; y cuando digo contexto hago especial foco en las interacciones sistémicas.

Ya el título de este trabajo permite vislumbrar los distintos componentes que interactúan: un psicólogo o un equipo de profesionales de esa disciplina, que cuentan con un título habilitante por haberse graduado en una universidad, cuya función es ayudar a orientar, corregir y solucionar dificultades y problemas psicológicos, y mejorar el rendimiento de las personas; un contexto particular donde ejerce o ejercen su profesión, para el caso de este trabajo el ámbito educativo, con los diferentes actores que el mismo involucra, desde alumnos, docentes, personal administrativo, jerárquico, familiares de alumnos, entre otros; un determinado enfoque de trabajo, esto es, el sistémico.

El desarrollo del presente trabajo se encuentra dividido en dos secciones: en la primera se desarrollan de forma sucinta las nociones fundamentales del paradigma sistémico y su evolución histórica, las características del psicólogo que trabaja desde este enfoque y se analizará qué entendemos por ámbito educativo como lugar específico de intervención; la segunda sección en tanto está dedicada a explicitar técnicas y las posibles estrategias de intervención.

Esta monografía tiene por objetivo una revisión y síntesis optimizada de distintos aportes metodológicos e intervenciones de los diversos enfoques sistémicos, orientados especialmente a entornos educativos. Quizás resulte ambicioso, pero al escribir este trabajo intenté que, además de permitirme mi graduación como psicólogo, pudiere resultar útil a quien quisiera adentrarse en la psicología sistémica y/o intervenir en ámbitos educativos.

Una circunstancia con la que me topé desde que me interesé en la psicología sistémica es el limitado desarrollo que tiene en el país, sumado a una dificultad que observé, por parte de muchos profesionales que adhieren a otras corrientes psicológicas, para precisar sus postulados teóricos e intervenciones. Es por ello que consideré fundamental en la primera sección, además de describir los principios teóricos de la psicología sistémica, explicitar su desarrollo histórico y los principales postulados e intervenciones de cada una de las escuelas que conforman el paradigma sistémico. De tal manera se ofrece al lector una guía que da cuenta de los aspectos más relevantes de la psicología sistémica, tanto a nivel teórico-argumentativo como asimismo de investigación y de intervención en la práctica educativa.

Para concluir, esta monografía invita al lector a interesarse por la perspectiva sistémica, y sus aportes como modelos de intervención eficaces y eficientes en distintos ámbitos, centrándonos en este trabajo como ya se dijo en los entornos educativos.

PRIMERA SECCIÓN: EL ENFOQUE SISTÉMICO

El devenir histórico

Siguiendo a del Río (2012) podemos distinguir tres momentos históricos en el desarrollo del paradigma sistémico: un primer momento donde se construye y consolida el marco teórico que conforma la epistemología sistémica, en particular a partir de la Teoría General de los sistemas de Ludwin Von Bertalanffy y la cibernética de primer orden postulada por Norbert Weiner. Un segundo momento surge a partir de la segunda mitad del siglo XX, con la aparición de los primeros modelos teóricos clínicos sistémicos, entre ellos el modelo de Palo Alto, el modelo estructural, y las escuelas de Milán y Roma. Hacia fines del siglo pasado comenzó a surgir un tercer momento del devenir sistémico a partir de la cibernética de segundo orden y las nuevas terapias posmodernas como la terapia estratégica, la terapia narrativa y la terapia centrada en soluciones. A continuación, desarrollaré los principales puntos de cada uno de estos tres momentos históricos.

a) La epistemología sistémica

Las terapias sistémicas son, comparadas con otros enfoques, de las más recientes en aparecer; y su nacimiento conlleva un cambio en el objeto de estudio de la disciplina: la familia y su contexto interaccional resultan más relevantes que el individuo y la personalidad. Según Moreno (2015), la fundación propiamente dicha del paradigma sistémico debemos ubicarla entre los años 1952 y 1961, a partir de la importancia que una parte de la psiquiatría le comenzó a dar a la familia en la etiología de la esquizofrenia y otras psicopatologías graves; así ante las insuficiencias de los modelos psicodinámicos que indagaban las motivaciones internas e inconscientes del sujeto, comenzaron a incorporar a la familia en la evaluación y el tratamiento.

Este nuevo objeto de estudio requería nuevos paradigmas que sustentaran su análisis: para entender el funcionamiento de los grupos humanos, los sistémicos recurrieron a *la teoría general de los sistemas* (Bertalanffy, 1968); en tanto *la teoría de la comunicación humana* (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1967) aportó la idea de que ante todo las interacciones son comunicacionales; y finalmente se nutrió de los aportes de la *cibernética de primer orden*. A continuación, se hará referencia muy brevemente a

la teoría general de los sistemas y a la cibernética de primer orden, en tanto que la teoría de la comunicación será desarrollada junto con la escuela de Palo Alto.

a.1. Teoría General de los Sistemas

Según Watzlawick et al. (1967), la teoría general de los sistemas permite analizar y estudiar el circuito de retroalimentación que se da por los efectos de la conducta de un individuo sobre otro individuo, las reacciones de este último y el contexto donde tiene lugar este circuito. Así, esta teoría se constituye en un marco teórico que permite entender el funcionamiento de distintas entidades –como por ejemplo una familia, una escuela, o una institución- desde la perspectiva de los sistemas.

La retroalimentación o feedback es un mecanismo que permite la adaptación al ambiente mediante reajustes, pudiendo distinguirse en los sistemas familiares dos tipos de retroalimentación: la negativa, también llamada homeostasis, mediante la cual los reajustes no buscan el cambio sino corregir las desviaciones dentro del mismo a efectos de mantener la estabilidad del sistema; y la retroalimentación positiva o morfogénesis, que sí tiende al cambio, a la evolución del sistema y a la adaptación al entorno, promoviendo cambios y desviaciones con el fin de mantener viable al sistema.

La noción de retroalimentación arriba citada constituye uno de los grandes aportes de esta teoría: para entender el funcionamiento de un sistema hay que prestar atención a la información que se emite, a la información que de vuelta se recibe, y a los efectos posteriores a esta retroalimentación. Todo sistema tiende a permanecer unido, a pesar de los cambios o retroalimentaciones que provienen desde fuera del sistema, fenómeno que se conoce como tendencia al equilibrio u homeostasis como arriba se explicitó, al que se le contrapone la necesidad de cambio para adaptarse a las demandas ambientales. Los sistemas se constituyen así en objeto de estudio: se pasa a estudiar las relaciones entre las partes por sobre lo individual. Para Watzlawick (1967) para que un fenómeno resulte explicable resulta necesario incluir el contexto al que tiene lugar y las relaciones del sistema.

Según esta teoría, los sistemas cuentan con tres propiedades: la primera de ellas, la totalidad, en tanto el sistema como un todo es más que la suma de sus partes individuales. O, dicho en otros términos, un sistema es un todo interrelacionado, inseparable y coherente, donde la cualidad de sus partes depende de la organización. De esta propiedad se desprende que un cambio que se dé en alguna de las partes que componen el sistema, implicará la modificación del sistema en general y las cualidades de los individuos que lo integran.

La segunda propiedad es la causalidad circular o circularidad. Esta teoría hace una diferenciación entre la causalidad lineal, propia de las relaciones causa-efecto y una causalidad circular donde se da una relación entre dos elementos en virtud de la cual A determina a B, y B determina a A, sin que resulte posible establecer cuál es causa y cuál consecuencia. El enfoque sistémico utiliza principalmente la circularidad por sobre la linealidad para comprender los fenómenos de estudio.

La tercera propiedad, que se deriva de la anterior, hace referencia al patrón interaccional: la equifinalidad, en virtud de la cual la naturaleza de la organización, y no sus condiciones iniciales, son las que determinan las alteraciones o resultados. Dicho en otros términos, mismas causas pueden determinar distintos resultados, como distintas causas pueden llevar a un mismo resultado final. Como dice Moreno (2015, p. 28)

“La cuestión pasa de preguntarnos por qué a para qué, en centrar nuestra atención y foco de análisis en la organización actual del sistema, ya que dicha organización es la mejor explicación al funcionamiento del mismo (...) Es decir, según esta propiedad –la equifinalidad– lo que explica el comportamiento de los miembros del sistema es la organización actual de la relación, y no el pasado o las condiciones iniciales que organizaron el mismo. En esta misma línea, podemos hablar de equicausalidad, según la cual a partir de una misma condición inicial se pueden alcanzar, en función de la evolución del sistema, estados finales diferentes”.

a.2. La cibernética de primer orden

Wiener (1975) definió la cibernética como la ciencia que estudia la comunicación y el control en el hombre y en la máquina. Para ello se centró como disciplina en el análisis de los procesos de comunicación y control de los sistemas, especialmente del papel de la información. De la cibernética se desprenden algunas nociones propias de las conceptualizaciones de las ciencias modernas, como las de orden y desorden, entropía, y causalidad circular, más arriba mencionadas. Estas ideas de control y comunicación de la cibernética de primer orden son afines al modelo médico hegemónico que ubica al médico (o psicólogo) en un lugar de experto y ajeno, conocedor único de la disfuncionalidad que ocurre en el sistema donde está inmerso el paciente; esta relación asimétrica determina el tipo de intervenciones utilizadas, donde

es el profesional el que le dice al paciente cuál es su diagnóstico y le instruye lo que tiene que hacer para curarse.

b) Los primeros modelos teóricos sistémicos

Surgen a partir de la década del 50 del siglo XX, con desarrollos diversos tanto en Europa como en Estados Unidos. El análisis de cada uno de estos desarrollos excede el objeto del presente trabajo, pero por su trascendencia para pensar intervenciones en los entornos educativos mencionaré los aportes más significativos de cada uno.

Sin perjuicio de las características propias de cada modelo, podemos distinguir algunos elementos comunes: en primer lugar adoptan una visión holística relacional, donde el terapeuta pone el foco en el sistema y su organización, en las relaciones interpersonales del paciente, y especialmente en el ámbito clínico en el funcionamiento disfuncional de ese sistema. Con la perspectiva sistémica se produce un corrimiento del foco de atención: de la observación de un solo individuo, portador de un síntoma, de una patología, a una visión más amplia, centrada en las interacciones personales de todos los integrantes del grupo familiar. Esto llevado al ámbito educativo implica no centrarse en el alumno señalado como portador del problema, sino a todas las interacciones interpersonales dentro del sistema, como asimismo las relaciones entre el sistema escolar y el familiar.

Otro elemento característico es la citada causalidad circular, que va sustituyendo a la causalidad lineal, que buscaba explicar mediante el descubrimiento de causas – acontecimientos del pasado del paciente por ejemplo- que provocaron el padecimiento actual presente, a modo de efecto. Siguiendo a del Río (2012, p. 79):

“se abandona la causalidad lineal y se la sustituye por la causalidad circular, la cual determina que todo es principio y es fin. Este concepto supone un cambio epistemológico por el cual, todos los elementos influyen sobre los demás y a su vez son influidos por estos. No hay una causa única que produzca un determinado resultado, sino que existe una causalidad de tipo circular, que permanentemente se retroalimenta. Cada miembro adopta un comportamiento que influencia a los otros.”

El centrarse en las interacciones de los miembros de un sistema es otra característica común que podemos observar: implica dejar de estudiar a cada uno de ellos por separado, para pasar a estudiar el sistema en su conjunto y las interacciones

entre sus integrantes. Según Feixas i Viaplana et al. (2016), la noción de sistema en tanto un todo organizado, se sitúa en un orden lógico distinto al de sus miembros. Todo sistema se define por los siguientes elementos: estructura, funciones, circuitos de retroalimentación –feedback- y por las relaciones de interdependencia de sus miembros. Así, pensamos a una escuela o cualquier otro entorno educativo como un todo organizado, donde cada uno de sus integrantes cumple una función, y con sus acciones se van regulando las acciones de los demás, a la vez que el mismo miembro se ve afectado por ellas.

Otro elemento común es la distinción entre sistemas abiertos y sistemas cerrados. Los sistemas abiertos son aquellos que mantienen intercambios continuos con su entorno, y funcionan como si tuvieran una cierta voluntad propia, en tanto que los sistemas cerrados carecen de intercambios con su entorno y tienden a la entropía.

La búsqueda de cambios de segundo orden, siendo estos los cambios que ocurren en la estructura interna del sistema y que repercuten en sus miembros, son también característicos de estos enfoques. Dichos cambios son funcionales, estables y duraderos, a diferencia de los cambios de primer orden que se producen a nivel individual de uno o alguno de los miembros, pero no impactan en la estructura del sistema.

Todas estas escuelas de este período histórico comenzaron estudiando a la familia como sistema, haciendo especial hincapié en el análisis de la estructura interna, su funcionamiento, las transacciones entre sus miembros, los subsistemas que se fueron formando, las reglas tanto del sistema como de los diferentes subsistemas, y la estructura de comunicación que se ha establecido.

Sin perjuicio de la existencia de otras clasificaciones, las escuelas pioneras dentro del pensamiento sistémico son las siguientes:

b.1 La escuela interaccional de Palo Alto

La escuela de Palo Alto, también llamada escuela interaccional, se desarrolla a partir de las investigaciones del Mental Research Institute (MRI) en California, Estados Unidos. De esta escuela surgió el axioma “la solución es el problema” ya que para sus autores el problema radica en las soluciones intentadas por la familia para solucionarlo. Entre las soluciones intentadas infructuosas más frecuentes podemos citar los intentos de forzar acontecimientos que sólo pueden darse de forma espontánea (por ejemplo dormir), evitar acontecimientos temidos intentando dominarlos, intentos de lograr acuerdos mediante oposiciones, entre otros. Para ello se busca como objetivo

terapéutico neutralizar dichas soluciones intentadas que lejos de solucionar el problema tienden a perpetuarlo.

Uno de los principales aportes de esta escuela es la Teoría de la comunicación humana. En "*La teoría de la comunicación humana*" (Watzlawick et al, 1967) sus autores desarrollan el aspecto pragmático o los efectos de la comunicación en la conducta humana, uno de los aportes más significativos de dicha obra lo encontramos en el capítulo 2, donde se proponen cinco axiomas para entender cómo funciona la comunicación entre personas, que son los siguientes:

El primer axioma establece que es imposible no comunicar (el silencio o la no acción también comunican).

El segundo axioma distingue en todo mensaje dos niveles: contenido y relación, siendo que el segundo clasifica al primero, en el sentido que el significado final no está determinado tanto por el contenido sino por la relación entre los interlocutores, por lo que a los efectos de intervención debemos hacer foco en el patrón relacional por sobre el contenido del mensaje.

El tercer axioma establece que la puntuación de la secuencia de hechos siempre es arbitraria, en el sentido que cada participante de la comunicación tiene su propia puntuación de los hechos.

El cuarto axioma hace referencia a los dos niveles que existen en la comunicación: el digital (básicamente verbal y sustentada en signos consensuados) y el analógico (fundamentalmente no verbal e inferido de gestos corporales, tono de voz, etcétera).

Y por último el quinto axioma postula que las interacciones comunicacionales pueden ser simétricas (ambos interlocutores en posición de igualdad) o complementarias (sustentadas en la diferencia).

También dentro de esta escuela se destaca la noción del "doble vínculo", fenómeno que se presenta cuando en la comunicación existe discrepancia entre los distintos niveles de comunicación, el analógico y el digital, y que se vincula con la etiología de la esquizofrenia.

Las principales intervenciones que utiliza este enfoque son las siguientes: las redefiniciones, para intentar cambiar la concepción del problema o la etiqueta que surge del síntoma. Asimismo, la prescripción de tareas directas que indica el terapeuta para realizar entre sesiones, con el objeto de introducir variables en la interacción del problema familiar, ya sea en la duración, lugar, frecuencia, o cambiando, incorporando o quitando elementos. También con el objeto de reestructurar el sistema se utilizan intervenciones paradójicas, que son aquellas que, en contra del sentido común, prescriben que la familia continúe con el problema, haciendo más de las mismas

soluciones intentadas: es una intervención arriesgada cuyo aspecto paradójico consiste en que, si la familia continúa con las soluciones intentadas, cumple la prescripción del profesional, en tanto que si no lo hace, ya están introduciendo un cambio.

b.2 La escuela de Milán

Surge a partir de los trabajos de Mara Selvini-Palazzoli y sus colaboradores en la ciudad italiana de Milán, que en sus principios se centraron en el tratamiento de familias con organización muy rígida, también denominadas de transacción psicótica.

Siguiendo a Armijo Núñez et al. (2015) y a Rodríguez Morejón (2019), esta escuela entiende que dentro del sistema familiar se pueden presentar patrones de interacción disfuncionales entre sus miembros. Justamente lo que se busca con la terapia es el cambio de los parámetros dentro de los cuales se despliegan dichas conductas disfuncionales, y no la eliminación directa de estas últimas. El proceso terapéutico implica así la formulación de hipótesis que expliquen, de forma circular y sistémica, cómo funciona el sistema y lo que le ocurre a la familia, para luego contrastar dichas hipótesis y desecharlas si no funcionan. En cuanto al contexto de trabajo, esta escuela trabaja con equipo de terapeutas y visionado a través de espejo unidireccional o Cámara Gesell.

Las principales técnicas de intervención utilizadas por la escuela de Milán son, además de la hipotetización arriba señalada, la circularidad y neutralidad.

La circularidad alude a la capacidad del terapeuta para obtener información a partir de preguntas en términos relacionales llamadas preguntas circulares, en las que se le solicita a un miembro de la familia por el comportamiento de otro miembro, y no del suyo propio. Se promueven así explicaciones sistémicas y circulares del funcionamiento de la familia, ampliándose los puntos de vista del problema.

La neutralidad hace referencia a la actitud del terapeuta que no confirma ni rechaza las opiniones de la familia por medio de juicios, está alerta a intentos de alianza o coaliciones que lo involucren.

Finalmente cabe mencionar la utilización de connotaciones positivas, intervención que se sustenta en la idea de que todo síntoma cumple una función la cual, puesta de manifiesto, ayuda a redefinir la situación (por ejemplo, decirle a un niño que la razón por la que se comporta mal en el aula es para llamar la atención de su maestra). Siguiendo a Selvini Palazzoli (1975) se busca connotar positivamente la tendencia homeostática del sistema y no a las personas, en tanto los comportamientos sintomáticos implican una tendencia a conservar el equilibrio de una situación.

b.3 Terapia estructural

Su principal representante es el psiquiatra argentino Salvador Minuchin. Siguiendo a Martínez Díaz (2015) y a Minuchin y Fishman (1984), entre sus principales aportes podemos mencionar la identificación de distintos subsistemas dentro del sistema familiar, como por ejemplo los subsistemas parental, conyugal filial, y fraternal.

La familia, como todo sistema, tiene alguna forma de estructura estable, que organiza funciones y determina un modo de funcionamiento. Esta estructura estable se articula en relación a las distintas jerarquías de sus miembros, los problemas se presentan cuando las jerarquías o los límites entre los distintos subsistemas no están claros. Así, se distinguen límites claros, caracterizados por intercambios y contactos entre subsistemas, sin perjuicio de determinadas áreas que permanecen para el propio subsistema lo que determina una autonomía. Los límites difusos en cambio carecen de esa autonomía por lo que el exceso de comunicación e intercambio produce confusión entre los subsistemas. Por último, los límites rígidos carecen de comunicación entre los subsistemas, o la misma es muy escasa, habiendo un exceso de autonomía que facilita la independencia y la explotación de los recursos de la persona pero en detrimento del contacto. Cabe señalar que Minuchin (2001) cuando se refiere a límites lo hace en relación a límites entre los subsistemas, pero a los límites de los sistemas con el ambiente exterior los denomina fronteras.

Otro aporte fundamental de esta escuela para analizar la estructura familiar es la noción de sistemas triádicos, compuestos de tres miembros como mínimo, y pueden darse en forma de alianzas, donde dos miembros contrastan con un tercero más distante, o en forma de coaliciones, donde dos miembros se unen en contra de un tercero. Las coaliciones en general suelen ser negadas por la familia, a diferencia de las alianzas (Minuchin, 2001).

La terapia estructural persigue transformar la estructura del grupo familiar, modificando su estilo y la organización basada en la posición de poder relativa, en lo que refiere a alianzas, coaliciones y jerarquías, a efectos de generar un funcionamiento interno más funcional de la familia. Para dicho objetivo, se vale, entre otras, de las siguientes técnicas: mapas estructurales de la familia o genogramas, confrontación a las definiciones que da la familia y posterior redefinición positiva del síntoma, prescripción de tareas entre sesiones a efectos de generar alianzas alternativas y reelaborar límites entre subsistemas, y la desequilibración mediante alianzas

temporales y alternativas del terapeuta con los subsistemas para facilitar reestructuraciones.

b.4 La escuela de Roma

Surge en Roma, en la década del 60 del siglo XX, a partir de los trabajos del neuropsiquiatra infantil Maurizio Andolfi, quien se refiere a la neutralidad del terapeuta en su relación con los pacientes, que exige que aquél debe estar atento a las alianzas que los pacientes resistentes al cambio quieren establecer a modo de defensa. Siguiendo a del Río (2012), a partir de esta neutralidad, familia y terapeuta buscan un código común que permita un proceso de recodificación; para ello se basan en las triangulaciones padre-madre-hijo y las redes intergeneracionales establecidas en tres generaciones. Se pone el foco de atención en la interpretación que la familia hace de los acontecimientos por sobre los hechos en sí. Las familias se clasifican en rígidas y flexibles, y el objetivo de la terapia es que la familia aprenda a modificar reglas de forma flexible incorporando los factores imprevisibles; para ello utilizan prescripciones directas tendientes a cambiar pautas de transacción, prescripciones paradójicas que buscan una nueva percepción e interpretación del síntoma, y prescripciones reestructurantes que son aquellas tendientes a modificar los esquemas de interacción que operan dentro de la familia, logrando el desplazamiento del síntoma del paciente identificado al sistema familiar.

c) La cibernética de segundo orden y las escuelas posmodernas

La cibernética de segundo orden representa un nivel cualitativamente superior de la cibernética de primer orden, en tanto incorpora la actividad cognoscitiva del observador que permite el estudio de la realidad. Es el observador el que, guiado por su modelo teórico, objetivos, intereses y sesgos, va delimitando el sistema según su marco de referencia. Esto trae como consecuencia en la relación terapéutica que no se pueda prescindir de la conversación entre dos sistemas, la familia y el terapéutico (que incluye al psicólogo), así, la conversación reemplaza el concepto clásico de estrategia de Haley. Terapeuta y paciente/familia se encuentran para conversar en sesión como dos expertos: el primero poseedor de conocimientos teóricos y experiencia clínica, el segundo como experto en su propia vida y sus modos de interacción con el entorno.

Estrechamente vinculado a la cibernética de segundo orden, una visión constructivista de la realidad va consolidándose en este periodo: en la terapia se pone énfasis en los significados compartidos por la familia más que en la secuencia de hechos históricos o conductuales, así terapeuta y familia van co-construyendo significados, premisas, y realidades alternativas más viables para los pacientes. De alguna manera la terapia busca reconstruir la historia del sistema, y establecer una nueva narrativa: el cambio se producirá cuando el sistema reciba e incorpore nueva información que resulte más útil o aceptable, de conformidad con sus esquemas anteriores (Moreno, 2015).

Compartiendo el postulado epistemológico del constructivismo que cuestiona la posibilidad de conocimiento y la existencia de una verdad objetiva y de una realidad externa al observador, el construccionismo social –que influyó decisivamente en los enfoques y terapias surgidos a partir de este tercer período- asigna según García Martínez (2013) al lenguaje la función de vehículo principal para compartir y consensuar significados con las demás personas respecto al mundo que nos rodea. Así el lenguaje asume un papel activo para construir el mundo y como sostén de las interacciones sociales que lo sustentan, superando una mera función pasiva de transmisión de información. En las interacciones sociales se van construyendo los significados, que por tal motivo son dependientes del contexto y son variables, en contraposición con la idea de una realidad externa inmutable. Asimismo, el construccionismo social aporta como elemento el cuestionamiento al poder que devendrá en una crítica social característica de la terapia narrativa.

Entre las escuelas más significativas de este tercer período histórico podemos detenernos brevemente en las siguientes:

c.1 Terapia estratégica

Su principal exponente es Jay Haley. A diferencia de la terapia estructural, no busca modificar la estructura familiar, sino definir el problema y, como dice su nombre, buscar estrategias adecuadas para resolverlo. La terapia estratégica (Haley, 1984) plantea una serie de etapas. La primera etapa se denomina social y es el primer contacto con la familia para conocerla. Luego se da paso a una fase de la formulación del problema donde se le pregunta a cada miembro cuál considera que es el problema para consensuar una definición del mismo, con cambios deseados concretos. A posteriori la etapa de interacción permite al terapeuta, mediante la observación del diálogo entre sus miembros, recabar información de la familia, de sus patrones interaccionales y de cómo

se distribuyen las jerarquías. Finalmente se fijan metas de manera específica y observable para dar cuenta del avance o no del tratamiento.

Las intervenciones propuestas por la terapia estratégica pueden ser de tipo directas, en la forma de instrucciones o solicitudes del terapeuta para hacer algo diferente que pueda producir algún cambio; o del tipo indirectas, como las tareas paradójicas donde les pide a las familias que se esfuercen en no cambiar, realizando de forma voluntaria la conducta sintomática.

Haley (1984) propone además un tipo específico de intervención: las ordalías, que consisten en provocar que el mantenimiento del síntoma o conducta problemática sea más gravoso que abandonarlo, por ejemplo asociando dicha conducta a una tarea fastidiosa o que implique un costo; obviamente dicha tarea debe ser ejecutable, no causar daño ni ser objetada por el paciente. Con las ordalías se busca de alguna manera “castigar al síntoma” para cambiar patrones de comportamiento.

c.2 Terapia narrativa

Nació en Australia y en Nueva Zelanda en la década del 80 del siglo XX en el seno del ámbito del trabajo social, a partir del análisis de las narrativas escritas de niños sordomudos. Se propone no sólo cambios a nivel psicológico, sino también a nivel social, para lo cual no trabajan con sistemas humanos, apartándose de la tradición sistémica, para comenzar a trabajar con los relatos y los sistemas lingüísticos con los cuales los seres humanos construimos realidades, mediante un proceso interaccional a partir de las conversaciones con otras personas. Los narrativos sustituyen todas las teorías de la personalidad por una afirmación simple: «*Somos lo que contamos de nosotros mismos*» (Rodríguez Morejón, 2019 p. 477)

“Las personas tienen problemas porque han construido un relato de la realidad que no les ofrece salidas. Están atrapadas en una narración de los hechos que condiciona su interpretación de la realidad, sus conductas y emociones, y han asumido esa historia como la única alternativa posible.”

La terapia buscará, a través de conversaciones para el cambio, que el paciente cuestione sus relatos y construya historias alternativas, nuevos relatos más abiertos y positivos, que favorezcan no sólo su cambio a nivel individual, sino un cambio social. La terapia narrativa también busca empoderar a las personas, posicionarlas como agentes

activos de cambio, cuestionando los roles y relaciones de poder provenientes del entorno social y cultural.

La intervención más significativa de este modelo es la externalización, que se expresa magistralmente en la frase de White y Epston (1993) “la persona no es el problema, el problema es el problema”; a través de la externalización el problema se ubica por fuera del sujeto, pudiendo este último tomar distancia, y pensarlo de forma reflexiva desde otra óptica; además permite ubicar todo lo limitante y negativo de la situación en el problema ahora externalizado, mientras que lo positivo y los recursos para el cambio se atribuyen a la persona.

c.3 Terapia centrada en soluciones

Podemos señalar que esta terapia es una evolución del modelo utilizado en el Mental Research Institute, en efecto sus autores Steve de Shazer e Insoo Kim Berg diseñaron la Terapia centrada en soluciones a partir de aquél. Según el propio de Shazer (1985, 1988, 1994), partiendo de una visión positiva de las personas -que implica que todos contamos con algún tipo de recurso o competencia, y somos responsables de nuestras vidas pudiendo proponernos metas y conseguirlas- el terapeuta asume un rol de facilitador para que las personas puedan resolver sus problemas y conseguir los objetivos que se propongan.

La Terapia centrada en soluciones aporta varias técnicas muy utilizadas entre las cuales destacamos la pregunta del milagro, que facilita la proyección al futuro lo que permite establecer objetivos terapéuticos. En su formulación clásica, la pregunta del milagro invita al consultante a imaginar que ocurre un milagro en la noche mientras duerme, y que al despertar todos los problemas que demandan la consulta se resolvieron, preguntándole qué cosas diferentes notará o que le hará pensar que el milagro se produjo.

Otra técnica utilizada es la búsqueda de excepciones al problema, momentos en los cuales las cosas funcionaron de manera adecuada, lo que permite ir construyendo un relato donde los cambios son posibles y las personas cuentan con los recursos para ello, a partir de ampliar dichas excepciones.

Finalmente citaremos el uso de escalas (la más usada es la escala de avance numérico del 1 al 10), que permite cuantificar los cambios y evaluar el avance del tratamiento.

El psicólogo que trabaja desde el enfoque sistémico

Trabajar en psicología desde un enfoque u orientación determinado, implica la asunción de un modelo teórico, del que se desprenden técnicas de intervención o tratamiento. Conforme Rodríguez Morejón (2019 p.52),

” todos los enfoques parten de un modelo teórico y además proponen una serie de técnicas de tratamiento. Esto es, tienen una faceta teórica y otra práctica. La práctica se puede dividir además en tres partes: un terapeuta maneja las técnicas del modelo y además tiene un segundo tipo de conocimiento estratégico que le permite decidir qué técnica conviene aplicar en cada momento; el tercer componente son una serie de habilidades comunicacionales que el clínico usa para facilitar cambios.”

El conocimiento estratégico al que hace referencia este autor se vincula con las técnicas, las actuaciones concretas que se despliegan en pos de conseguir un objetivo determinado, y se traduce en la pregunta “qué hago”; en tanto que las habilidades comunicacionales guardan relación con el aspecto de interacción lingüística y conversación que hay en las intervenciones psicológicas, y que podrían expresarse con la interrogación “qué digo”.

Pensando en un psicólogo que va a trabajar en un entorno educativo, decidir estrategias eficaces de intervención implica responder ambas preguntas, saber qué hacer y qué decir frente al caso concreto, teniendo en particular consideración las características particulares del contexto.

Feixas (1993) propone algunas características personales que deben contar los psicoterapeutas, que bien pueden ser traspoladas al psicólogo que trabaja en entornos educativos: capacidad de escuchar y de conversar, empatía y comprensión, capacidad de discernimiento emocional, capacidad introspectiva, tolerancia a lo desconocido y a la ambigüedad, y una relación adecuada con el poder que se genera por la gran influencia sobre las personas con las que se trabaja, evitando caer en la trampa de sentirse omnipotente.

El rol que asume el psicólogo varía según sea el enfoque desde el que trabaje: el enfoque sistémico como se vio además presenta una dificultad extra ya que alberga varios modelos que muchas veces se “comparten” entre ellos técnicas de intervención.

Así, un profesional que trabaja desde el modelo interaccional es un terapeuta activo, que propone cambios asumiendo responsabilidad sobre los mismos, y lo suficientemente poderoso para convencer a los clientes.

Un profesional que adhiera al modelo de terapia estructural asumirá una posición de experto distante e incluso desafiante, que maneja la cercanía y la distancia con los sistemas con los que trabaja también de forma muy activa y directiva.

Un terapeuta centrado en soluciones tenderá más a ser un descubridor y facilitador de los propios recursos y responsabilidades de sus clientes, asumiendo una posición de ignorancia desde la cual construye con aquellos un vínculo colaborativo y empático.

Finalmente tengamos en cuenta que, además de lo expuesto, el psicólogo que va a trabajar en entornos educativos debe contar con conocimientos específicos sobre los procesos de aprendizaje, procesos cognitivos, emocionales y conductuales, y principios de interacción social, sin perjuicio de los conocimientos sobre la estructura y funcionamiento de las instituciones educativas, consideradas como sistemas, en las cuales desarrollará su actividad profesional.

El entorno educativo como ámbito de intervención sistémica

Como ya vimos, el psicólogo que trabaja desde el enfoque sistémico pone especial énfasis en el contexto donde surgen los problemas que demandan su actuación, tratando de entenderlos e interviniendo dentro de él. Suarez Rodríguez (2015, p.153) define al contexto como

“una intersección de sistemas en un momento dado. Mientras que los sistemas vivos tienen como objetivo principal su supervivencia, el contexto se estructura en un momento preciso, en torno a una finalidad determinada y con una distribución de roles acorde con dicha finalidad. A diferencia del sistema, no tiende a sobrevivir sino que se extingue una vez cumplidos sus objetivos. El contexto incluye y desborda al individuo.”

Esta autora distingue un contexto significativo conformado por las relaciones y variables sobre el que recaerá el análisis y evaluación del problema, y un contexto operativo que delimita a las personas y relaciones sobre las que se trabajará de acuerdo a los objetivos, estrategia terapéutica, tipo de problema, y disponibilidad de personas involucradas, entre otras circunstancias. Una cuestión a tener muy en cuenta es determinar y analizar quien es el *derivante*, quien detecta un problema e indica acudir a un psicólogo, y quien es el *demandante*, esto es quien es el que se contacta con el profesional.

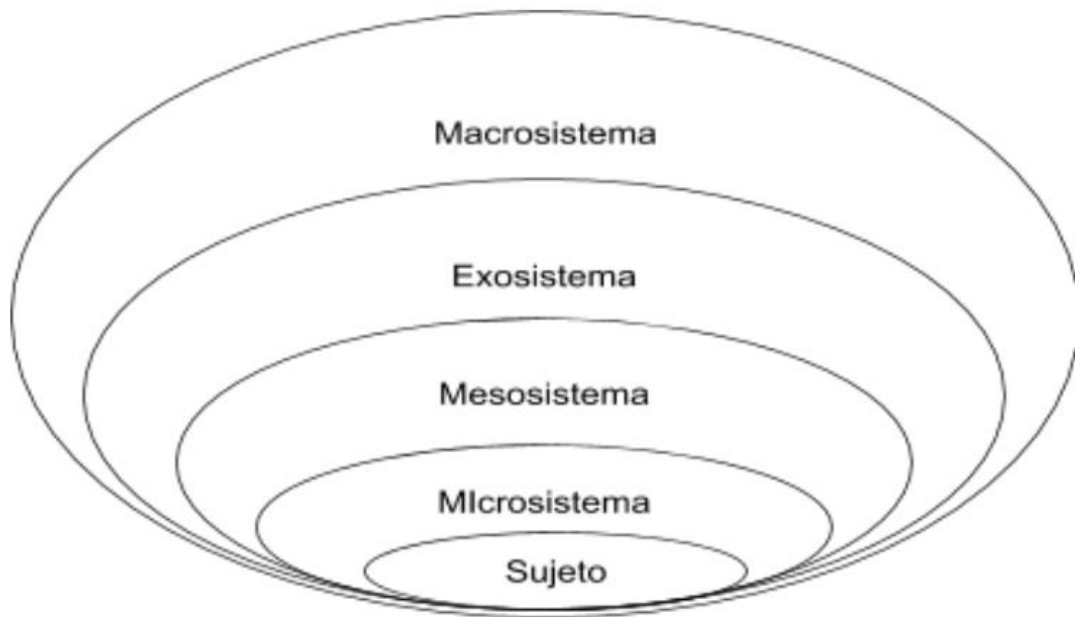
La escuela sistémica se desarrolló a partir de la terapia familiar. Siguiendo a Serebrinsky y Rodríguez (2014), entendemos por sistema a un conjunto de elementos relacionados entre sí, donde el cambio en uno de esos elementos produce un cambio en todos; las personas integran sistemas humanos que siempre se comunican con el entorno que los rodea. Minuchin (2001) afirma que la familia es un sistema abierto en constante transformación, que intercambia información con el medio y con otros sistemas. De esta manera, la familia es un sistema humano pero no es el único: si definimos al sistema humano como un conjunto de personas que poseen una organización y una dinámica sistémica particular (Serebrinsky y Rodríguez, 2014) un conjunto de alumnos en el aula de una clase, o una institución educativa también constituyen sistemas humanos.

Así, todas las personas integramos varios sistemas humanos, y estamos inmersas en otros contextos significativos además del familiar, entre ellos el educativo,

de gran significación particularmente en la niñez y adolescencia. Las personas que se encuentran dentro de estas franjas etarias pasan muchas horas del día en la institución educativa, lugar donde se despliegan relaciones significativas de gran intensidad emocional, tanto entre pares como con adultos que no forman parte de sus familias. Familia y escuela cumplen en el desarrollo de los individuos una función socializadora complementaria, tanto en la generación de vínculos humanos como en la identidad de cada uno de los individuos: esta complementación entre los sistemas familiar y educativo es especialmente tenida en cuenta por los enfoques sistémicos. En efecto, todo abordaje sistémico en un entorno educativo deberá analizar la relación familia-escuela (que puede ser fluida, de confianza mutua, de desconfianza, o de delegación recíproca de responsabilidades) y las fronteras entre ambos sistemas; los avances tecnológicos facilitan la comunicación entre escuelas y familias, sin embargo hay que tener en cuenta que esta facilitación a nivel comunicacional puede desdibujar los límites entre ambos sistemas, o fomentar una invasión de un sistema sobre el otro.

En este sentido, Selvini Palazzoli (1990) considera a la escuela como un amplio sistema conformado en su interior por diversos subsistemas que se entrecruzan y comunican entre sí, siendo la clase aquel con mayor estabilidad temporal, seguido del subsistema integrado por el cuerpo docente y dirección.

Lo expuesto hasta aquí bien se relaciona con el modelo ecológico del desarrollo humano propuesto por Bronfenbrenner (1979), quien ofrece una perspectiva novedosa para analizar a la persona en su desarrollo en interacción con el ambiente ecológico, concebido este último como un conjunto de estructuras seriadas, desde un nivel más interno a otros más externos. Un primer nivel microsistémico está conformado por el individuo y los sistemas en los cuales está inmerso e interactúa, tales como la familia, la escuela y otras relaciones significativas, un segundo sistema o mesosistema compuesto por la interacción de dos o más microsistemas (por ejemplo entre las familias y la escuela); un tercer sistema denominado exosistémico, que sin bien no incluye al individuo le influye (como por ejemplo condiciones laborales de adultos en la familia o docentes en la escuela); y un cuarto nivel o macrosistema, conformado por el sistema social y cultural, valores sociales, sistema político, jurídico, donde el individuo se halla inmerso.



Inspirado en aportes de la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano
(Bronfenbrenner, 1987:40-45)

En palabras de Inclán y Marino (2018, p.51) “el modelo sistémico-ecológico abre las posibilidades de intervención más allá del individuo, la díada o el núcleo familiar, y permite trabajar con la familia en los problemas que afronta en múltiples niveles de su ecología social (trabajo, participación social, discriminación, etc.) y a lo largo de su desarrollo evolutivo en distintos escenarios y transición”; debiendo incluirse entre los múltiples niveles de la ecología social a los entornos educativos objeto del presente trabajo. Esta perspectiva ecológica constituye en sí misma dos aportes: uno de forma: -mirada multidimensional sistémica- y otra de contenido -categorías o dimensiones de estudio micro, meso, exo y macro- (Chiarino Durante, 2017).

Para finalizar esta sección, resulta ilustrativo considerar el análisis histórico efectuado por Von Schlippe y Schweitzer (2003) respecto a la intervención de profesionales sistémicos en las escuelas en tanto entornos educativos. Sin perjuicio de que dentro de la institución pudieran trabajar profesionales que utilicen herramientas y puntos de vista sistémicos como profesores, en general la demanda de profesionales externos tales como psicopedagogos, psicólogos escolares o psiquiatras escolares se da a partir de lo que dichos autores denominan “alumnos problemáticos” a diagnosticar y tratar, o hasta incluso recomendar la permanencia o expulsión de la institución. Bajo esta dinámica, inicialmente los profesionales trabajaron con la anamnesis y administración de batería de tests, a efectos de determinar las razones del fracaso escolar que generalmente se imputaban al alumno, y asimismo se convocaba y

trabajaba con la familia como sistema para modificar las estructuras vinculadas con los problemas.

En una segunda etapa, y ante la amenaza de un proceso de “terapeutización familiar” a partir de problemas escolares, se comenzaron a considerar a estos últimos como problemas intersistémicos entre el alumno, docentes, la clase y la familia, utilizándose las entrevistas familia-escuela de forma conjunta para la evaluación del caso.

El tercer paso en esta evolución fue el establecimiento de una tarea de asesoramiento preventivo a dichos problemas, instrumentado a través de diversas actividades tales como la capacitación y supervisión de los docentes, el trabajo social dentro de la escuela, el desarrollo de organizaciones escolares entre otras.

SEGUNDA SECCIÓN: LAS INTERVENCIONES

Una precisión terminológica: Estrategia, tácticas y técnicas

Tal como fue señalado anteriormente, todo enfoque o modelo dentro de la psicología cuenta con planteamientos teóricos conceptuales y elementos pragmáticos para operar. Este último aspecto operativo y dinámico de todo enfoque se plasma en técnicas, estrategias y tácticas de intervención. Conviene detenernos brevemente en el significado de estos términos. Siguiendo a Ceberio y Linares (2005), por *estrategia* definimos el diseño de un programa pautado paso a paso en pos de un objetivo determinado previamente; alcanzar dicho objetivo estará mediatizado por la organización y la implementación de recursos de forma adecuada. Llamamos *tácticas* a las acciones concretas, maniobras que permiten hacer efectivo el paso a paso en pos del objetivo; aquellas maniobras que han sido estudiadas e investigadas y luego estandarizadas y sistematizadas reciben la denominación de *técnicas*. Así, toda técnica forma parte de las tácticas, pero no a la inversa.

El psicólogo aplicará tácticas y técnicas de intervención siempre supeditadas a una estrategia general, e implican una combinación de conocimiento teórico -basado en la evidencia- y de creatividad: en efecto, el profesional podrá crear de forma espontánea tácticas de intervención, mas el aspecto creativo en cuanto a las técnicas –debido a su sistematización y estandarización- radica en saber cuándo y cómo aplicarlas. Según los citados autores, también resulta relevante el llamado “*estilo terapéutico*”, modalidades propias que el profesional imprime en la instrumentación del modelo.

Así, podemos concluir que cada profesional de la psicología, convocado a trabajar en un entorno educativo ante un problema concreto, no se valdrá sólo de la perspectiva sistémica como un método de análisis e intervención, sino también como un especial punto de vista –ecológico en los términos de Bronfenbrenner- que proveerá recursos para elaborar estrategias de intervención que incluyan técnicas y tácticas adecuadas al objetivo buscado.

A continuación, se expondrán a modo de síntesis optimizada, algunas estrategias de intervención desde el paradigma sistémico y sugeridas por diversos autores para su implementación en entornos educativos.

Intervenciones sistémicas en entornos educativos

A efectos de ordenar la exposición de las distintas estrategias, utilizaré la clasificación efectuada por Serebrinsky y Rodríguez (2014). Según estos autores, un sistema es un conjunto de elementos relacionados entre sí, donde cualquier cambio en uno de esos elementos produce un cambio en los demás. Para estudiar esos elementos intervinientes en la organización y dinámica de los sistemas, propone una discriminación arbitraria en tres ejes diagnósticos a saber: la estructura u organización del sistema, la dinámica, y el problema manifiesto; cada eje cuenta con variables o elementos que interactúan entre sí para hacer único el sistema analizado.

Diagnosticar sistémicamente implica a partir de la observación y análisis, efectuar una hipótesis acerca de la organización y estructura de un sistema, que contemple asimismo elementos involucrados y variables mostrando tanto las interacciones entre sus miembros como con el contexto circundante en un momento dado.

Debemos asimismo considerar según estos autores dos nociones complementarias involucradas en el pensar desde la complejidad (Morin, 1994): la recursividad, en tanto todos los elementos de un sistema se vinculan con los otros, donde cada uno es causa y efecto de manera recíproca; y la multicausalidad (en oposición a la unicausalidad) ya que todo evento posee múltiples causas. A continuación, se consignará qué elementos tienen en cuenta cada uno de los tres ejes enunciados:

Primer eje: la estructura. Es la organización de sus integrantes, y está definido por las distintas variables estructurales (propiedades o elementos que organizan a los integrantes de un sistema) que interactúan entre sí, en un momento dado y de manera relativamente estable. Entre las variables que encontramos en todo sistema podemos citar las fronteras (que limitan al sistema del contexto y que regulan el pasaje de información, clasificándose así en fronteras flexibles, difusas o rígidas), la distancia entre los integrantes del sistema (un continuo entre la cercanía extrema o dependencia, pasando por la autonomía hasta la lejanía extrema o independencia), los roles y funciones que el sistema –con una fuerte impronta social y cultural- atribuye a cada uno de sus miembros, las jerarquías, tanto en sus dimensiones cualitativas y cuantitativas, y el contexto entendido como los sistemas que rodean al sistema estudiado y con el cual existe un intercambio de información. Otras variables secundarias a tener en cuenta son las alianzas (cuando dos o más integrantes comparten un fin común pero privativo de

quienes se unen) y las coaliciones (cuando esa unión persigue un fin común de colisionar contra otro miembro ajeno a la alianza).

Segundo eje: la dinámica del sistema. Implica analizar la forma en que los miembros de un sistema se comunican y relacionan entre sí. Así se observarán las siguientes variables: la modalidad de comunicación, las respuestas al mensaje emitido que pueden ser de confirmación de la presencia del interlocutor –ya sea aprobando o descalificando- o de desconfirmación; las modalidades de comunicación, tanto verbal o digital como no verbal o analógica; y cómo el receptor construye y comprende el mensaje recibido. También se hará foco en las relaciones entre los miembros del sistema, que pueden ser de igualdad o desigualdad. En este eje también se analizan los planos cognitivo, emocional y pragmático en la comunicación y cuál de ellos es el predominante en la comunicación.

Tercer eje: el problema manifiesto, es una dificultad que no pudo resolverse apelando al sentido común y el pensamiento lineal, y que se presenta en el sistema como sinónimo de padecer. Desde lo sistémico, un problema es aquella acción que supera el umbral de tolerancia de la homeostasis, causando entropía y rompiendo con el equilibrio del sistema; es aquel denunciado por el sistema por presentarse de forma manifiesta en ella, es el motivo de consulta. No debe confundirse este aspecto con la forma de presentación del problema, ya que el sistema puede saber qué le pasa y denunciar el problema, o no saber qué le pasa si la denuncia es sobre un malestar o displacer inespecífico. Otras variables a considerar en este eje son las atribuciones causales que efectúan los miembros del sistema (explicaciones de por qué pasa lo que pasa), la temporalidad del problema, esto es la historia del problema desde su inicio hasta su presente, su frecuencia y continuidad, la atribución de gravedad que los integrantes del sistema le adjudican al problema, y el marco situacional (lugar y personas presentes cuando ocurre el problema). Incluiremos a los efectos expositivos en este eje las intervenciones centradas en las soluciones al problema.

Así, siguiendo esta clasificación, se expondrán a continuación distintos abordajes desde la psicología sistémica en los entornos educativos. Cabe consignar nuevamente que esta clasificación es arbitraria, y en un enfoque como el sistémico que tiende a tener una mirada integradora sobre su objeto de estudio, resulta difícil encontrar intervenciones que sólo se encuadren en uno de los ejes, por el contrario, podremos ver que los tres ejes se encuentran implicados en todas las intervenciones, por lo que se tendrán en cuenta aquellos elementos más significativos de las estrategias propuestas por los diferentes autores.

a.- Intervenciones centradas en la estructura de los sistemas

Siguiendo a Cagigal de Gregorio (2018), la familia en su tarea educadora cuenta con un gran sistema complementario: la escuela, que aunque está centrada en el alumno y su aprendizaje, produce cambios también en los adultos que acompañan este proceso. La mirada holística e interactiva, propia del modelo sistémico, ofrece herramientas suficientes para comprender la labor educativa como una acción que involucra tanto al ámbito educativo como a la familia. Así, el profesional que trabaje bajo el enfoque sistémico considerará por una parte al entorno educativo en tanto organización –en su dimensión intrasistema-, y al mismo tiempo analizará las relaciones entre el entorno educativo con la familia, y con la comunidad. Por otro lado, un psicólogo ajeno al contexto escolar pero que trabaje con niños, adolescentes o familias, en algún momento precisará interactuar con el ámbito educativo donde se formen aquéllos, por lo que resulta conveniente que conozca los aspectos relacionales entre familia e institución educativa.

La concepción del ámbito educativo como un contexto ecológico redundará en grandes beneficios para los alumnos y sus familias, en la medida en que se favorece el establecimiento de una alianza en la búsqueda de una solución entre todos los miembros, permitiendo que el problema se pueda abordar en contexto y no necesariamente se externalice de la institución, lo que implicaría su derivación por fuera de la escuela. Por lo expuesto cabe considerar a la institución educativa como un sistema abierto donde se produce una constante interacción entre sus diferentes agentes con el entorno sociocultural y con un subsistema específico dentro de este: las familias de cada alumno.

Así, un abordaje sistémico considerando las principales dimensiones de los sistemas involucrados implicará para esta autora el análisis en el contexto escolar de los siguientes elementos:

1. La estructura del centro educativo, incluyendo los distintos subsistemas y las fronteras entre ellos, jerarquías explícitas e implícitas, posibles alianzas, coaliciones y triangulaciones, teniendo en cuenta la posición de cada miembro dentro de los subsistemas;

2. Las reglas que rigen las interacciones entre alumnos, familias e institución educativa, ya que los niños y adolescentes tienden a contrastar las reglas del sistema familiar con las reglas de otros sistemas por fuera de la familia, especialmente con las del sistema educativo, y tienden a reproducir dentro de las familias una nueva versión integrada;

3. Las creencias, mitos y expectativas de cada uno de los subsistemas sobre los otros;

4. Y por último un aspecto relevante en el establecimiento de las relaciones entre sistemas que es la implicación emocional.

En este mismo sentido, para entender la educación en su real dimensión resulta ineludible la colaboración de la familia con la escuela; para el niño/alumno la familia y la escuela resultan sus dos referencias relacionales más importantes, y si entre estas existe una relación fluida, positiva y de cooperación recíproca, aquellos podrán desplegar más eficazmente todos sus recursos y capacidades.

Así, debemos considerar en las intervenciones tanto a la familia como a la escuela como contextos pedagógicos (padres y profesores enseñan y transmiten sus conocimientos a sus hijos/alumnos respectivamente), caracterizados por un distinto nivel jerárquico, y la asimetría y complementariedad en la comunicación de sus miembros, todo basado en el conocimiento que poseen los primeros y el desconocimiento de los segundos.

Sin embargo, existen otros contextos involucrados, caracterizados por la simetría entre sus miembros y la colaboración entre ellos, como por ejemplo la relación entre los docentes y la familia. Estas dos dimensiones (asimetría-complementariedad y simetría-colaboración) deben ser tenidas en cuenta muy especialmente por el psicólogo que trabaje dentro del entorno educativo, debiendo asumir de forma oscilante distintos posicionamientos: una posición de experto/asimétrica/"one up" por ejemplo al brindar un informe a un docente sobre un alumno determinado; una posición también asimétrica pero del tipo "one down" al recabar información e indagar sobre una situación o problema con algún alumno, y una posición simétrica al intercambiar perspectivas sobre una cuestión determinada.

En este punto es importante señalar que el psicólogo u orientador escolar puede trabajar tanto como funcionario de la institución educativa, o de forma externa, no existiendo unanimidad en la forma en que debe desempeñar su función: para algunos autores asumirá un rol de mediador y de articulador en la interacción de los miembros implicados en la resolución de un problema, para otros asumirá más un rol formativo, ofreciendo estrategias y herramientas de intervención.

Muchas veces, sobre el psicólogo escolar recaen expectativas de tipo mágico (Selvini Palazzoli, 1990), en la búsqueda de soluciones rápidas y sin que impliquen un cambio en el demandante del servicio, que usualmente es un docente de la institución educativa. Respecto a las intervenciones en entornos educativos, los intentos de solución más tradicionales están centrados en el tratamiento del síntoma y del individuo problemático, bajo la lógica lineal en términos de causa-efecto, buscando así un cambio del tipo 1 que implique una modificación del síntoma dejando intacto el sistema y sus

reglas de interacción; estos cambios en la práctica no suelen ser significativos ni perduran a largo plazo.

Así, siguiendo a Selvini Palazzoli (1990), un cambio de tipo 2 implicaría considerar el significado de una conducta problemática –en tanto que toda conducta es un acto de comunicación, una forma de transmitir un mensaje al entorno- en relación con el contexto; el cambio tipo 2 busca modificar las reglas de interacción y no, como en el cambio tipo 1, a la persona o conducta problemática disfuncional. De esta forma, se amplía el espectro que permite la comprensión del problema y la búsqueda de soluciones posibles, esta mirada circular es la que permitirá entender el “cómo” ocurre y se mantiene un problema, y no ya el “por qué” ocurre, propio de una mirada causal lineal.

Otros autores, como Kreuz Smolinsky et al. (2009) postulan que un centro educativo en tanto sistema está configurado en su estructura por tres tipos de miembros: los alumnos, los docentes y el equipo directivo, siendo el psicólogo escolar un cuarto elemento del sistema; respecto a este último su cliente demandante no son los alumnos, sino los docentes y algunas veces el equipo directivo. Así, el contexto estará conformado por: el alumno, la familia del alumno, el psicólogo en tanto sistema individual con la particularidad que usualmente no tiene un rol fijo, sino que está sujeto a las expectativas de cambio que tienen los sujetos con quienes trabaja, la institución educativa definida como el cliente, otros servicios y profesionales que operan en el mismo terreno del psicólogo, y la macro organización educacional de la cual se forma parte.

En cuanto a las intervenciones proponen la utilización de entrevistas conjuntas a efectos de aproximarse a los sistemas familiar y educativo, habilitando la escucha mutua, asumiendo el psicólogo un rol de facilitador del diálogo, clarificador y mediador. Estos autores postulan que las intervenciones deben apoyarse en las familias identificando sus recursos, y conectando los elementos de la demanda –síntoma, sufrimiento, alegación-. Para facilitar la participación del niño y la familia proponen la utilización de técnicas narrativas, que también resultan útiles para comprender la dinámica relacional familiar.

b. Intervenciones centradas sobre la dinámica del sistema

Un abordaje sistémico conjunto, que se centre en la interrelación del doble contexto familia y escuela, tiene, según Dowling (1996) los siguientes objetivos: 1. Facilitar la comunicación entre la escuela, su personal y los miembros de la familia; 2. Clarificar las diferencias en la percepción de los problemas, haciendo foco como arriba se dijo en cómo ocurren y no por qué; 3. Acordar conjuntamente los fines; y 4. Comenzar a explorar pasos específicos que conduzcan al cambio.

Retomando lo postulado por Cagigal de Gregorio (2018), la intervención del psicólogo debe siempre atender a la demanda, distinguiendo al demandante –quien solicita la intervención- y al consultante –el alumno con el comportamiento disfuncional-, respetando el orden jerárquico del centro educativo. Esta autora distingue dos líneas de intervención: por un lado la psicoeducación con las familias, generalmente adoptando la forma de talleres o escuela para padres y orientadas al entrenamiento en habilidades parentales, y las intervenciones propiamente dentro del contexto escolar, dirigidas no sólo a mejorar y potenciar las relaciones dentro de la escuela, sino también entre los docentes y los padres, a partir de un enfoque ecosistémico. Dentro de esta última línea de intervención, es decir, dentro del propio contexto escolar, podemos distinguir dos momentos: la evaluación y la intervención propiamente dicha. La evaluación del problema estará a cargo no sólo del psicólogo, sino que este también entrenará a docentes en la observación sistemática y consulta entre ellos; así a partir de un protocolo de observación se les enseñará a los docentes a identificar distintas variables relacionales, entre ellas qué le preocupa al alumno, la contextualización del problema, sufrimiento y significado de lo que le ocurre, relaciones de ese alumno con los docentes, y relaciones entre los sistemas educativo y familiar.

Resulta particularmente interesante detenerse en la descripción que hace Gener Ferrer (1998) de la figura del asesor pedagógico y la dinámica de los sistemas involucrados en el ámbito educativo. Este autor analiza las características de la intervención a partir de su propia experiencia como asesor psicopedagógico describiendo gráficamente su función como la de “un profesional entre contextos”. Es de destacar la visión de este autor, que en algunos de sus postulados -en lo que se refiere a quienes están dirigidas las intervenciones y los objetivos de las mismas- pudieren resultar novedosos.

Esta particular característica, la de estar incluido en la red de relaciones, este “estar entre”, es la que define el perfil profesional del asesor psicopedagógico. Esta red relacional –sin perjuicio de considerar al propio profesional como un sistema individual, contexto vivo y en construcción- está integrada por los siguientes elementos cuya dinámica resulta imprescindible analizar:

- a. La organización para la que trabaja y de la cual depende el profesional, organización compleja, con una estructura jerárquica y estilo comunicacional bien definido, que espera que la intervención del profesional ante un conflicto se ajuste a dos expectativas: que se resuelva el conflicto (o que al menos no escale a un nivel jerárquico superior) y que se respeten las reglas de funcionamiento del sistema de tal manera que la intervención no represente para otros estamentos superiores del sistema una amenaza en función de su competencia.

b. La institución educativa definida como consultante. Está constituida por dos clases de personas: el alumnado y el profesorado, es justamente esta última clase quien es el cliente del profesional, a quien está dirigida la atención principal. Para este autor el principal objetivo de un centro educativo no es la atención de los alumnos: si bien no deja de ser, el objetivo más importante es el mantenimiento del propio sistema. Es por eso que la intervención del psicólogo no está dirigida principalmente a los usuarios, esto es, al alumno y su familia, sino por el contrario, lo está a los maestros y profesores, con el objetivo de que puedan desarrollar sus funciones cuando se encuentren en situaciones problemáticas o de conflicto, entendiendo a éstas como situaciones en las cuales se haga difícil el cumplimiento de los objetivos del centro educativo a causa de una rigidización del entramado relacional.

c. La familia del alumno. Es otro de los contextos entre los que se mueve el psicólogo, debiendo tener en cuenta que se trata de un contexto no profesional, no existe una formación específica para ser padre, ni retribución económica por desempeñar tal función, a diferencia de los docentes. El sistema familiar se halla en interacción con el sistema escolar, que es el cliente, el que demanda la intervención, por lo que el psicólogo deberá tener en cuenta la dinámica existente y la posible conflictividad entre la familia y la escuela, de ahí que las intervenciones tenderán a una mediación entre ambas, para conectar los sentimientos, las razones y las expectativas de unos y los otros.

d. Otros profesionales y servicios que operan en el mismo terreno que el psicólogo, quienes quizás por celo profesional ejercen una sobreprotección sobre el territorio de intervención. En este contexto habrá que dejar de lado el intento de convencimiento o de unificar objetivos para dar lugar a un marco colaborativo, respetando las intenciones de cada uno y en función de una demanda de ayuda mutua, para todo lo cual resultan significativas estrategias comunicacionales adecuadas.

Selvini Palazzoli (1990) destaca una característica habitual de quienes solicitan los servicios del psicólogo escolar: nunca se definen como usuarios o clientes de su intervención, siempre se requiere que el profesional intervenga con otras personas a quienes se señalan; tampoco versan sobre las relaciones que aquellos mantienen dentro de la escuela (que raramente se cuestionan, y si lo hacen es de forma muy tangencial), lo que denota una gran resistencia al cambio. Así, es muy poco probable en la práctica que un alumno sea el que pida entrevistarse con el psicólogo.

La autora señala asimismo formas de intervención utilizadas en el pasado: la intervención preventiva, que mediante la administración de una batería de test buscaba detectar y selecciona a alumnos inadaptados para incorporarlos a clases diferenciales; la intervención por señalamiento en general por problemas de conducta o bajo

rendimiento escolar, que causaba tres tipos de respuestas en el psicólogo: consentimiento pasivo con el señalamiento, traspaso del problema a los docentes, o actitud de rechazo; y por último la incorporación de la teoría y métodos psicoanalíticos en contextos escolares, que descuida el aquí y ahora buscando causas de los problemas en la primera infancia y contexto familiar, intervenciones que no fueron satisfactorias por la dificultad de transpoliar la clínica y la interpretación psicoanalítica al ámbito escolar.

El psicólogo escolar tiene dos deberes previos a cualquier intervención en un entorno educativo: primero definirse especificando sus conocimientos y posibilidades, declarando explícitamente lo que no sabe, no puede, o no tiene intención de hacer y delimitando y consensuando los ámbitos y el objetivo de la intervención; y en segundo lugar establecer pautas de comunicación para que esta sea recibida de forma correcta por sus interlocutores y se mantenga estable.

Así, respetando las jerarquías de la institución educativa (informando a la dirección y solicitando su consentimiento, y consensuando con mandos intermedios), se debatirá y aceptará un plan de trabajo que se plasmará en un contrato por escrito, lo que evitará intentos para alterar el contexto, y las descalificaciones al profesional, que muchas veces se disfrazan de “amnesias”. Para que esto sea efectivo, es necesario que el psicólogo esté presente desde el inicio que se diseñe una programación, y no aceptar que sea llamado ante el surgimiento de un problema a mitad de camino.

De acuerdo con Selvini Palazzoli (1990), las modalidades de intervención desarrolladas en la clínica familiar, no pueden ser traspoladas mecánicamente a contextos educativos. Luego de ensayar diversas estrategias, identificaron que han dado resultados esperados en centros educativos la connotación positiva, esto es la valoración positiva de las conductas y los esfuerzos del consultante, como técnica de intervención en ámbitos escolares.

La connotación positiva permite que el consultante se sienta valorado y aceptado en la dinámica relacional, lo predispone al diálogo, y permite la estructuración de una relación cuya finalidad es el cambio: en efecto, no es una intervención terapéutica suficiente en sí que pueda utilizarse indiscriminadamente, sino que es un medio facilitador de futuras intervenciones.

A su vez, las prescripciones paradójicas, muy utilizadas por la psicología sistémica en la clínica, en general resultan inaplicables en el contexto escolar porque se requiere para su efectividad un pedido de intervención efectuado por el cliente que no ocurre en la escuela.

Para darle operatividad a las intervenciones, Selvini Palazzoli (1990) destacaba la utilización de una tarjeta a ser utilizada en los casos de demanda de servicio

profesional, que formulaba cuatro preguntas que indagaban sobre la definición del problema -¿cuál es el problema?-, las soluciones intentadas -¿qué hicieron hasta ahora para resolverlo?-, las expectativas de los demandantes - ¿qué esperan de la intervención del psicólogo?-, y por último preguntando por el contexto que proponen al profesional -¿qué están dispuestos a hacer para resolver el problema?-.

La argentina Silvia Baeza (2009) propugna una visión globalizadora de la escuela y las situaciones que en ella se dan, desde una percepción global y circular enfocada más en los efectos que en las causas, señalando que por mucho tiempo se realizó una transposición del marco clínico de salud mental al entorno educativo, no considerando las características propias y específicas de este último. Para ello es aconsejable, si bien el contexto de intervención prioritario es la escuela, ampliar el análisis al sistema familiar, lo que permite entender mejor la dimensión del problema y la dinámica de los sistemas involucrados.

Así, un abordaje sistémico entre ambos subsistemas, que son los principales en los que interactúan los alumnos, deberá conectarlos a partir de estrategias colaborativas y cooperativas entre ambos y las personas significativas en cada caso; docentes y padres quedarán colocados como iguales complementarios respecto del psicólogo en el proceso de cambio, abandonando éste la clásica posición de experto.

A partir de este enfoque colaborativo, Baeza (1994, 1995) propone un procedimiento basado en algunos conceptos como el establecimiento de objetivos claros y estrategias grupales consensuadas, responsabilidad individual, y especialización de la tarea, que se plasman en la práctica mediante las siguientes acciones:

- Explicitar, esto es, delimitar y construir conjuntamente con el alumno, docente y familia un objetivo conciso, relacionado con fines que se persigan, para lo cual se analizarán las excepciones al problema, que van instalando expectativas de cambio;

- Elaborar, reflexionar y pensar sobre el problema;

- Expandir las soluciones exitosas, detectando recursos y eventualmente transfiriéndolos de un sistema a otro, con el fin de que las excepciones se vayan transformando en norma;

- Evaluar, para lo cual resultan especialmente útiles las escalas;

- Poder, empoderamiento resaltando recursos propios y responsabilizando al consultante de sus logros.

Otra técnica que desarrolla Baeza (1995) es la entrevista familiar escolar, que se realiza dentro del ámbito escolar invitando al niño, a su familia, a docentes y al personal de la escuela a participar de la misma, tomando en cuenta desde un contexto ecológico la dinámica de los distintos sistemas involucrados. Así se busca ampliar y comprender

el problema, identificando soluciones y recursos, utilizándose de este modo como herramienta terapéutica y no sólo diagnóstica.

Otras tácticas (2009) que destaca la autora para los ámbitos que no son clínicos, como los educativos, son algunas formas de técnicas y juegos psicodramáticas y role playing, como la representación de escenas dramáticas, la escultura familiar, y el juego de la tienda mágica, donde los participantes se intercambian bienes inmateriales, como asimismo la construcción y narración de historias, cuentos y fábulas (2009).

c. Intervenciones centradas en soluciones y en problemas

Herrero de Vega y Beyebach (2018) proponen la aplicación en ámbitos educativos de los principios e intervenciones de la terapia breve centrada en soluciones. Este enfoque dentro del paradigma sistémico no trabaja definiendo y determinando las causas de los problemas, no es un método de resolución de problemas, sino que enfocándose en fortalezas y recursos es más bien un método de construcción de soluciones. Incorporamos estos valiosos aportes en la sección de Intervenciones centradas en soluciones, porque si bien esta terapia se enfoca en las excepciones al problema y en los recursos de los consultantes para estos puedan alcanzar los objetivos que se propongan, es el descubrimiento, movilización y fortalecimiento de estos recursos lo que permite dar respuesta al problema que motivó la demanda.

De esta forma, las intervenciones centradas en soluciones en ámbitos educativos están dirigidas al aprendizaje y al crecimiento, no psicopatologizan los problemas escolares, y son aplicables a todos los niveles de escolarización, y a todos los actores de la institución, y en todos los contextos de la escuela –aula, patio, reuniones de profesores, entrevistas con padres-. Es un enfoque flexible, que se puede combinar con otras técnicas de otras orientaciones (especialmente aquellas provenientes del paradigma cognitivo conductual), basado en la evidencia y colaborativo, promoviendo la activa participación de todos los integrantes del sistema.

El modelo centrado en soluciones basa sus intervenciones en el sistema escolar en cinco herramientas generales de intervención: la atención, en la medida que se produce un aumento de las conductas sobre las que recae, y a la inversa, aquellas que se ignoran disminuyen; la creación de marcas de contexto orientadas a establecer y mantener un marco para la intervención; y tres herramientas conversacionales (recordemos que este modelo se centra las conversaciones a nivel individual, grupal o familiar que se establecen con los diferentes actores del sistema escolar) a saber, las preguntas, las paráfrasis, y los elogios. A los efectos del presente trabajo analizaremos esta última y las herramientas conversacionales:

- Preguntas: constituyen herramientas de evaluación, en la medida que recogen información, y asimismo de intervención al transmitir activamente presuposiciones, dirigiendo la conversación hacia los recursos y posibilidades de solución del problema.
- Paráfrasis: mediante la repetición de las mismas palabras, frases o expresiones del interlocutor, especialmente aquellas referidas a recursos y objetivos. Al ser las mismas palabras, en general no suelen ser cuestionadas.
- Elogios: destacan los aspectos positivos: las fortalezas, recursos y mejoras. Deben ser objetivos, estar basados en datos, personalizados y proporcionados. A diferencia de las paráfrasis, pueden ser rechazados o cuestionados.
- Creación de marcas de contexto: tanto mediante protocolos escolares, como la actitud de los profesionales, se crea un contexto adecuado para la intervención. Las marcas de contexto adicionales, tales como proponer espacios y tiempos para la conversación, la posibilidad de diferir respuestas, la libertad de preguntar y la posibilidad de concretar (obtener respuestas con descripciones observables) contribuyen al margen de maniobra del profesional y a su libertad de acción.

Las conversaciones centradas en soluciones propias de este modelo, requieren que el profesional cuente dentro de su repertorio de habilidades con determinadas estrategias conversacionales, definidas estas como patrones transversales de comunicación terapéutica, entre las cuales podemos distinguir tres principales:

- Elicitación: consiste en suscitar, provocar a partir de preguntas o incluso detectando en las mismas quejas, la descripción de posibles soluciones.
- Amplificación: estrategia tendiente a ayudar a que se generen descripciones en términos de conductas positivas (que denoten inicio o presencia, y no final o ausencia), concretas, interactivas; a tales efectos resulta útil formular la pregunta “¿y qué más?”, o solicitar que relate lo que el interlocutor cree que observaría un tercero.
- Anclaje: se busca que el interlocutor asuma el control sobre sus conductas y los cambios, que identifiquen como pueden alcanzar sus objetivos.

El enfoque centrado en soluciones tiene una mirada finalista por lo que las técnicas de proyección al futuro son ampliamente utilizadas, quizás la más célebre de estas sea la pregunta del milagro. Todas estas técnicas, que en la práctica más que una pregunta son secuencias de preguntas, invitan a la descripción de un futuro deseado. A

partir de la descripción de ese futuro, se pueden establecer los objetivos de la intervención y se podrán identificar los avances más fácilmente.

Subyace en este modelo como se dijo la premisa de que las personas cuentan con recursos para hacer frente a los problemas; tales recursos son el fundamento de las excepciones (ocasiones donde el problema no se da, o se da con menor frecuencia o intensidad), los cambios pretratamiento (cambios previos a la primera conversación), y las mejorías en general. Una vez identificadas las excepciones y los cambios, las intervenciones deberán ser graduales y tendrán por objetivo ampliarlos y luego anclarlos en la persona del interlocutor, generando las condiciones para que se atribuya el cambio y prevenir retrocesos.

Finalmente, en las intervenciones centradas en soluciones en contextos educativos usualmente se utilizan otras tres técnicas: el uso de *preguntas de escala* (hay varios tipos, a modo ejemplificativo encontramos las escalas de capacidad, de motivación, de avance, de confianza) que invitan a situar en un continuo un aspecto determinado, lo que permite cuantificarlo, observar cambios -importantes para evaluar la eficacia de la intervención- y obtener feedback; las *preguntas de afrontamiento*, especialmente útiles ante personas desbordadas por el problema o muy pesimistas, que consisten en empatizar con la dificultad de la situación, e interesarnos en saber cómo la sobrellevan, intentando descubrir y resaltar recursos ocultos; y la *externalización de los problemas*, creando distancia entre la persona y el problema, refiriéndonos a ellos como personajes externos por ejemplo, lo que permite un mejor abordaje desculpabilizando a la persona que lo padece.

Coincidentemente con lo expuesto, Cagigal de Gregorio (2018) postula que la intervención dentro del contexto educativo implicará, en primer lugar, la definición del problema en términos interaccionales, tomando en consideración las diferentes definiciones tanto de los docentes, de los padres y del propio alumno, consensuando entre todos ellos los objetivos de cambio, siempre haciendo foco más en las soluciones que en los problemas mismos. Centrándonos en el cambio, y no tanto en el problema mismo sin perjuicio de que se busca su resolución, la intervención girará en torno a tres aspectos: se indagará por las excepciones y se buscará cómo potenciarlas; se identificarán los recursos con los que se cuenta, generando un empoderamiento y sensación de control, y se reflexionará sobre la visión del futuro deseado, siendo especialmente relevante en este último aspecto la utilización de la “pregunta del milagro” en cualquiera de sus formulaciones.

En cuanto a los aspectos más formales de las intervenciones, se deberá prestar especial atención al tiempo del cambio para que estos sean significativos y sostenidos en el tiempo, ya que en las escuelas muchas veces se considera fracaso si el cambio

no opera de forma rápida. También se deberán cuidar detalles de cómo se hace la convocatoria a las familias y el diseño de las entrevistas, atendiendo a las características personales del sistema familiar y reconociendo los aspectos positivos para consensuar objetivos comunes de cambio; de esta manera se facilita que la familia se involucre en el proceso y se debilitan las actitudes defensivas.

Von Schlippe y Schweitzer (2003) centran sus intervenciones en torno al problema. Proponen que resulta conveniente al inicio de una intervención en un ámbito educativo, establecer una cooperación productiva adoptando una concepción amplia y sistémica del problema, que incluya no solo al alumno, al docente, a la familia y a los compañeros de curso, sino también a la administración y dirección de la institución, y otros pares del alumno en ámbitos extraescolares, sin perjuicio de que luego la intervención se enfoque a algunos subsistemas significativos con relación al problema que motivó la intervención.

La entrevista familia – escuela permitirá en un primer momento conocer al estudiante como una persona, con deseos e intereses, para luego considerarlo en tanto portador de un problema. Se indagará sobre el contexto en el que surgen las conductas disfuncionales, los recursos y las excepciones, para lo cual resultan especialmente útiles las preguntas circulares.

Resulta importante destacar algunas diferencias fundamentales entre la familia y el establecimiento educativo, siendo estos últimos sistemas más complejos y grandes que las primeras: además estos últimos no siempre tienen tanta necesidad de encontrar una solución al problema, ya que pueden excluir al alumno portador del problema, no permitiéndole la promoción al curso inmediato superior o derivando a otra institución, por otro lado los docentes e integrantes de las escuelas les resulta difícil verse como parte de un sistema problemático. Todas estas diferencias generan que muchas veces, al psicólogo que trabaja en ámbitos educativos, le resulta más fácil acercarse e intervenir con las familias que con la escuela misma.

Por último, estos autores señalan que el enfoque sistémico/constructivista no sólo se utiliza para la resolución de problemas en ámbitos escolares, sino también para la discusión de métodos adecuados de enseñanza y aprendizaje, en la didáctica en general, y en algunas cuestiones en especial, como por ejemplo la estructuración de las escuelas integradoras.

Desde el enfoque estratégico para la intervención en contextos educativos, Fiorenza y Nardone (2012) se propusieron elaborar una serie de protocolos operativos, compuestos de tácticas y técnicas que les permitan a los docentes saber qué y cómo afrontar y resolver efectivamente y en tiempo breve situaciones problemáticas. Luego de una investigación-intervención que se prolongó por dos años, a través de la cual han

identificado problemas de comportamiento en contextos educativos y experimentado y evaluado estrategias de intervención, han dado cuenta de algunos fenómenos que resultan interesantes para destacar como la circunstancia de que los docentes se sienten insatisfechos con las teorías causales lineales de la conducta y sus problemas, en la medida que no ofrecen respuestas pragmáticas para la resolución de estos últimos; y la idea de que los cambios son dificultosos. Para ello se han propuesto como objetivo enseñar a los docentes conocimientos y competencias en la resolución de problemas, teniendo en cuenta que el objetivo principal no es tanto la resolución definitiva del problema, sino iniciar un proceso que a partir de pequeños cambios en el sistema lleven a otros mayores.

Como resultado de esta investigación, los autores han identificado, utilizando el DSM IV TR, cinco principales de categorías de problemas -a saber, trastornos de déficit de atención con hiperactividad, negativista-desafiante, de evitación, mutismo selectivo, y conflicto, hostilidad y peleas entre alumnos- para cada uno de los cuales han propuesto un protocolo compuesto de cuatro fases; dejando expresamente aclarado que esta clasificación es operativa, más propia del enfoque constructivista, y no meramente descriptiva a modo de diagnósticos y etiquetas constructores de problemas.

Cada protocolo está estructurado como se dijo de 4 fases:

- a. Descripción y definición del problema, que incluye características y manifestaciones, edad de aparición y decurso, y otros elementos observables;
- b. Soluciones intentadas para tratar de resolverlo;
- c. Estrategias y nuevas soluciones;
- d. Redefinición del problema después de la intervención, lo que permite evaluar el éxito de la intervención y el mantenimiento de los resultados obtenidos.

A continuación, se indicará frente a cada problema, cuáles son las estrategias de intervención que esos autores han encontrado más satisfactorias.

En el *trastorno de déficit de atención con hiperactividad*, se proponen dos estrategias: una primera basada en la técnica de la reestructuración positiva de la desatención e hiperactividad del alumno, atribuyéndole un valor e intencionalidad benévolas, y en la prescripción paradójica del comportamiento hiperactivo, para que este pierda espontaneidad de tal manera que si continúa haciéndolo, ya no lo efectúa *motu proprio* sino cumpliendo la prescripción, en tanto que si lo abandona rebelándose llevará a la solución del problema. Una segunda estrategia de intervención, especialmente en el caso de que el alumno ya haya sido etiquetado en un diagnóstico, consistirá en una construcción colaborativa de una realidad deliberada opuesta a la

etiqueta, técnica conocida como del “como sí”, haciendo que los demás se comporten “como si” las cosas estuvieran cambiando.

En el *trastorno negativista desafiante*, y para hacer frente al comportamiento provocativo y hostil, estos autores proponen una intervención basada en la declaración de impotencia con posición complementaria, esto es en lugar de exigir que el alumno haga algo, instarlo a que continúe siendo resistente abandonando una posición simétrica; y la utilización de la técnica de la moneda o del beso en la nariz, que consiste en darle al niño una moneda o un beso a modo de reforzadores ante cada provocación, desorientándolo ya que este espera irritar al adulto. También proponen responder con pequeños sabotajes a comportamientos negativos o negligencias del niño, y disculparse a posteriori (por ejemplo, un niño que no ordena sus cosas, el adulto dejará de pedirle que ordene, ordenará las cosas por él y adrede se esconde un juguete u objeto favorito del niño).

Frente al *mutismo selectivo*, caracterizado principalmente por el rechazo a hablar en situaciones escolares o sociales, se proponen como técnicas de intervención el cese de pedidos al niño de que se exprese oralmente, y la frustración del síntoma al cometer errores la maestra al expresarse sobre el niño, ya sea sobre su nombre, edad, ropa, y no darle tiempo a responder para que corrija al docente, de manera de que reaccione y se aparte de su mutismo, y por último la reestructuración cognitiva y la técnica del “como sí”.

Ante *trastornos de evitación*, donde se produce un excesivo alejamiento del contacto con personas que no son del entorno familiar, son recomendadas las prescripciones paradójicas, acompañadas de una reestructuración positiva del comportamiento, animándolo a continuar con las conductas problemáticas; asimismo resulta efectiva la técnica del “como sí”.

Finalmente, para el caso de *conflictos, peleas y hostilidad entre alumnos*, han resultado efectivas las técnicas de reestructuración del rol del docente, instándolo a comportarse de manera irracional frente a un evento de hostilidad, lo que llevará a los alumnos a asumir una actitud racional por compensación; y la técnica llamada “atención oculta”, esto es, cambiar la visión estereotipada que un alumno tiene del otro, lo que modificará su comportamiento (por ejemplo en privado darle a cada uno de los litigantes un caramelo u otro elemento, diciéndole que es una idea del otro y que no se atreve a dárselo personalmente por los antecedentes hostiles y su timidez).

Como puede verse, en todos los casos el objetivo de la estrategia de intervención será que el docente suspenda las infructuosas soluciones intentadas, que lejos de resolver el problema lo mantienen en el tiempo, e introducir cambios comportamentales dentro de las interacciones en las cuales el problema se manifiesta.

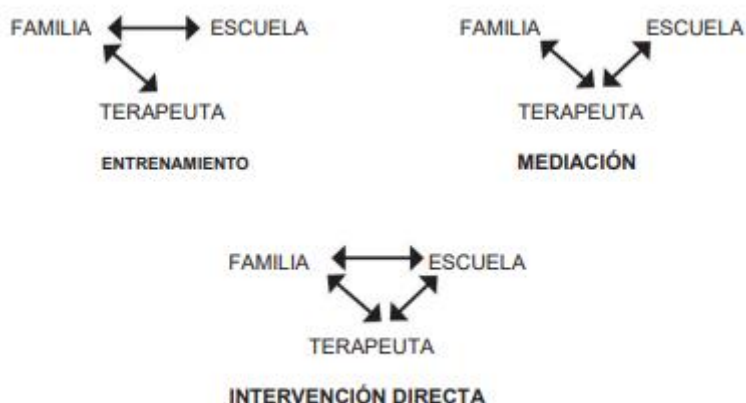
Una estrategia de este modo se constituye con una serie de tácticas y técnicas orientadas a alcanzar un objetivo prefijado, que adquiere un carácter dinámico con progresivos reajustes para alcanzar eficacia y eficiencia en la consecución de tal objetivo. Así, las estrategias deberán adaptarse tanto al problema presentado como a la persona que presenta la dificultad; debiendo evaluarse los resultados enseguida de su aplicación, y en caso de que estos sean insuficientes, se procederá a cambiar la estrategia. También señalan estos autores que los cambios que se deberán buscar son los pequeños, buscando mejorías más que la remisión total y definitiva del problema, de tal manera de superar más fácilmente las resistencias al cambio que son naturales a procesos de confrontación.

Para finalizar, Baeza (2009) partiendo de la terapia centrada en soluciones, también propone algunas intervenciones centradas en el problema, así el psicólogo centrará su tarea en investigar cómo funciona la situación que demandó su intervención, y cómo puede cambiarse, más que en las causas. Al contrario de otras corrientes psicológicas como el psicoanálisis que hacen especial énfasis en el insight, la concientización y la racionalización como presupuestos para generar cambios, aquí se postula el orden inverso, se fomenta la acción, específicamente actuar de forma diferente a como se venía actuando para generar cambios, invirtiendo así el orden causal. Entre las técnicas específicas de intervención esta autora incluye la pregunta del milagro, centrándose en qué conductas podría hacer el consultante –una docente, por ejemplo- para iniciar el camino al cambio deseado, colocándolo así en un rol activo y protagónico. Para evaluar las variaciones en el proceso, el uso de escalas resulta particularmente útil para esta autora.

CONSIDERACIONES FINALES - Cómo intervenir sistémicamente en entornos educativos

Este trabajo fue pensado y escrito con el objetivo de brindar elementos que pudieran ayudar a encontrar respuestas a la pregunta de cómo intervenir sistémicamente en entornos educativos; es justamente este interrogante el eje que atraviesa toda la monografía. No encontrará el lector en estos párrafos finales conclusiones connotando cierres o términos, por el contrario, la idea es abrir nuevos interrogantes y problematizaciones, como asimismo invitar a pensar las potencialidades de la psicología sistémica y su aplicación en ámbitos educativos.

Para adentrarnos en las intervenciones, resultan muy ilustrativos los distintos niveles de intervención postulados por Micucci (2009). Este autor propone el abordaje desde la psicología sistémica de los problemas escolares distinguiendo tres niveles: la asesoría o entrenamiento (coaching), la mediación, y la intervención directa.



Nota. Adaptado de *The adolescent in family therapy : harnessing the power of relationships* (p. 281) por J. Micucci (2009) The Guilford Press.

Para este autor, estos tres niveles de intervención representan distintos grados de involucramiento del profesional en el macro sistema familiar-escolar.

El *entrenamiento o coaching*, primer nivel de intervención, no implica contacto del psicólogo con la escuela, sino que las intervenciones están dirigidas a asesorar y entrenar al estudiante para manejar sus problemas; si el estudiante es adolescente se buscará que tome la iniciativa en los aspectos comportamentales con el apoyo de su familia, cuyos integrantes también podrían ser objeto de asesoramiento si el problema lo amerita, o si el adolescente no está lo suficientemente motivado. Este nivel de

intervención plantea algunas dificultades u obstáculos a tener en cuenta: por un lado, al abstenerse el profesional de tener contacto con la escuela, existe la posibilidad de que la información brindada por la familia sobre lo que sucede en dicho ámbito esté sesgada, o que la escuela esté contribuyendo de alguna forma al sostenimiento del problema y para la familia tal circunstancia no sea evidente. Otro escollo puede surgir si tanto el sistema familiar como el escolar, con la finalidad de evitar el conflicto, culpan al terapeuta de no poder resolver el problema.

En un segundo nivel de intervención, la *mediación*, el profesional sí se involucra directamente con la institución educativa, con quien tiene un contacto directo, asumiendo un rol de puente o intermediario entre familia y escuela, canalizando las comunicaciones entre ambos sistemas y desarrollando tácticas apropiadas al problema. Este nivel de intervención es adecuado cuando los padres están demasiado involucrados con la escuela, o, por el contrario, cuando no lo están suficientemente. Al inicio de la mediación se prevé que no haya contacto directo entre la escuela y la familia, sino que toda comunicación pase por el psicólogo; cuando la situación comienza a mejorar, el terapeuta gradualmente va articulando el contacto entre familia y escuela, para retirarse cuando ambas trabajan en cooperación y de forma productiva. El principal obstáculo que puede presentarse en la mediación es que alguno de los sistemas, o ambos, deleguen toda la autoridad en el psicólogo, imputándole toda la responsabilidad de la problemática; para evitar esta situación el profesional deberá dejar bien en claro su rol y funciones al comienzo del proceso, tanto con la familia como con la escuela, y adoptar una posición que vele por el bienestar del estudiante.

Así como en la mediación el psicólogo trabaja simultáneamente con la escuela y la familia asumiendo un rol de mediador, en el tercer nivel de intervención o *intervención directa* el trabajo del profesional es en conjunto y en forma simultánea con ambos sistemas, lo que facilita por un lado el análisis de la situación -ya que el terapeuta es un observador directo de las interacciones entre familia y escuela-, y por el otro la comunicación, la negociación, y las posibilidades de abordaje de interacciones disfuncionales tanto inter como intra sistémicas. Las intervenciones directas requieren de una gran habilidad del psicólogo, ya que muchas veces las reuniones están integradas por muchos participantes, por lo que es menester generar un clima de confianza y respeto mutuo. Como estas reuniones se realizan generalmente dentro de la institución educativa, también se pueden presentar obstáculos extras si la familia se siente intimidada para hablar de sus problemas frente a autoridades escolares y docentes, como asimismo estos últimos podrían objetar la labor del psicólogo y actuar a la defensiva si el terapeuta se alinea con la familia, todo lo cual facilitarían sentimientos de abandono o traición. Para eso es importante que el terapeuta fije su posición de

antemano, aclarando que el objetivo de su participación en las reuniones es ayudar tanto a la escuela como a la familia a trabajar más eficazmente como equipo en miras del bienestar del estudiante.

El paradigma sistémico se encuadra epistemológicamente dentro de la noción de complejidad de Morin (1994), que conduce inexorablemente a pensar y articular diferentes perspectivas de la realidad y a intervenir en consecuencia. En este trabajo se expuso claramente que esa realidad objeto de estudio se entiende, bajo este enfoque, haciendo especial énfasis en las relaciones.

Las estrategias de intervención que se describieron en este trabajo tienen, más allá de esa complejidad enunciada, una noción implícita que las atraviesa transversalmente y que las inviste de una especial identidad: la noción de sistemas humanos; sistemas humanos de los cuales no sólo importan sus estructuras y dinámicas internas, sino también las diversas tramas relacionales que van tejiendo con otros sistemas y con el entorno mismo. Todo lo expresado no implica en modo alguno desmerecer la dimensión individual intrapsíquica del sujeto, sino por el contrario, a la luz del paradigma de la complejidad arriba enunciado es que aquélla resulta ampliada y complementada.

En este trabajo se expusieron distintos enfoques que a lo largo de la historia fueron integrando la psicología sistémica, los elementos que caracterizan a cada uno de ellos y las intervenciones que en consecuencia proponen. Consideramos que resultaba imprescindible para este trabajo mostrar estos aspectos y la evolución del paradigma sistémico, que en sus inicios nació como respuesta a orientaciones psicodinámicas centradas en los fenómenos inconscientes e individuales. A la luz del desarrollo histórico de la psicología sistémica, se aprecia que esos fenómenos quedaron relegados en los primeros tiempos ya que la atención se centró de forma casi excluyente en las interacciones familiares. Por otro lado, en los últimos años el constructivismo y las terapias narrativas han ido ganando terreno dentro del modelo.

La psicología sistémica es un enfoque en permanente evolución y receptivo a las teorías más contemporáneas, por lo que es esperable que se nutra de nuevos aportes en el futuro.

Como se apreciará, los articulados teóricos y prácticos que cada una de estas escuelas proponen no son compartimentos estancos, ni los más recientes sustituyen a los más antiguos, sino por el contrario se complementan entre sí; las intervenciones que se desarrollaron en la segunda sección de este trabajo dan cuenta de que es posible una articulación y complementariedad en este sentido, lo que facilita el abordaje de las personas, los sistemas y sus interacciones, como asimismo potencia las estrategias de intervención.

Como también se vio, muchos de esos enfoques nacieron y se desarrollaron inicialmente asociados a la clínica familiar, y si bien no es posible una traslación automática de sus aportes del ámbito familiar al educativo –tensión de la que di cuenta oportunamente-, se presentó en este trabajo la potencialidad de la psicología sistémica para el abordaje e intervención de demandas en los entornos educativos.

Una duda que suele surgir en el profesional al momento de pensar y diseñar estrategias de intervención radica en escoger qué técnicas y tácticas utilizar. Por un lado, la circunstancia de que dentro de la psicología convivan distintos paradigmas, con diferentes propuestas cada uno de ellos para abordar los problemas humanos, pareciera dificultar una respuesta adecuada. Y por otro, si el paradigma elegido por el profesional es el sistémico, nuevamente esta diversidad de enfoques estará presente en su interior con las diversas escuelas ya vistas.

La segunda parte de este trabajo da cuenta de algunas pautas que pueden ayudar al diseño de estrategias. La clasificación de Serebrinsky y Rodríguez (2014), utilizada para exponer las principales intervenciones a partir de una discriminación en tres ejes diagnósticos (estructura u organización del sistema, la dinámica, y el problema manifiesto y sus posibles soluciones) puede resultar de gran utilidad. Así, el profesional observará y analizará la organización y estructura del sistema educativo, como asimismo su dinámica, elementos involucrados y variables, y el problema manifiesto que demandó su intervención, para diagnosticar sistémicamente, esto es, elaborar una hipótesis y proponer intervenciones que tengan en cuenta tanto las interacciones entre los miembros y los sistemas involucrados, como así también el entorno circundante.

Otra línea para pensar esta cuestión la encontramos a partir de los postulados de Frank (1973) quien, a partir de elementos comunes de cambio en toda psicoterapia, propugna la complementación e integración de estas en intervenciones psicoterapéuticas, ya que si todo modelo tiene aspectos efectivos y buenos, habrá que centrarse en analizar no tanto en si una táctica funciona de manera más o menos efectiva, sino en los elementos comunes compartidos en dichas intervenciones sobre los que se sustenta una potencial eficacia.

Entre estas perspectivas integrativas podemos mencionar a la Terapia sistémica integrativa de Russel y Breunlin (2019) que propone un proceso colaborativo entre psicólogo y consultante, donde las intervenciones se deciden en conjunto, comenzando de aquellas más sencillas a otras más complejas que incluyan los aspectos emocionales y cognitivos; y a la Terapia sistémica breve propuesta por García Martínez (2013), que integra los aportes de las terapias narrativa, la estratégica, y la breve centrada en soluciones, también trabajando de forma cooperativa entre consultantes y profesionales.

En otro orden también resulta interesante tener en cuenta al tiempo de pensar y diseñar estrategias de intervención lo postulado por Moreno (2015) quien distingue tres dimensiones en toda intervención sistémica: la dimensión emocional (que incluye las emociones del terapeuta y las del consultante), la dimensión cognitiva (vinculada con las narrativas) y la dimensión pragmática (que hace referencia a cambios comportamentales y relacionales). De lo expuesto en este párrafo y los anteriores se desprende que el profesional que intervenga en un ámbito educativo podrá diseñar intervenciones en atención a las dimensiones involucradas y con un criterio integrativo y colaborativo, sin perjuicio del propio estilo terapéutico que imprimirá a dichas intervenciones de características particulares. Asimismo, es esperable que esa visión integrativa se plasme en futuras investigaciones y desarrollos, para dar respuesta más adecuada en términos de eficacia y eficiencia a las demandas de intervención ante los problemas humanos.

Así, todo abordaje sistémico en entornos educativos requiere una perspectiva ecológica tanto para el análisis y diagnóstico de la situación como para la intervención, para lo cual no debe perderse de vista que los problemas se presentan en un determinado contexto de relación. Desde la citada perspectiva ecológica, el alumno es miembro integrante tanto del sistema educativo como del familiar, sistemas que interactúan entre sí (recordemos que la función educativa es compartida entre ambos sistemas). Los problemas escolares son un tipo muy particular de problemas que a los humanos nos aquejan, son los que llaman y convocan a los psicólogos al ámbito educativo. Cuando nos referimos a problemas, conviene recordar la diferenciación que efectúa Watzlawick (2012), entre aquellos y las dificultades, siendo los problemas situaciones que aparentan no tener solución, cuyo origen y mantenimiento están basados en el intento de soluciones infructuosas, en tanto que las dificultades son situaciones inherentes a la propia vida, que pueden resolverse utilizando el sentido común, o que se sobrellevan sin más si no existiere solución.

Por último, tengamos presente que las estrategias de intervención, siguiendo a Fiorenza y Nardone (2012), no son inmutables, sino que constituyen guías generales, construidas a partir de investigaciones y estudios clínicos, para elaborar tácticas específicas a aplicar en casos individuales, únicos e irrepetibles, por lo que deberán adaptarse al contexto y reajustarse progresivamente en aras de su eficacia y eficiencia operativa

Como se ha visto, este trabajo tiene como finalidad familiarizar e invitar al lector a indagar y profundizar en esta línea, en el convencimiento de que la psicología sistémica constituye una potente herramienta y, lamentablemente, no lo suficientemente desarrollada en Uruguay. Si bien este trabajo está enfocado en los entornos educativos,

la psicología sistémica puede ser utilizada eficazmente en otros ámbitos, entre ellos el judicial/forense como se mencionó en la introducción, donde podría brindar a profesionales del ámbito de lo jurídico (como abogados, escribanos y funcionarios judiciales) herramientas que faciliten el abordaje de determinadas cuestiones en juzgados de familia, las mediaciones familiares, o para la resolución de conflictos en ámbitos extrajudiciales, donde en muchos casos están en juego intereses de menores de edad que también forman parte –o debieran formar en caso de desafiliación- de sistemas educativos. Como interrogante abierto quisiera dejar en el lector la posibilidad de pensar en qué otros ámbitos se pudiese aplicar el enfoque sistémico más allá del educativo, y de que otras orientaciones pudiese nutrirse para dar cuenta de un análisis más acabado del entorno y de las problemáticas humanas.

La invitación queda abierta a interesarse en la psicología sistémica, sabiendo que es un enfoque robusto, en permanente construcción y que se nutre de distintas perspectivas que lejos de anularse entre sí, se complementan y fortalecen; está basado en evidencia, abierto y sometido a permanente investigación, evaluación y sistematización de sus aportes. Es, al mismo tiempo, un enfoque flexible, que si bien cuenta con técnicas estandarizadas el profesional puede imprimirle su propio estilo personal, por lo que también la invitación lleva implícita la posibilidad de un mayor autoconocimiento del profesional y de sus propios recursos, fortalezas y debilidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armijo Núñez, B; Gómez Macías, V y Suárez Rodríguez, T (2015). *Terapia de la escuela de Milán*. En Moreno, A. (2015). *Manual de terapia familiar sistémica*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Baeza, S. (1994). *La escuela posible*. Buenos Aires, Revista Aprendizaje hoy. Ed. Alejandro Morgantini, año XII, Nro. 28/29.
- (1995). *Nuevas formas: Una visión más globalizadora*. Buenos Aires, Revista Aprendizaje hoy. Ed. Alejandro Morgantini, año XVI, Nro. 33.
- (2009). *El imprescindible puente familia - escuela. Estrategias e intervenciones Psicopedagógicas* (2009). Buenos Aires, Ed. Aprendizaje hoy.
- Bertalanffy, C. von (1968). *Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones*, México, Fondo de Cultura Económica, 1976.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *La ecología del desarrollo humano. Experimentos naturales y diseñados*. Barcelona, Paidós.
- Cagigal de Gregorio, V. (2018). *La intervención sistémica en el contexto escolar*. En Moreno, A. (2018) *La práctica de la terapia sistémica*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Castanedo Secada, C. (2008). *Seis enfoques psicoterapéuticos*. México, Editorial El manual moderno.
- Ceberio, M y Linares, J. (2005). *Ser y hacer en terapia sistémica: la construcción del estilo terapéutico*. Barcelona: Paidós.
- Chiarino Durante, N. (2017.). *Otra mirada a la problemática bullying: aportes desde el enfoque sistémico: estudio de caso en un liceo de Montevideo*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología
- Del Río, A. R. (2012). *La perspectiva sistémica. Diferentes modelos y formas de intervención*. En L. Lutereau (comp.), *Variantes de la cura y formas de tratamiento en Psicología*. Actas de las X Jornadas de Psicología UCES. Buenos Aires: EditUCES
- De Shazer, S. (1985), *Claves para la solución en terapia breve*, Buenos Aires, Paidós.

- (1988), *Claves en psicoterapia breve*. Barcelona, Gedisa
- (1994) *En un origen las palabras eran magia*. Barcelona, Gedisa.
- Dowling, E. y Osborne, E. (Comps.) (1996). *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*. Barcelona: Paidós.
- Feixas, G, Miró, M (1993). *Aproximaciones a la psicoterapia. Una introducción a los tratamientos psicológicos*. Barcelona, Paidós.
- Feixas i Viaplana, G., Muñoz Cano, D., Compañ Felipe, V., & Montesano del Campo, A. (2016). *El modelo sistémico en la intervención familiar*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/31584/6/Modelo_Sistemi_co_Enero2016.pdf
- Fiorenza, A, Nardone, G (2012). *La intervención estratégica en los contextos educativos: Comunicación y "problem-solving" para los problemas escolares*. Barcelona, Herder.
- Frank, J. (1973), *Salud y persuasión: un estudio comparativo de la psicoterapia*, Buenos Aires, Troquel.
- García Martínez, Felipe E. (2013). *Terapia sistémica breve. Fundamentos y aplicaciones*. Santiago : RIL editores.
- Gener Ferrer, M. (1998). *El asesor psicopedagógico: un profesional entre contextos*. REDES Revista de Psicoterapia Relacional e Intervenciones Sociales, Nro. 4. Barcelona, Ed. Escuela de Terapia Familiar San Pablo. Recuperado de <https://redesdigital.com.mx/index.php/redes/article/view/118>
- Haley, J. (1984), *Terapia de ordalía: Caminos inusuales para modificar la conducta*, Madrid, Amorrortu.
- Herrero de Vega, M y Beyebach, M. (2018). *Intervención escolar centrada en soluciones Conversaciones para el cambio en la escuela. Un manual práctico para profesionales de la educación*. Barcelona, Herder.
- Inclán J y Marino M. (2018) *Terapia sistémica-ecológica con familias de inmigrantes*. En Moreno, A. (2018) *La práctica de la terapia sistémica*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

- Kreuz Smolinsky, A, Casas Garcia, I, Aguilar Alagarda, I, Carbo Gávila M. (2009). *La Convivencia Escolar desde el Enfoque Sistémico. El niño en la encrucijada entre sociedad, familia y escuela*. Centro de Terapia Familiar "Fase 2". Valencia 2009 *Informació Psicológica* nº 95, ejemplar enero-abril 2009.
- Martínez Díaz, M. (2015). *Terapia estructural*. En Moreno, A (2015), *Manual de Terapia familiar sistémica*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Micucci, J. (2009). *The adolescent in family therapy : harnessing the power of relationships*. New York, The Guilford Press.
- Minuchin, S. y Fishman, H. (1984). *Técnicas de terapia familiar*. México, DF, México: Paidós.
- Minuchin, S. (2001). *Familias y terapia familiar*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Moreno, A. (2015). *Manual de terapia familiar sistémica*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Morin, E. (1994) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- Rodríguez Morejón, A (2019). *Manual de psicoterapias. Teoría y técnicas*. Barcelona, Herder.
- Rusell, W. Breunlin, D. (2019) *Transcending therapy models and managing*. Family Process, Vol. 58, No. 3, 2019 © 2019 Family Process Institute
- Selvini Palazzoli, M., Boscolo, L., Cecchin, G., y Prata, G. (1975.) *Paradoja y contraparadoja*. Barcelona: Paidós.
- Selvini Palazzoli et al. (1990). *El mago sin magia*. Barcelona: Paidós.
- Serebrinsky, H y Rodríguez, S. (2014). *Diagnóstico sistémico. El diagnóstico de los sistemas humanos*. Buenos Aires, Psicolibro Ediciones.
- Suarez Rodríguez, T. (2015). *El contexto de intervención*. En Moreno, A. (2015) *Manual de terapia familiar sistémica*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Von Schlippe, A. y Schweitzer, J. (2003). *Manual de terapia y asesoría sistémicas*. Barcelona, Herder.
- Watzlawick, P. , Beavin, J. y Jackson, D. D. (1967), *Teoría de la comunicación humana*, Barcelona, Herder, 1991.

White, M. & Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*.
Barcelona: Gedisa.

Wiener, N. (1975). *Cybernetics, or Control and Communication in the animal and
the machine*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.