



**Ensayo académico:**

**“EL ENFOQUE SISTÉMICO COMO MODELO DE  
REFLEXIÓN Y DE INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO  
EDUCATIVO”**

**Montevideo, Uruguay.**

**Octubre, 2019.**

**Tutora: Psic. Graciela Plachot.**

**Revisor/a: Psic. Sandra Fraga.**

**Carla Salina Froste**

**C.I.: 4.682.513-5**



---

## **Agradecimientos**

Considero relevante agradecer a los docentes que me acompañaron a lo largo de la trayectoria académica dando contenido y dirección a este proceso de constitución y profesionalización, que adquiere un cierre parcial con este ensayo académico. En particular deseo destacar el apoyo intelectual y humano de la profesora Graciela Plachot, sin la cual, este ensayo no hubiese sido posible.

---



## Resumen

El presente ensayo académico pretende ser un aporte informativo y argumentativo en relación al valor de la teoría sistémica como herramienta de intervención y reflexión en el ámbito de la educación y en nuestro quehacer como profesionales.

Se toma como punto de partida, la aproximación a las nociones fundamentales de la teoría sistémica, profundizando en aquellos aspectos vinculados al pensamiento sistémico en el área de la psicología y su intervención en el ámbito educativo. Desde algunos de los modelos más representativos de la sistémica en la psicología, se presenta la necesidad de un análisis en profundidad de las categorías comunes a los modelos desde una reflexión crítica de sus supuestos e implicancias teórico-metodológicas. En la constitución de este trayecto se pretende a su vez ir incorporando en el análisis teórico, experiencias y reflexiones nacidas de la trayectoria realizada en la formación de grado en el área de la educación. Y finalmente y en estrecho vínculo con todo lo anterior, reflexionar sobre el rol del psicólogo/a desde un enfoque sistémico en el ámbito educativo.

Este trabajo busca afirmar el valor de esta perspectiva, tanto como instrumento de investigación como de intervención en lo educativo. Este ensayo intentará exponer algunos argumentos que adviertan este doble valor de la teoría. A nivel metodológico la intención será el planteo de ciertas cuestiones, problemas, hipótesis y conclusiones, abiertas a futuras posibles interpretaciones, análisis y cuestionamientos.

Desde las múltiples experiencias de grado que sobre esta área he tenido la fortuna de trabajar, comprendo necesario dar una síntesis integradora que advierta la comprensión, en líneas generales, que he adquirido de esta perspectiva y su posible integración como herramienta en el futuro quehacer profesional.

**Palabras clave:** teoría sistémica, psicología, ámbito educativo, reflexión, intervención, rol del psicólogo/a.



## **Abstract**

This academic essay aims to be an informative and argumentative contribution in relation to the value of systemic theory as a tool for intervention and reflection in the field of education and in our work as professionals.

The approach to the fundamental notions of systemic theory is taken as a starting point, deepening those aspects linked to systemic thinking in the area of psychology and his intervention in the educational field. From some of the most representative models of the systemic in psychology, the need for an in-depth analysis of the common categories to the models is presented from a critical reflection of their theoretical-methodological assumptions and implications. In the constitution of this path, it is intended to incorporate, in the theoretical analysis, experiences and reflections born of the trajectory made in the formation of degree in the area of education. And finally and in close connection with all of the above, reflect on the role of the psychologist from a systemic approach in the educational field.

This work seeks to affirm the value of this perspective, both as an instrument of reflection and intervention in education. This essay will attempt to present some arguments that warn this double value of the theory. At the methodological level, the intention will be to raise certain issues, problems, hypotheses and conclusions, open to future possible interpretations, analyzes and questions.

From the many degree experiences that I have had the fortune to work in this area, I understand that it is necessary to give an integrative synthesis that warns the understanding, in general, that I have acquired from this perspective and its possible integration as a tool in the future professional work.

**Keywords:** systemic theory, psychology, educational field, reflection, intervention, role of the psychologist.



## ÍNDICE

---

<b>Agradecimientos</b>	<b>1</b>
<b>Resumen</b>	<b>2</b>
<b>Abstract</b>	<b>3</b>
<b>Introducción</b>	<b>5</b>
<b>Desarrollo</b>	<b>7</b>
<b>1. Aproximación al Pensamiento Sistémico</b>	<b>7</b>
<b>2. Pensamiento Sistémico y Psicología</b>	<b>10</b>
Modelo Estructural	<b>11</b>
Modelo Interaccional	<b>13</b>
Modelo Ecológico	<b>15</b>
Modelo de Milán	<b>17</b>
<b>3. Actualidad de la educación uruguaya</b>	<b>20</b>
<b>4. El enfoque sistémico en el ámbito educativo:</b>	<b>29</b>
Delimitación de lo educativo	<b>29</b>
Algunas nociones fundamentales	<b>29</b>
Aporte de los modelos al ámbito educativo	<b>33</b>
<b>5. El quehacer del psicólogo en lo educativo desde la perspectiva sistémica</b>	<b>38</b>
<b>Reflexiones finales</b>	<b>42</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>44</b>
<b>Anexos</b>	<b>47</b>



## Introducción

La teoría sistémica y el enfoque que desde la psicología poseemos de este constructo, advierte un camino de investigación profundo y extenso sobre sus implicancias y repercusiones. Permitirse una mirada desde esta perspectiva, es pensar modos de ser y hacer que habiliten nuevos espacios de reflexión e intervención del psicólogo/a. Aquí se propone evidenciar el valor de este enfoque como herramienta de comprensión y acción sobre la realidad educativa.

Para sustentar tal afirmación corresponde primero realizar un recorrido desde diferentes aspectos teórico-metodológicos de la corriente sistémica y sus particularidades en psicología. De este modo se plantean algunos propósitos centrales, que posibiliten mayor claridad para las posteriores líneas argumentales de este trabajo.

En primera instancia, se pretende dar una aproximación a las nociones fundamentales de la teoría sistémica y sus supuestos implícitos. Esto es, comprender la teoría desde sus lineamientos más generales y básicos, y poder visualizar los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos que subyacen y sostienen esta posición. Esta aproximación permitirá entender el valor general del enfoque.

En segundo lugar y en la medida de lo posible, se busca comprender esta teoría desde la Psicología a partir del análisis de algunas de sus construcciones teóricas; profundizando particularmente en algunos de los modelos que se apoyan en este enfoque. Los modelos en los que se profundizará serán; el modelo Estructural, el Interaccional, el Ecológico y el modelo de Millán. La selección de estos modelos corresponde a un criterio de relevancia de estas teorías dentro del enfoque sistémico y a la consideración de que cada una de ellas aborda desde diferentes puntos el análisis de los sistemas.

A partir de este análisis, se intenta por un lado continuar afirmando el valor del enfoque sistémico desde la propia psicología, a través de cada uno de dichos modelos y por otro lado tender posibles puentes para pensar la Psicología y el enfoque sistémico desde intermodelos, argumentando en favor de esta posibilidad y pensándolo respecto al ámbito educativo.

Se pretende de este modo, exponer y fundamentar el aporte del enfoque sistémico al ámbito educativo.



Otro punto a trabajar para la fundamentación es la delimitación del campo de lo educativo. Este ámbito se restringirá a la educación pública formal, específicamente la educación secundaria. La razón que mueve esta elección es el trayecto realizado en la formación de grado. Consideró relevante incluir las experiencias adquiridas a lo largo de las diferentes instancias de aprendizaje posibilitados por la carrera, tanto en relación a cursos como a prácticas. Los ejemplos tenderán a ser en su mayoría insumos nacidos de la práctica académica.

Se entiende el valor del enfoque sistémico como herramienta desde un doble sentido. Se advierte el valor de la perspectiva tanto como herramienta de reflexión, así como herramienta de intervención. Para cada uno de estos sentidos se expondrán argumentos fundados desde el propio análisis de los diferentes aportes teóricos dentro del enfoque y desde la valoración de experiencias.



## Desarrollo

### 1. Aproximación al Pensamiento Sistémico

El pensamiento sistémico se presenta desde un aspecto epistemológico como la generación y validación del conocimiento desde el Paradigma de la Complejidad, como un modo de entender la realidad a partir de las relaciones y como una perspectiva que transversaliza muchos campos disciplinares. Desde un aspecto teórico encontramos determinadas conceptualizaciones que lo soportan y que desde cada campo disciplinar en que este pensamiento hace eco, se desarrollan diferentes modos de intervención y presentación respondiendo siempre a determinadas ideas directrices.

El pensamiento sistémico representa un producto de las ideas que se desarrollan en la Teoría General de los Sistemas formulada por el biólogo austríaco L. Von. Bertalanffy que junto a la Cibernética marcan un punto de partida a otros enfoques sistémicos, así como también al estudio de los fenómenos desde un punto de vista más estructural. La Teoría General de los Sistemas ha jugado un papel relevante a la hora de poner en cuestión el cambio de paradigma en las Ciencias Sociales.

Las Ciencias Sociales habían adoptado como modelo las Ciencias Naturales y éstas a su vez habían sido modeladas por la física de Newton y sus leyes. El modelo newtoniano de ciencia bajo las leyes de Newton<sup>1</sup> presentaban al mundo de un modo particular, con ciertas características como; el orden, la determinación, linealidad, estabilidad, predictibilidad, un mundo atómico de leyes universales y absolutas. La física newtoniana sirvió como basamento teórico, epistemológico y metodológico de aprehensión de la realidad que se extendió a la Ciencias Naturales y a las Ciencias Sociales quienes adoptaron el método experimental como consecuencia de este modo de ver el mundo. Fue de mucha utilidad para las primeras, pero para las segundas caben ciertas interrogantes. Una de estas cuestiones a tener presente es si es posible y adecuado este método en el campo complejo de la realidad social, y por otro lado, y desde otro plano de mayor profundidad subyace la pregunta sobre, en qué medida naturaleza y sociedad son homologables.

Si nuestra respuesta a estas interrogantes es la afirmación de lo inadecuado de la aplicación del método experimental al campo de las Ciencias Sociales se plantea otro

---

<sup>1</sup> A partir de las leyes de Newton es que pueden explicarse muchos de los problemas que plantea la física clásica, en particular aquellos que tienen relación al movimiento de los cuerpos.





problema; ¿qué alternativa tenemos al paradigma newtoniano de ciencia? Una posible respuesta podrá ser la del Paradigma de la Complejidad<sup>2</sup>.

El Paradigma de la Complejidad desarrollado por Edgar Morin supone un universo fruto de una dialéctica de orden y desorden, donde el desorden se plantea no solo como existente sino como una fuerza productora. El universo ya no se manifiesta como un mobiliario de objetos inconexos sino como sistemas. En este mundo azaroso y aleatorio debemos de tener presente en nuestra tarea como investigadores independientes a la disciplina que desarrollemos, la presencia permanente del desorden y de la incertidumbre. La complejidad se produce en cada una de nuestras acciones y relaciones que tenemos con lo que nos rodea y lo que nos rodea con nosotros. La complejidad implica además la idea fundamental de que nada está realmente aislado en el universo y que todo está en relación.

La Teoría General de los Sistemas por su parte plantea una visión macroscópica del universo, proponiéndole el estudio de los fenómenos de un modo más interdisciplinar y transdisciplinar de la realidad. Teoría fundamentada en la concepción de sistema, que la define como un conjunto de elementos en relación tanto a nivel interno (estructuración de sus componentes) como externo (de relación con el entorno), que tiene por objetivo el estudio de todos los aspectos comunes a los sistemas.

Este patrón de relación se le denomina isomorfismo, que hace referencia por ejemplo a la estructura, las relaciones, las propiedades, la organización, las funciones, etc.

Esta forma de ver conocer el mundo nos permite encontrar analogías que en otro tiempo eran imposibles de ser pensadas. Se presentan términos que trascienden el ámbito de su especificidad para dibujarse o representarse como ideas en otros campos de saber (sucede con términos como la homeostasis y la entropía).

La Cibernética que aparece paralelamente a la Teoría General de Sistemas surgida de intereses bélicos planta su semilla en campos sociales de la mano de Norbert Wiener y de Arturo Rosenblueth. En este campo se comenzó a pensar conceptos que pese a pertenecer a objetos muy disímiles mostraban analogías, isomorfismos<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Vale aclarar que aquello que se pone en tela de juicio no es la física newtoniana, sino que ella sirva de soporte teórico y metodológico para las Ciencias Sociales.

<sup>3</sup> Ejemplo de estos son la analogía Cerebro-Circuito electrónico.



Esta disciplina, que no puede pensarse desde un lugar específico del saber, establece como relevante, a la hora de plantear la idea de pensamiento sistémico el concepto de feed back o de retroalimentación, fundamental, por ejemplo, para pensar las interacciones y las relaciones en los modelos de la comunicación humana (Watzlawick, 1985, p.7).

El valor fundamental de la cibernética es plantear la realidad desde un modelo autorregulado, adaptativo, dinámico y cambiante además de servir como modelo explicativo tanto para las Ciencias Naturales como para las Ciencias Sociales.

Gregory Bateson, biólogo y antropólogo es considerado por muchos autores como uno de los fundadores del pensamiento sistémico, sus intereses estaban vinculados al conocimiento de las relaciones y cómo éstas desarrollan y estructuran a las personas y a las sociedades. Él expresaba que la metáfora es el lenguaje de las relaciones, pues en la metáfora existen espacios de comunicar espectros de posibilidades, en lugar de callejones sin salida estructuralmente definidos (Bateson, 2010). Es innegable como el mundo es más que lo que de él podamos conceptualizar y que lo que de él creemos saber.

Mirko Lampis (2013, p.14) refiere al pensamiento sistémico, relacional o complejo como paradigma, que posee determinadas notas esenciales. Este pensamiento se ocupa de totalidades, de las relaciones que definen esas totalidades, de sus componentes y de las operaciones y procesos que en ellos se suceden. Las relaciones se agrupan en conjuntos o dominios que se les denomina sistemas que a su vez participan en redes que conforman sistemas más amplios. Estos sistemas y subsistemas interrelacionados se constituyen a través de cierta organización que determina la existencia misma del sistema. Cada componente de un sistema interactúa constantemente y recursivamente entre sí. Esta interacción de los elementos que componen el sistema genera una conducta global. Esta conducta global condiciona todo el funcionamiento del sistema e incluso el de sus partes.

En resumen, el pensamiento sistémico se ocupa de las relaciones y la dinámica de su funcionamiento, que implica la mayoría de las veces cambios estructurales, dinámicos, la variabilidad de los procesos condicionados espacio-temporalmente y finalmente la idea de que no existe realidad que pueda ser totalmente objetivada. El mundo se construye en base a relaciones y estas lo determinan. De este modo el pensamiento sistémico permite la apertura de la subjetividad al campo de las ciencias humanas como un valor y no como residuo inadecuado al ámbito científico.



## 2. Pensamiento Sistémico y Psicología

El pensamiento sistémico y la Psicología logran encontrarse desde una pluralidad de modelos teóricos, relación que aporta una mayor comprensión de los fenómenos desde una perspectiva sistémica.

Nombrando algunos de estos modelos teóricos podríamos hacer referencia a:

Modelo estructural; que cuenta como autor referente a Salvador Minuchin (1979), retomado por otros autores como H. Serebrinsky y S. Rodriguez (2014), este enfoque abre al estudio de los sistemas desde una perspectiva estructural. La estructura del sistema es la que le permite organizarse y a través de determinadas variables mantener cierto equilibrio y homeostasis. A través de esta perspectiva puede ser abordados posibles diagnósticos de sistema para la resolución de problemas en el ámbito educativo.

Modelo Interaccional; que tiene como autor referente a Paul Watzlawick con la “Teoría de la Comunicación Humana”(1985) obra que plasma previo a un marco de referencia, algunos axiomas exploratorios de la comunicación y cómo estos pueden verse patologizados, resaltando como marca el nombre de este modelo, la interacción como organizadora, potenciadora y necesaria.

Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner que expone la dimensión insoslayable de lo ambiental y lo contextual en el desarrollo humano, dimensión que se compone de capas permeables y relacionales. Aquí el contexto es el elemento que estructura el sistema a través de procesos complejos del que somos parte.

Modelo de Milán; adquiere su nombre por su lugar de procedencia y remite a un movimiento o grupo conformado originariamente por M. Selvini, L. Boscolo, G. Cecchin y G. Prata. Este modelo pone el acento en lo intersubjetivo y lo interaccional estableciendo como herramienta fundamental la pregunta y las ideas de recursividad y de circularidad. Este modelo retoma los aportes de la Teoría de la Comunicación de Paul Watzlawick.

Otros Modelos; Modelo de Roma (Maurizio Andolfi), Modelo Estratégico (Jay Haley), modelo Narrativo (Ramos, Linares, White), Constelaciones familiares (B. Hellinger), Terapia Breve estrategica (Giorgio Nardone), Terapia centrada en soluciones (Steve de Shazer).

Desarrollaremos más detenidamente estos modelos; el modelo Estructural, el modelo Interaccional y el modelo Ecológico y el modelo de Millán.



## Modelo Estructural

En este modelo lo más relevante del sistema para su análisis responderá a la estructura. Los estructurales refieren a la estructura del sistema como "...la organización de sus integrantes y es delineada por diferentes variables estructurales que interactúan entre sí de una forma relativamente estable en un momento dado."(Serebrinsky & Rodríguez, 2014, p.43). Estas variables son aquellos elementos que aparecen en toda estructura sistémica y cuentan con un rango de ajuste determinado (existirán matices mínimos, máximos e intermedios). Las variables presentes en las estructuras son:

Jerarquía: Tiene que ver con la ubicación que cada sujeto cuenta en relación a el/los otro/s integrante/s del sistema. De esta forma, quien posee más jerarquía establece y dirige la mayor cantidad de reglas dentro del mismo.

Roles y funciones: El rol es un rótulo, un constructo "...que sintetiza un conjunto de acciones esperadas y, por tanto, demandadas hacia el portador del rol." (Serebrinsky & Rodríguez, 2014, p.76). Los roles resumen, organizan y determinan las acciones a ser cumplidas por la persona a quien fue designado el mismo. (Serebrinsky & Rodríguez, 2014).

Frontera: Puede ser entendida como un filtro o como una "...línea imaginaria que separa a los integrantes del sistema del contexto y se establece por la información que ingresa y egresa del sistema, tanto en un aspecto cuantitativamente como cualitativo" (Serebrinsky & Rodríguez, 2014, p.49).

Límites de los Subsistemas: Los subsistemas aluden al conjunto "...de elementos que se agrupan y separan dentro del mismo sistema" (Serebrinsky & Rodríguez., 2014,p.58). Estos subsistemas están separados del resto por límites sub sistémicos y ellos "...estarán constituidos por las reglas que definen quiénes participan y de qué manera"(Serebrinsky & Rodríguez, 2014, citando a Minuchin, 1999, p.59) Los límites pueden adquirir diversas formas ya sea rígidos, difusos o flexibles. Un límite rígido separa a los integrantes del subsistema en subgrupos y admite un escaso flujo de información entre los subgrupos sistémicos. En familias con subsistemas rígidos debido a que el intercambio de información entre los subgrupos es escaso, se pueden observar pocas tareas o actividades compartidas, pocos intereses comunes, desinterés que la acción y sentimientos de los otros. En oposición a este límite, la forma difusa pone escasos filtros para la circulación de la información. Son familias donde se comparten todo, hay poca o nula discriminación de las temáticas y no hay reglas para determinar el modo y el contenido en que cierta información será comparte. Finalmente el límite flexible será aquel que permite separar a los integrantes del sistema en subgrupos de una manera adecuada y limite o habilite el



pasaje de información permitiendo de este modo un intercambio adecuado entre los integrantes de los diferentes subsistemas.

Contexto: Alude al "...macrocontexto, el sistema mayor, que está formado por innumerables sistemas que rodean el sistema de estudio, pudiendo distinguirse sistemas más o menos cercanos en cuanto a su nivel de influencia, la cual es determinada por un grado considerable de intercambio de información y por los sistemas en los cuales intervienen los integrantes del grupo familiar o sistema en estudio, llamados sistemas contiguos." (Serebrinsky & Rodríguez, 2014, p.87).

Este modelo también plantea variables secundarias, como lo son las alianzas y coaliciones. Las mismas son concebidas como secundarias ya que su presencia no es esencial para la organización del sistema. La primera tiene que ver con la unión de dos o más personas para compartir un fin común. (Serebrinsky & Rodríguez, 2014, p.94). Podemos señalar como una alianza la solicitud que le realiza la directora a la psicóloga de la institución para que ayude a resolver el desencuentro entre pares (en este caso, entre las maestras y la coordinadora).

La Distancia: en términos sistémicos se representa como espacio que separa a cada integrante del sistema de los otros. Este tramo, si es el adecuado permitirá la construcción de vínculos saludables y flexibles. La distancia óptima será aquella que permita la autonomía de sus integrantes permitiendo cierto grado de equilibrio entre la pertenencia al sistema y la individualización y desarrollo de las potencialidades de sus integrantes. Cuando la distancia es extrema, privilegiará la individualidad por sobre lo compartido, la implicación e interés por pertenecer al sistema es muy escasa. En el otro extremo encontramos la dependencia, asociada más que a un sentimiento de pertenencia al sistema, a una falta de autonomía, ponderándose las actividades, emociones e ideas comunes. (Serebrinsky & Rodríguez., 2014, p.96).

Estas variables constituyen los elementos claves para el análisis de cualquier sistema desde este modelo. De un modo general diremos que su análisis estará dirigido a la estructura, con relación a las cualidades de los límites, ya sea de los individuos, los subsistemas y los del sistema todo en relación al espacio social. Este modelo prestará especial atención a las funciones que cumplen los actores, la forma de distribución del poder entre los mismos y el orden jerárquico en el sistema, del modo en que circulan las pautas transaccionales distingue sistemas: aglutinados y desligados.

Los objetivos de la terapia estructural apuntan a la reorganización del sistema, poniendo énfasis en la claridad y flexibilidad de los límites, de manera de garantizar la funcionalidad y adaptabilidad del mismo respecto de los individuos que lo componen y de otros sistemas o



subsistemas. En este modelo la transformación de la estructura pasa por el cambio en las posiciones que ocupan los miembros dentro de la misma, lo que resulta en un cambio de la subjetividad singular y del sistema que los contiene.

### **Modelo Interaccional**

Este modelo entiende la comunicación como condición de la vida humana y del orden social, lo que implica también un proceso de interacción.

Según Morris (1976, p.106) la comunicación puede dividirse en tres áreas, semántica, sintáctica y pragmática. La sintáctica, refiere a los problemas en la transmisión de la información, constituye el campo fundamental teórico de la misma, cuyo interés apunta a los problemas de codificación, capacidad y otras propiedades estadísticas del lenguaje.

El área de la semántica, estudia los aspectos del significado e interpretación de los signos lingüísticos (palabras, expresiones, símbolos). Y la pragmática estará enfocada en los efectos que la comunicación produce sobre la conducta. Cómo afecta la comunicación al receptor y cuál es el efecto que la reacción del receptor tiene sobre el emisor. Pragmática como fenómeno de interacción, producto de la comunicación.

Los estudios hablan de los efectos que produce una persona (A) sobre otra (B), pero no tienen en cuenta que los comportamientos de B influyen en la reacción de A, así como en ambos va a influir el contexto en que sea realiza esta interacción. Estamos afectados continuamente por la comunicación, incluso nuestro auto conciencia depende de la misma. “Para comprenderse a sí mismo, el hombre necesita que otro lo comprenda. Para que otro lo comprenda, necesita comprender al otro”. (Watzlawick 2009, p. 37)

Watzlawick plantea que la comunicación está compuesta por 5 axiomas.

1- Es imposible no comunicarse: toda conducta es comunicación, refiriéndose a un conjunto variado de modos de conducta, ya sea tonal, postural, verbal, contextual, etc. De forma permanente estamos teniendo algún tipo de conducta, se podría decir que es imposible no comportarse. A decir de Watzlawick toda conducta en una interacción manifiesta un mensaje, es decir es comunicación; deduciendo de esta forma que por mucho que uno intente no puede dejar de comunicar. Ya sea mediante la actividad o inactividad, palabras o el silencio, siempre se está dando un mensaje. La capacidad para comunicarse de forma correcta es una de las condiciones de la comunicación para que sea eficaz.

2- Toda comunicación tiene un determinado nivel de contenido y de relación, por lo tanto el último clasifica al primero, es por eso que podríamos decir que hay una meta comunicación. Lo cual significa que toda comunicación, además del significado de cada palabra, presenta



más información sobre cómo quiere ser entendido la persona que está hablando, y cómo aquella persona receptora va a entender el mensaje que recibe; por ende, podemos ver cómo el primero ente de comunicación, o sea el emisor ve su relación con respecto al receptor.

3- La naturaleza de una relación depende de la graduación que los participantes hagan de las secuencias comunicacionales entre ellos: tanto el emisor como el receptor estructuran el flujo de la comunicación de diferentes formas y, de esa forma interpretan su propio comportamiento en base a la reacción frente al otro. La conducta del otro es tomada como «la» causa de su propia conducta. La comunicación humana no puede reducirse a un juego de causa-efecto, sino que es un proceso cíclico, y cada parte que forma dicho proceso contribuye a la continuidad del intercambio.

4- La comunicación humana implica dos modalidades: la digital (verbal) y la analógica (no verbal): la comunicación está compuesta por estas dos modalidades, que integran otros aspectos que no sólo implican las palabras habladas.

Comunicación digital: aquello que se dice. Los humanos se comunican de manera digital, cabe destacar que parte de sus logros “civilizados” no hubiesen sido posibles sin el lenguaje digital. Así como también es importante la comunicación no verbal, o comunicación analógica cómo se le dice, lo que se refleja en la corporalidad que utilizó al momento de comunicarse, señas, formas de mirar, expresión facial, postura, el ritmo y cualquier otro tipo de comunicación no verbal.

5- Los intercambios comunicacionales pueden ser simétricos y complementarios.

Refiriéndose al tipo de relación que establecen las personas comunicantes, si la misma está basada en intercambios igualitarios, es decir, igualan su conducta de forma recíproca (p. ej.: el grupo Z critica fuertemente al grupo X, el grupo X critica fuertemente al grupo Z), hay un intercambio por parte de los dos, reflejando una relación simétrica; si de lo contrario la relación se basa en intercambios aditivos, donde uno y otro se complementan, (p. ej.: Z se comporta de manera dominante, X se atiene a este comportamiento), de esta manera se genera una relación complementaria; se pierde lo simétrico. Un ejemplo de relación complementaria podría ser el tipo de autoridad (padre-hijo, Jefe-empleado) y la simétrica es la que se vemos en personas de iguales condiciones (hermanos, amigos, amantes, etc.)

Los sujetos se toman como: sistemas abiertos, organizados según jerarquías, individuos singulares que contienen también cualidades de la totalidad de la que son parte. La subjetividad se expresa en espacios de interacción: intrasubjetivos (mundo interno, realidad mental, espacio intrapsíquico) donde el sujeto tiene representaciones del mundo social y de



sus relaciones con él, e *intersubjetivos*, donde los otros son lo externo al sujeto y tiene lugar un proceso de diferenciación en las normas del comportamiento individual resultante de la interacción acumulativa entre individuos. Estos procesos se distinguen por el hecho de que se desarrollan por reacción mutua, exponencialmente (esquismogénesis). (Bateson, p. 175). En este modelo la comunicación a través las múltiples interacciones de las que se puede ser participe en un determinado sistema es su eje directriz.

### **Modelo Ecológico**

Urie Bronfenbrenner postula en su teoría ecológica que el desarrollo humano o desarrollo psicológico se produce dentro de un contexto en particular por el cual se ve afectado. Bronfenbrenner entiende por desarrollo humano como un proceso el sujeto va adquiriendo conocimiento de su entorno para interpretarlo mejor, de forma de poder interactuar con él e incluso modificarlo. Este proceso no es paulatino, no sucede de un momento a otro, sino que tiene cierta continuidad y por tanto sucede en un tiempo y un espacio determinados.

Sus postulados e hipótesis se describen en su libro “La ecología del desarrollo humano”(1987) en donde generó un cuerpo de conocimiento que permita estudiar el desarrollo situado en determinado contexto. A este contexto donde ocurre el desarrollo Bronfenbrenner lo denomina “ambiente ecológico”, más específicamente describe ese “ambiente ecológico” como “un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas. En el nivel más interno está el entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo.” (Bronfenbrenner, 1987, p.23).

A cada una de estas estructuras el autor los llama Microsistemas. Es en estos microsistemas donde se produce el desarrollo como producto de las relaciones, actividades y roles que cada individuo desempeña en ellos. Algunos ejemplos de microsistemas pueden ser: la familia, la escuela, barrio, grupos de amigos. Estos microsistemas además se relacionan bidireccionalmente entre sí constituyendo el Mesosistema.

Se agrega además un tercer elemento al modelo que busca incluir también los ambientes que no son inmediatos a la persona, que no incluyen a la persona directamente, pero que lo afectan esto es el Exosistema.

A estos tres niveles: microsistema, mesosistema y exosistema, agrega uno más amplio que es el Macrosistema entendiendo por este último las creencias, actitudes, o ideologías con las que los primeros niveles se puedan relacionar. “El sistema de creencias, la religión, la organización política, social y económica de una determinada región afectan el desarrollo humano, moldeando – diseñando- los microsistemas, mesosistemas y exosistemas.” (Monreal, Et Al. 2012, p. 83).





### Modelo de Milán

En un rastreo histórico de los antecedentes de esta Escuela, Pereira (1994, p.6) alude a la idea de un grupo de investigación que, junto con la Escuela Estratégica y la Escuela de Palo Alto se convirtieron en los pioneros en la investigación de la terapia familiar sistémica. La Escuela de Milán en 1967 surge por la iniciativa de Mara Selvini Palazzoli, una psicoanalista, que tomó *"la drástica decisión de terminar para siempre con la psicoterapia individual y fundar el Centro para el Estudio de la Familia"* (Selvini, 1990, p.4).

De manera paulatina, se unieron a esta iniciativa otros psicoanalistas interesados por el tema. Durante los primeros años el debate se centra en si continuar desarrollando las teorías familiares a partir del psicoanálisis, o romper con ese modelo, y centrarse en la Comunicación y la Teoría General de Sistemas. Es finalmente esta segunda opción la que triunfa, lo que supone que en 1971 se produzca la primera de la larga serie de rupturas de este grupo, quedando el cuarteto más conocido, formado por Selvini, G. Prata, L. Boscolo y G. Cecchin, que se mantuvo unido durante siete años, hasta que en 1978 se escindió en las parejas Selvini-Prata, y Boscolo-Cecchin.(Pereira 1994, p.7).

El método de trabajo del grupo original, estaba basado en el pensamiento sistémico y la cibernética de primer orden, es decir, en la cibernética del sistema observado. Esto implica un observador separado de la entidad observada. (Boscolo y Bertrando, 1987, p.224).

Von Foerster (1972, p.45), introduce el concepto de cibernética de segundo orden, o cibernética de los sistemas observantes. Un sistema observante es aquel que incluye al observador como parte del sistema. El observador participa en definir lo que está observando. No hay observaciones independientes del observador. El terapeuta es tan creador de lo que está observando como la familia. Por ello trata de comprender, participar y perturbar la situación en la que todos están metidos sin tratar de saber si su posición personal (por ejemplo, su diagnóstico) es la más correcta o no. La unidad de tratamiento es el sistema que forman el observado y el observador acoplados. (López, 1990, p.96).

Podemos reconocer algunos elementos distintivos o principios dentro de este modelo; la formulación de hipótesis, circularidad, neutralidad, autoconocimiento y autoobservación.



La formulación de las hipótesis según Selvini (1980) advierte que para que estas sean sistémicas deben considerar a todos los componentes del sistema en juego y propone una explicación de sus relaciones, explicación traducida en una intervención por parte del terapeuta. El terapeuta evaluará la plausibilidad de sus hipótesis en base a las retroalimentaciones verbales y no verbales del cliente.(Boscolo y Bertrando, 1987). La hipótesis surgirá de la información otorgada en el encuentro con la familia y a la que se arrije será el punto de partida de la investigación y de la construcción de más hipótesis.

La familia se entiende como un sistema abierto, gobernado por reglas, que cumple los principios de la retroalimentación positiva y negativa. Las *reglas* son metáforas acuñadas por el observador para denominar secuencias redundantes de comportamiento, que caracterizan el funcionamiento de cada sistema familiar concreto. Las familias se van dotando de reglas con el paso del tiempo a través de ensayos y errores. *Los síntomas* son una forma más de comunicación, que surgen por la tendencia cada vez más rígida a repetir compulsivamente las soluciones memorizadas anteriormente. (Pereira 1990, p.7).

La observación de las redundancias conduce a la formulación de una hipótesis de funcionamiento familiar, y al diseño de una estrategia que dé como resultado la modificación de las reglas que no resultan útiles para un adecuado funcionamiento familiar. La terapia se centra en la solución del problema presentado, y en el aquí y ahora. La pregunta que se debe realizar el terapeuta no es por qué sucede, sino para qué. (Pereira 1990, p.8). Los terapeutas son observadores del sistema familiar, que promueven el cambio desde el exterior. La terapia consiste en un salto cualitativo de un sistema de reglas a otro, para lo que se hace necesaria la intervención de una agente externo.(Pereira, 1990, p. 9)

La circularidad debe ser tenida en cuenta en el proceso de terapia. En el desarrollo de técnicas y estrategias. El terapeuta debe ser capaz de conducir su investigación basándose en las retroalimentaciones y las informaciones solicitadas en términos de relaciones, es decir, en términos de diferencia y cambio (Selvini Palazzoli, 1987). Esto significa que, debe de comprenderse en esencia que un sistema es el conjunto de sus interacciones recursivas, que se construyen y reconstruyen en ese feedback propio de la comunicación y que sobre



todo según López (1990, p.4) constituye la naturaleza de las relaciones humanas. Esta noción de circularidad se vincula estrechamente a la noción de causalidad, presente en la Teoría de la Comunicación de Watzlawick.

Es sobre todo a través de la pregunta donde el terapeuta va a poder recoger datos y formular hipótesis adecuadas. Estas preguntas tendrán un carácter fundamentalmente circular. Las preguntas circulares traen consigo noticias de diferencias, nuevas conexiones entre las ideas, significados y comportamientos. El término "circular" hace referencia a la complejidad, a las redes de efectos recíprocos, en oposición a una concepción lineal de causa y efecto. (Feixas,2013)

Según Tomm (1985): *“Entender un sistema es entender la coherencia en su organización circular de ideas, sentimientos, acciones, personas, relaciones, grupos, acontecimientos, tradiciones, etc. que son de interés para el terapeuta sistémico. Las preguntas son circulares porque intentan dilucidar tales conexiones organizativas”*. (pp. 37-38)

Las preguntas circulares permiten explorar las relaciones, siendo a su vez una potente herramienta de intervención dado que habilitan a la generación de nuevas informaciones en el sistema (von Schlippe y Schweitzer, 2003).

Otro de los aportes conceptuales de este modelo es el concepto de neutralidad. Esta noción ha tenido variaciones a lo largo de los años. es considerada como una distancia óptima por parte del terapeuta; el profesional en el proceso adviene como un elemento organizador más que como integrante. La neutralidad es pensada más como una tendencia que como una posibilidad plena. *“(...) preferimos pensar en una tendencia hacia la neutralidad, tendencia que debe ser una especie de ideal para el terapeuta y para el equipo terapéutico, pero que es, por definición, inalcanzable.”* (Boscolo y Bertrando, 1987). La razón de esta neutralidad es la búsqueda de una hipótesis sistémica en relación a la modalidad de organización familiar. Parece entenderse también que la neutralidad en su intento de distancia óptima advierte una intervención más sutil y relevante vinculada según Selvini (1980,1990) a un ejercicio reflexivo sobre el sujeto con el sistema que está trabajando. Esto significa que el terapeuta y/o investigador, tendrá que reflexionar sobre aspectos implícitos e



explícitos que se juegan en el proceso. La neutralidad podría también entenderse desde diferentes perspectivas; con respecto a las personas, a las ideas de estas personas y a los síntomas que se presentan. Para estas tres aplicaciones sugieren Schlippe y Schweitzer (2003) actitud abierta, reflexiva, flexible y curiosa.

Juegos relacionales La metáfora del juego es utilizada ampliamente en la obra de Mara Selvini Palazzoli et al. (1980, 1986, 1990). Esta representación con una rica carga semántica, se asocia a múltiples procesos y componentes: jugadores, estrategias, reglas, objetivos, modalidades, etc. Siguiendo a Mara Selvini Palazzoli et al. (1990), refieren a la existencia de una organización relacional compleja y difícil de descifrar. El juego familiar, incluye: el mapa de relaciones familiares -alianzas y exclusiones-, la regla que parece presidir esas relaciones -qué está y qué no está permitido- y la forma en que se define la relación a partir del impacto del síntoma en el sistema familiar. El juego sirve para regular el funcionamiento del sistema familiar y se desarrolla a lo largo de muchos años antes de consolidarse en un conjunto de reglas, valores, creencias y rutinas que dictan las conductas e interacciones de la familia y puede incluso heredarse de generaciones anteriores. El juego deja de ser adaptativo para convertirse en patológico cuando adscribe a los miembros del grupo familiar roles y funciones que ya no responden a los requisitos del momento evolutivo que atraviesan. (Ocho de Alda, 1995).

El Autoconocimiento y la Auto Observación. Ambas conceptualizaciones refieren a habilidades o destrezas que el sujeto tiene a la hora de reconocer, reflexionar e integrar sus necesidades, conflictos, percepciones y emociones a la hora de comprender las relaciones. (Chiarino, N 2017, p.79). Finalmente, como ha sido expresado en diferentes secciones, es importante reflexionar e integrar los aspectos singulares del investigador en el proceso de investigación o del psicólogo que interviene en una institución educativa, así como también, en la combinación de ambas.



### 3. La actualidad de la educación uruguaya

#### Panorama de la educación media

La educación media en el Uruguay se entiende por la franja etaria que va desde los 13 años a los 18, en un proceso de cursado adecuado a lo esperado. En de esta categoría se comprenden dos etapas consecutivas; la educación media básica, que corresponden a los primeros tres años, y la educación media superior que sería la continuación hasta el egreso.

En Uruguay contamos con una Ley de Educación 18.437 que marca entre sus objetivos en primer lugar,

*“Reconócese el goce y ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna” y que “logren aprendizajes de calidad, a lo largo de toda la vida y en todo el territorio nacional a través de acciones educativas desarrolladas y promovidas por el Estado, tanto de carácter formal como no formal” (Art.1 y 2).*

Y como elemento innovador, la obligatoriedad de la educación media superior que hasta hace pocos años no lo era.

*Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior. A tales efectos, se asegurará la extensión del tiempo pedagógico y la actividad curricular a los alumnos de educación primaria y media básica ( Art. 7)*

Se alcanzó prácticamente la universalización del acceso y del egreso en la educación primaria y se avanzó significativamente en la matriculación a ciclo básico, aunque el egreso en este sigue estando por debajo de lo esperado. Los desempeños en primaria y en media parecen evidenciar que una proporción relevante de estudiantes podría tener dificultades para transitar por el tramo educativo obligatorio. Surgen interrogantes sobre qué es lo que sucede y que se debería hacer para que la universalización alcance otros niveles de la educación y esa universalización no menoscabe la calidad de los aprendizajes obtenidos(INEED, 2019, p.137).



## Desvinculación

El fenómeno de la desvinculación educativa puede entenderse como un proceso de progresiva desafiliación del sistema educativo. Un proceso, según Aristimuño, A y De Armas, G, (2012) constituido por etapas; el ausentismo, el abandono, el Stopout y el Dropout. El ausentismo es comportamiento regular caracterizado por inasistencias por parte del estudiante. Posteriormente se sucede el casi inevitable abandono del estudiante, donde definitivamente deja de concurrir, razón principal de reprobación del año curricular. Los autores refieren al Stopout, al momento en el estudiante se mantiene un año sin vincularse a ninguna institución educativa. Y el Dropout a la circunstancia en la que el estudiante queda excluido del sistema educativo, desvinculado por dos o más años sin cursar ningún programa alternativo. Incluir esta clasificación podría ser de utilidad a la hora de pensar diferentes estrategias de intervención.

Aristimuño, A y De Armas, G, (2012) además de la clasificación expuesta previamente, hacen referencia a la existencia de dos periodos críticos en el fenómeno de abandono, las franjas etarias donde se presentan las tasas más altas de abandono son: los 14 -15 y los 18 -19 años.

El proceso de desvinculación de la educación media es una problemática compleja, en la cual inciden diversos factores. Filardo y Mancebo (2013) -sobre la base de datos de la **Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud**, (ENAJ, 2008)-, plantean diversas percepciones que relatan los adolescentes desde sus puntos de vista acerca del porqué de la desvinculación. Agrupadas las respuestas se obtiene que uno de cada tres considera (a partir de diversas expresiones) que no tenían interés en continuar la educación media o no la consideran útil, otro tercio deja porque empieza a trabajar, un 10% ubica la causa en la familia o embarazo, el 7% en dificultad en entender lo que se enseñaba, el 5% en razones económicas o de distancia al centro de estudios; en forma unitaria, un 3% o menos recogen las respuestas finalizar el ciclo básico, incompatibilidad con el deporte, motivos institucionales y pares (por elementos positivos o negativos). (p.78).

La Encuesta de la ENAJ realizada en el 2013<sup>4</sup> nos informa que, uno de cada cinco adolescentes y jóvenes (20%) declara haber tenido hijos (4,9% entre 15 y 19 años; 24,6% entre 20 y 24 años; y 44,3% entre 25 y 29 años). Cabe destacar que los adolescentes y jóvenes de menores ingresos tienen más hijos que los de mayores ingresos. El 38,4% de los adolescentes y jóvenes se han emancipado del hogar de sus padres (y/o tutores). La proporción de jóvenes emancipados que viven en los hogares con mayores ingresos es tres

---

<sup>4</sup> Se realizó una Encuesta Nacional de la Adolescencia y la Juventud en el 2018-2019, de la que aún no se tienen los resultados.



veces menor a la de los que viven en los de menores ingresos. La mayoría de los jóvenes de 12 a 29 años viven en hogares conformados por una pareja e hijos.

En relación a la educación existe un alto nivel de culminación de primaria en adolescentes y jóvenes (97,1%), aunque menos de la mitad de los jóvenes de 18 y más años finalizaron el nivel secundario (46,4%).

En relación al empleo. El 56,3% de los jóvenes ha trabajado más de tres meses alguna vez. Más del 70% de los varones jóvenes trabaja pero no estudia, en cambio en las mujeres esa proporción es menor alcanzando el 56,1%. Tres cuartas partes de los jóvenes comienza a trabajar antes de los 20 años. Los varones lo hacen antes que las mujeres, así como los jóvenes del interior en comparación con los de Montevideo. Las dos principales razones por las cuales los jóvenes trabajan son: para sostener o ayudar al hogar, o para independizarse; entre ambas opciones abarcan el 80% de las respuestas. En referencia a la afirmación "Si pudiera dejaría de trabajar para dedicarme a los estudios" se aprecia que el 38,1% de los jóvenes está de acuerdo y el 61,9% en desacuerdo. Es decir, que una porción no menor de jóvenes, en caso de tener la oportunidad dejaría su trabajo para dedicarse a los estudios. Casi tres cuartas partes de los jóvenes no estarían dispuestos a dejar de trabajar y buscarían mantener su autonomía, por más que el ingreso del hogar fuera suficiente.

Desde un aspecto más cualitativo, González, T (2006) plantea que la problemática del absentismo y abandono escolar está ligada a múltiples factores personales, sociales y familiares, pero también a factores relacionados con los centros escolares y su funcionamiento que pueden exacerbar los problemas académicos y de enganche de los jóvenes en riesgo. Sobre este telón de fondo, resultaría muy parcial cualquier política destinada a paliar el absentismo y abandono escolar que asimile estos fenómenos exclusivamente a problemáticas sociales, marginación y conductas pre-delictivas, o a determinadas configuraciones de la personalidad del niño o adolescente, y que obvie las dimensiones escolares, curriculares y pedagógicas de los mismos. (González, 2006, p.12)

Para la autora cabe hacer tres consideraciones sobre este particular.

Por un lado, *"Cualquier actuación para evitar absentismo y abandono no será efectiva a no ser que todos los miembros del centro escolar estén de acuerdo en que mejorar la asistencia pasa por hacer cambios significativos para mejorar la calidad de sus ambientes de aprendizaje, y que ello constituye un elemento central de la misión cotidiana de la escuela"*. (González 2006, p. 13)

Por otro lado, *"Las estrategias y planes que se desarrollen han partir de la exploración y comprensión por parte del centro escolar de las razones del ausentismo. Un análisis*



*mínimamente consensuado sobre las razones de tales problemas es, posiblemente, el primer eslabón para mejorar lo que se está haciendo”.* (González 2006, p. 13). Y finalmente, *“Pueden tomarse todas las medidas o programas que se considere adecuados para hacer frente a absentismo y abandono(..)En cualquier caso, también en cada centro escolar será preciso conjugar las actuaciones y dinámicas que se desarrollen en él con las aportaciones y apoyos de los miembros de la comunidad, otras organizaciones, familias, etc.”*

Es notoria la complejidad en relación a la cuestión de la desvinculación en la educación media uruguaya que deberá de ser tratada de forma multidisciplinaria para la construcción de posibles resoluciones y estrategias de intervención para la disminución de este fenómeno progresivo.

### **EI INEED (Instituto Nacional de Evaluación Educativa)**

En necesario referirnos a la realidad de la educación uruguaya a través de datos consistentes nacidos de la investigación de un grupo de trabajo estatal que elabora bianualmente un Informe sobre el Estado de la Educación en Uruguay.

El INEEd se crea en el año 2008 a partir de la Ley General de Educación. Entre sus tareas se encuentra la elaboración de un informe bienal sobre el estado de la educación en Uruguay. Las valoraciones evaluativas de este informe se basan en las disposiciones de la Ley General de Educación Nro. 18.437 que consagra el derecho de todos los niños, adolescentes y jóvenes del país a acceder a una educación de calidad desde los 4 años hasta el fin de la educación media, siendo el Estado responsable de garantizar el pleno ejercicio de ese derecho y la obligación de la familia de enviar a los hijos a los centros educativos y acompañar su proceso de escolarización.

El aporte principal del INEEd es brindar información pertinente y válida, así como juicios evaluativos que ayuden a la discusión pública sobre educación y de esta forma contribuir en el diseño de políticas educativas en nuestro país. El Mirador Educativo ([mirador.educativo.edu.uy](http://mirador.educativo.edu.uy)) es una herramienta que permite dar cuenta del cumplimiento de las metas de la ANEP y también a la toma de decisiones acerca de la definición de nuevas metas. **Aristas** (Evaluación Nacional de Logros Educativos) permitirá monitorear los logros del sistema educativo, ofreciendo evidencia sobre lo que los estudiantes son y no son capaces de hacer al culminar cada ciclo educativo. También brindará información sobre el trabajo docente, el clima de aula y el funcionamiento de los centros. En los informes anteriores la INEED ha optado por recorrer algunas temáticas<sup>5</sup>, que son recortes del

---

<sup>5</sup> Por ejemplo en el informe de la INEED 2014 se trataron temas vinculados a la situación socioeconómica y cultural y la segregación en el sistema educativo, Acceso, trayectorias y





panorama educativo, con la intención de abarcar aspectos de la diversidad de componentes que se deben tomar en cuenta a la hora de realizar una evaluación del sistema educativo nacional. En este último informe se pensó desde la elaboración de líneas vinculadas a un Plan Estratégico 2017-2020, manteniendo siempre como eje central al estudiante y su derecho a la educación, al docente y al sistema educativo como tres actores estratégicos para la consecución de una educación de calidad. (2019, p.9). En este plan estratégico se pretende continuar desarrollando procesos de evaluación nacional de los logros educativos y su seguimiento, con la intención de aportar información para la contribución con el cumplimiento de garantizar el derecho a la educación y todo lo que ello conlleva. El derecho a la educación no es un constructo estático, sino que evoluciona con el tiempo y con el avance de las expectativas de los Estados y la sociedad. El derecho a la educación implica hoy, además de la universalización del acceso y la permanencia en el sistema educativo, el derecho de todos los niños y adolescentes a aprender y a participar. (2019, p.9). Bajo estas consignas se mueve el INEE. El fin de este informe es describir, analizar y evaluar los principales logros y los obstáculos del sistema en su conjunto, en función de los objetivos estratégicos y las metas de políticas públicas para la educación obligatoria.

Como se indica en el Plan Estratégico 2017-2020 del Instituto (INEEd, 2019), la evaluación del sistema educativo requiere reconocer la existencia de tres actores estratégicos, que constituyen pilares sustantivos para el logro de los cometidos esperados: el estudiante, el docente y el sistema educativo en su conjunto. El presente informe se organiza en tres partes que analizan algunos aspectos de estos actores.

**Los estudiantes:** Su trayectoria educativa, los egresos, los logros en el aprendizaje, las medidas de inclusión, resultados.

**Los docentes:** Su formación, sus condiciones laborales y el desarrollo profesional

**El sistema educativo:** Asignación y distribución de recursos.

### Los estudiantes

*Trayectoria educativa, egresos, logros en el aprendizaje, medidas de inclusión, resultados.*

En 2006 más de la mitad de los niños de 3 años (54%) se encontraban fuera del sistema educativo formal. Este porcentaje descendía significativamente entre los niños de 4 años y volvía a hacerlo entre los de 5 años (apenas 5% fuera del sistema). Doce años después se

---

culminación de niveles, vínculo entre instituciones educativas y adolescentes, prácticas de evaluación en aulas, etc.



verifican importantes mejoras: entre los niños de 3 años la participación en el sistema educativo formal aumenta en 28% ; entre los de 4 años, 17 %; y entre los de 5 años, 4 % (se alcanzó el 99% de cobertura en la población en esta edad) (INEED, 2019,pág.84)

El abandono del sistema educativo comienza a crecer desde los 12 años y lo sigue haciendo conforme aumenta la edad (entre quienes se espera que asistan a educación media básica y superior). El aumento del abandono conforme transcurre el ciclo vital sucede tanto en 2006 como en 2018.(INEED, 2019,pág.85)<sup>6</sup>.Según las estadísticas solo 4 de cada 10 jóvenes logran culminar la educación obligatoria. (INEED, 2019,pág.88).

Ciertos factores son considerados pertinentes a ser analizados en relación a estos resultados. Se entiende que uno de los factores que colaboran a esta situación de desvinculación de los estudiantes al sistema educativo es la *situación socio-económica*.

En 2006 el 28% de los adolescentes no asistía a educación. En 2018 se observa una reducción importante de la no asistencia, ya que esta última pasa a ser del 15% del total. Entre los adolescentes pertenecientes a los hogares de menores ingresos la no asistencia alcanzaba el 45% en 2006. Doce años más tarde se observa en este grupo una disminución de 17 puntos porcentuales en esta categoría (28%). En el otro extremo (grupo de mayores ingresos) en 2006 el 12% no asistía a educación y en 2018 no lo hacía el 6% (INEED, 2019,pág.89). Estos datos muestran que la asistencia ha crecido para todos los grupos de adolescentes entre 15 y 17 años. No obstante, no se aprecia un cambio en el patrón de desigualdad: la diferencia entre la proporción de cambio entre los adolescentes de bajos y altos ingresos no varía significativamente y continúa siendo menor la proporción de asistentes entre los de menores ingresos que entre los de ingresos medios y altos.(INEED, 2019,pág.89).

En relación a la *asistencia suficiente* es otro de los factores que se entienden relevantes a la hora de analizar la situación de la educación media en el Uruguay. La asistencia suficiente es entendida como la asistencia regular a clase, como forma y condición de hacer efectivos los servicios del sistema educativo y el ejercicio del derecho a la educación. Los datos aportados por la INEED se restringen a la educación primaria. Lo que sí vemos acentuada es la conclusión de los leves avances respecto de la culminación de la educación obligatoria, sobre todo, si se tiene en cuenta, la obligatoriedad de los nivel medio superior, establecida por la nueva ley de educación, que supone una mayor universalización como objetivo central. En relación a los *estudiantes con necesidades educativas especiales*, es decir, a aquellos estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje o se encuentran

---

<sup>6</sup> Ver anexo (1)



desfasados del currículo que les corresponde por su edad, se debe identificar cuáles son sus necesidades y qué recursos son los necesarios para una educación más adecuada a sus particularidades. El desarrollo del campo de la educación especial ha involucrado una serie de etapas en las cuales los sistemas educativos han explorado diferentes medios para responder a las necesidades educativas especiales. Inicialmente se trató de una educación que diferenciaba entre lo “común” y lo “especial”, y luego se pasó a una educación integradora en la cual la persona debía adaptarse a la estructura para que luego esta se adaptara a ella. En la actualidad se alcanzó un paradigma de educación inclusiva en el cual es la propia estructura la que debe estar preparada para la diversidad (Míguez, Angulo, Sánchez y Álvarez, 2016).

Este nuevo paradigma de educación inclusiva excede a las necesidades educativas especiales e incluye a todos: parte de la idea de que todos los niños y adolescentes deben aprender juntos, más allá de sus diferencias y particularidades (UNESCO, 2005). Así, la inclusión es una aspiración que abarca a la diversidad del alumnado, pero que pone particular énfasis en aquellos que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar, por bajos ingresos económicos, discapacidad, sexo, etnia u otros factores (Simón y Echeita, 2013).

Uruguay cuenta con un marco normativo para la inclusión educativa que tiene por objetivo el goce pleno del derecho a la educación:

*El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades (artículo 8 de la Ley n° 18.437, 2008).*

La política educativa, al igual que el marco normativo, ha evolucionado hacia la inclusión de los niños y adolescentes en las aulas de los centros educativos comunes. En la educación media existen ciertos programas, aunque aislados, que tiene por objetivo la inclusión educativa, además de ciertas herramientas y protocolos vinculados a la adecuación curricular. La *adecuación curricular* permite al estudiante recibir una enseñanza acorde a sus características particulares, evaluando sus fortalezas y debilidades, que habilite un verdadero aprendizaje.



Sin embargo, es poca la información que se tiene sobre el acceso, las trayectorias y los logros educativos de los estudiantes con necesidades educativas especiales. No existe información sistematizada sobre los estudiantes con necesidades educativas especiales que asisten a escuelas comunes, liceos o escuelas técnicas. La última información disponible proviene del Censo de Población de 2011 y refiere al acceso de las personas con discapacidad al sistema educativo. (INEED, 2019, p.98).

La información sobre estudiantes con necesidades educativas especiales en los centros educativos debería proceder del sistema educativo, sin embargo, no se encuentra sistematizada. La falta de información precisa sobre cada estudiante en los centros educativos redundaría en una medición inadecuada. Un estudiante con cierta dificultad podría ser considerado de distinta manera en dos o más centros diferentes.

En el marco de la perspectiva de inclusión, la existencia de un espacio de trabajo que cuente con recursos materiales específicos para los estudiantes con necesidades educativas especiales cobra mayor relevancia a efectos de garantizar la permanencia y el egreso. En el caso de educación media, el 69% de los directores declaró no tener materiales específicos para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales en el centro educativo, el 19% declaró disponer de materiales pero que no eran suficientes, mientras que el 12% restante dijo contar con los materiales suficientes. (INEED, 2019, p.104).

En suma, tanto en educación primaria como en media se observa una baja disponibilidad de materiales para los alumnos con necesidades educativas especiales, situación que se acentúa en los centros de contexto socioeconómico y cultural más vulnerables, pero que no presenta grandes diferencias por región. (INEED, 2019, p.106). En cuanto a la disponibilidad de equipos de trabajo multidisciplinarios en los centros educativos, tanto en primaria como en media se observan diferencias significativas según el contexto socioeconómico y cultural y la región. Aquellos centros educativos de contextos más desfavorables y los que se ubican en el interior del país son los que cuentan con menos personal de apoyo para atender a los estudiantes. (INEED, 2019, p.107).

Los datos muestran que el país se encuentra lejos de que todos los jóvenes culminen la educación obligatoria. Solo el 25% termina la educación obligatoria con 18 años. Acumulando años de rezago, a los 23 años el porcentaje de jóvenes que termina la educación obligatoria asciende a un 43%. El abandono educativo constituye un problema persistente en educación media. Una proporción relevante de estudiantes presenta desempeños en educación primaria y media que evidencian potenciales dificultades para transitar por el tramo educativo obligatorio. (INEED, 2019, p.138).



## Los docentes

### *La formación, condiciones laborales y el desarrollo profesional*

La INEED(2017,p.7) considera a los docentes son actores primordiales del sistema educativo, principales implementadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Que un sistema educativo logre cumplir con las funciones que la sociedad le asigna y ofrezca una educación de calidad depende, en gran parte, de “su capacidad para convocar personas capaces y motivadas para la tarea, formarlas y estimular el mejoramiento de sus habilidades como educadores a lo largo de su carrera” (INEEd, 2017c, p. 147).

En países como Uruguay, en los que las carreras universitarias se realizan en una institución y la formación docente en otra, la autoselección del estudiante hacia la formación docente o universitaria tiene lugar también por las características del instituto de formación terciaria elegido, como la cercanía geográfica, el tamaño de la institución, la modalidad de cursado y el formato de evaluación (Denzler y Wolter, 2009).

Las trayectorias educativas de quienes optan por formación docente, así como las características socioeconómicas y culturales de sus hogares de origen, son menos favorables que las de quienes eligen carreras universitarias. A su vez, la evidencia de larga data sobre la evolución de los salarios históricos muestra con claridad una pérdida del salario docente frente al que se percibe en otras profesiones( INEED, 2019, p.153) .

Los docentes uruguayos que ejercen en la educación obligatoria representan una categoría ocupacional diversa y compleja, que contiene a gran cantidad de profesionales que se desempeñan en diferentes niveles (inicial, primaria y media), ámbitos (público y privado), cargas horarias, áreas disciplinares y contextos de actuación.(INEED,2017, p.7).

En educación media más de la cuarta parte de los docentes tiene estudios incompletos de alguna de las carreras de formación en educación (sea porque están cursando o por haber abandonado) y otro conjunto nunca pasó por alguna de estas carreras. (INEEd, 2017, p.13).

En Uruguay la formación docente continúa siendo un desafío para la política educativa debido, al menos, a tres factores: la persistente existencia de un gran porcentaje de docentes que no se han graduado; la carencia de docentes para cubrir la demanda generada por la obligatoriedad de la educación hasta la culminación del segundo ciclo de educación media establecida por ley en el año 2008 y el aumento del tiempo pedagógico; y la percepción de los docentes de que los currículos de formación en educación no brindan herramientas para algunas de las necesidades que atañen actualmente al sistema educativo (INEEd, 2017, p.13).



## **El sistema educativo**

### *Asignación y distribución de recursos*

En términos generales, el análisis indica que el sistema no está logrando volcar más recursos a los centros con mayor vulnerabilidad. Parece necesario, entonces, revisar los criterios por los cuales se asignan los recursos a los liceos públicos, de cara a identificar aquellas áreas donde, aún bajo la normativa actual, pueda existir un mayor margen de acción para minimizar las desigualdades existentes y lograr mayor equidad en las oportunidades educativas.(INEED, 2019,p.38). El diseño curricular, el establecimiento de metas de aprendizaje y el fortalecimiento de la profesión docente, tanto en la formación como en el reconocimiento de la relevancia de la tarea, constituyen aspectos a priorizar.(INEED, 2019,pág.136)

## **4. El enfoque sistémico en el ámbito educativo**

### **Delimitación de lo educativo**

Este ensayo abordará como insumo para comprender y dar materialidad a las afirmaciones sobre el valor del enfoque sistémico en el ámbito educativo a la educación pública formal, específicamente la educación secundaria.

La fundamentación para esta decisión surge por un lado de la experiencia obtenida en el recorrido académico en la formación de grado y por otro lado por mi formación como docente en la educación secundaria. Considero relevante incluir las experiencias adquiridas a lo largo de las diferentes instancias de aprendizaje posibilitados por la carrera, tanto en relación a cursos como a prácticas. Los ejemplos tenderán a ser en su mayoría insumos nacidos de la práctica académica. Y en relación a mi profesión docente considero ésta experiencia, como parte integrante del sistema educativo público, puede ser de utilidad a la hora de procurar hipótesis y de realizar análisis en profundidad. Sobre todo considero que puede contribuir a la identificación de problemáticas que hacen a la escena educativa (como por ejemplo, las posiciones e interacciones de los actores), que en estrecha relación con las prácticas pre-profesionales y el recorrido académico, me permitirá reformular desde el rol de psicóloga y el hacer disciplinar un abordaje multimodal basado en el enfoque sistémico.

### **Algunas nociones importantes**

Antes de comenzar con el análisis en profundidad del ámbito educativo a través de los modelos descritos previamente, es necesario introducir ciertos elementos conceptuales básicos y de un valor sustancial para este trabajo. Tomaremos, en este caso, algunas



delimitaciones conceptuales que en un principio no son necesariamente sistémicas, entendiendo que éstas colaborarán por su desarrollo teórico previo y fecundo a la comprensión cabal de ciertas aproximaciones conceptuales necesarias.

### ***Las instituciones educativas***

Se considera a las instituciones educativas como un elemento cultural posibilitador del acontecer social del ser humano, que nos construye a través de su trama de relaciones y nos permite ser con otros y serlo de un modo particular. Su valor radica entonces, principalmente en ser agente socializador que permite la cohesión social, además de que constituye identidades y en ellas se expresa cierta cuota de poder social (Fernández, L 1994). Consideramos la noción de institución, desde su elemento más básico o fundamental que es el de ser función humana y social, función que expone la sociedad en la que se contiene. La institución escuela en particular comprende un abanico de modos de ser y hacer que nos constituyen de un modo particular, no solo como ciudadanos sino como seres sociales desde nuestros modos más íntimos de actuación e inclusive de pensamiento. La instancia de educación formal en nuestro sistema educativo es bastante prolongada y se desarrolla en las etapas más vitales de nuestro desarrollo cognitivo emocional y social. Considerando entre estos aspectos sobradamente constituyentes de nuestra identidad (nacional y en un aspecto más particular, institucional) podemos pensarnos desde estas encrucijadas. Desde la marca de la institución educativa, comprendemos con firmeza aquello que Garay(1993) afirma sobre el carácter sistémico que en ellas se despliega. Es a través de estas redes simbólicas y de la comprensión de la institución como sistema que se torna necesario su abordaje sistémico.

La perspectiva sistémica entiende a la institución educativa como un sistema de carácter abierto con una unidad significativa, presente en una red de relaciones de carácter múltiple, compleja y temporal particular. Según Bertrán este sistema debe de ser mirado desde modelo organizacional; como un sistema de vínculos que determinan la calidad de la educación (2004, p.37).

Es relevante desde el enfoque sistémico pensar las instituciones educativas desde una perspectiva ecológica. Es decir, las instituciones educativas inmersas dentro de un macro sistema social, económico y cultural; formando parte de una red de relaciones educativas que se proyectan más allá de la escuela.(Monreal, Gigart, 2012, p.89).

Pensar las instituciones educativas como ambientes semánticos, siendo el gran comunicador la institución misma. Entenderla como organización nos permite pensar estrategias, objetivos, planificación y acciones particulares desde la comunicación y el



conflicto. Pensar holísticamente las instituciones educativas, es pensar la complejidad que suponen la interacción entre sus miembros y al mismo tiempo la necesidad de cambio (Baeza, Bertrán 2014, p.37).

### ***Relación familia- escuela***

Según Andolfi (1993, p.13) define a la familia, como un conjunto organizado e interdependiente de personas en constante interacción, que se regula por reglas y por funciones dinámicas que existen entre sí y con el exterior.

Sin embargo para Vidal (2001, p.18) una familia es un sistema abierto que incluye una estructura organizada de individuos que constituyen vínculos estables. Un sistema familiar organizado es un sistema en el que podemos distinguir subconjuntos denominados subsistemas. Los mismos son: el sistema conyugal, el sistema parental y el sistema fraterno. En este sistema familiar, reconocemos como sus elementos o partes constituyentes a los individuos y también a los vínculos entre sí, en la interacción con los otros individuos. Estos vínculos generan y producen cambios; tanto en la vida psíquica del sujeto, es decir, en el ámbito de lo intrapsíquico como lo intersubjetivo. Así mismo, el sistema familiar, como sistema abierto, está a su vez en constante relación con el conjunto social y con la cultura a la que pertenece; relación que en el intercambio, modifica también aquellos vínculos primarios. Es por lo tanto la familia como sistema abierto en su interacción con el sistema escuela que adquiere ciertas características particulares. Es de vital importancia para comprender estos vínculos y los modos de enlace en relación a otros sistemas para tener una visión mejorada de la realidad educativa.

Al considerar a la familia como un sistema, hemos de considerarla como un conjunto con una identidad propia y diferenciada del entorno, con su propia dinámica interna que autorregula su continuo proceso de cambio. “La familia, aparece inmersa en la cultura, razón por la cual, la sintonía o divergencia de los valores familiares respecto a la cultura circundante es otro factor de apoyo o de riesgo familiar. Pero dado que el entorno es cambiante, vemos cómo los cambios sociales del entorno demandan que la familia cambie y que encuentre nuevas respuestas a los problemas planteados”. (Espinal, I. (1) Gimeno, A. (2) y González).

La relación familia-institución educativa y las dificultades que presenta este vínculo vienen siendo objeto de discusión y esto es reportado de manera muy numerosa en la bibliografía internacional en las últimas tres décadas. Si bien se ha establecido desde varios enfoques y aportes diferentes la necesidad de generar acuerdos entre ambos sistemas así como estrategias que permitan generar mejoras en los modos de inclusión entre los mismos, las respuestas adecuadas parecen aún no encontrarse y ambas, familia e institución educativa,





dan la sensación de transitar por caminos separados, e incluso, opuestos. (Vaccotti, 2014, p.16) Dialogar y trabajar con las familias de los estudiantes es una tarea cada vez más compleja, que está presente en la cotidianeidad de la escuela. Promover una comunicación efectiva entre escuelas y familias se ha vuelto un desafío frente a una realidad plural. (González, M.L, Wagner, A & Saraiva, L. A. 2015, p.2). De este modo queda claramente establecida la necesidad de generar puentes de comunicación e intercambio entre ambos sistemas, para su potenciación mutua, teniendo como objetivo generar mejoras en los procesos de enseñanza aprendizaje de los más jóvenes (Wagner y González, 2011). De este modo, una alianza efectiva entre la escuela y familia favorece el desarrollo y orientación de los procesos de aprendizaje. Según Rivera y Milicic (2006) se evidencia que los estudiantes con mejores resultados (tanto académicos como actitudinales) dentro de la institución educativa se debe a la participación de la familia en ese proceso.(Citado en Vaccotti, 2014 p. 18).

### **Vínculos interpersonales e intergeneracionales (Adolescencia)**

La adolescencia se torna un concepto polifacético y complejo frente a los avatares de las diferentes construcciones conceptuales que nos impulsan a pensar este ciclo vital desde su relevancia para la vida de los seres humanos y vinculado estrechamente en el caso de nuestra práctica a contextos educativos. Esta etapa de transición entre la niñez y la vida adulta, que podemos entenderla como un fenómeno psicosocial, relativamente nuevo (Palacios y Oliva, 2008, citado en Vaccotti, 2014, p. 15) es sin duda un punto de reflexión relevante a tener en cuenta para pensar los vínculos intersistémicos presentes en el ámbito educativo y más aún en la educación media.

Oliva (2008) afirma que en este proceso parecen constituirse nuevas formas de autonomía; un período clave de afianzamiento de la personalidad afectada por modificaciones físicas, cognitivas y sociales planteando desafíos al individuo que la transita(citado en Vaccotti 2014, p.15) además de cambios significativos en los vínculos con su entorno.

Según Carvajal (2014, p.98) en el proceso de reconfiguración identitaria del adolescente, el grupo de pares, toma el relevo del grupo familiar. En el seno del grupo, el adolescente jugará con el lenguaje, se pondrá a prueba, revitalizará y encontrará nuevos modelos identificatorios.

Por esta razón, la familia con integrantes adolescentes se configuran sistémicamente desde coordenadas diferentes a aquellas que no tienen integrantes con estas características. Existe una relación directa entre el modo que tiene lugar la relación entre adulto-joven en el sistema familia así como en el sistema escuela. Esta relación está entendida como conflicto



intergeneracional. Los conflictos intergeneracionales acompañan las transformaciones que ha experimentado la familia, sobre todo en relación a las figuras de autoridad, y está estrechamente vinculado al clima que se vive en las escuelas, tema que debería de ser trabajado en conjunto (Gallo, 2009. p 12). Esta noción nos será de utilidad a la hora de poder comprender los recursos semánticos, determinadas conflictivas y los modos comunicacionales que entre ellos se suceden en el contexto educativo.

## **Aporte de los modelos al ámbito educativo**

### **Análisis desde el modelo estructural**

En el caso del modelo estructural (Minuchin 1979)<sup>7</sup>, encontramos que la estructura toma el primer puesto en el análisis del sistema, y aunque la interacción y la comunicación no se obvian, es central pensar la situación desde lo estructural, es decir, desde las relaciones; las fronteras del sistema y los límites entre los subsistemas. Además debemos de comprender cómo el sistema se piensa desde subsistemas, aunque no se restringe a ellos. Estos subsistemas generan entre ellos grados de distanciamiento y aproximación que van a permitir delimitar sus lugares, en un orden de jerarquía y por los roles establecidos por sus integrantes, que su vez advierten funciones específicas (Serebrinsky y Rodríguez 2014).

Como grandes subsistemas insoslayables en la institución educativa encontramos<sup>8</sup>; *el subsistema docentes*, *el subsistema estudiantes*, *subsistema aula*, *el subsistema familia* y *el subsistema institución*.

El *subsistema docentes* en relación con el *subsistema estudiantes* tendrá determinados roles socialmente establecidos y preestablecidos como por ejemplo, la transición de conocimientos y apoyo académico, así como roles añadidos por las características de sus integrantes; en este caso el rol de promotor de valores y de referente de autoridad. En muchos otros contextos educativos el subsistema docente tendrá también el rol derivado de sostén afectivo.

En el caso del *subsistema estudiantes* se espera como rol preestablecido, la asistencia y el cumplimiento de las tareas dispuestas por los docentes, ciertos hábitos de estudio y una conducta medianamente aceptable y asistencia regular.

---

<sup>7</sup> Autor referente del modelo estructural una de sus obras más relevantes fue “*La terapia Familiar*” (1979), retomado por otros autores como H. Serebrinsky y S. Rodríguez (2014).

<sup>8</sup> Este es un contexto situacional genérico, las realidades particulares de las diferentes instituciones educativas marcarán la relevancia de cada uno de los subsistemas y la adición o ausencia de alguno de ellos.



Se puede tener presente el *subsistema aula* como las coordenadas espacio temporales específicas donde confluyen los subsistemas docente y estudiante en un vínculo e interacciones con ciertas características particulares. En la comprensión de las relaciones de alianzas y coaliciones es que podemos reflexionar y actuar sobre el clima sociorrelacional propio de cada aula.

Es por tanto necesaria la afirmación de que toda relación educativa se fundamenta en el intercambio de información, sea en los elementos (estudiante, contexto, docente) o en sistemas más complejos (sociedad, educación)(...) que son siempre parte y consecuencia de procesos sistémicos de carácter relacional. (Baeza, 2009,p.26).

Para el análisis de este subsistema y como herramienta privilegiada de intervención podemos contar con el aporte de Baeza sobre el funcionamiento y clima de aula a través de la Escala de la escala sistémica de observación de clases (Baeza, 2009, p. 94). Esta escala privilegia la sistémica como modelo teórico, tomando al aula como unidad de análisis. Como instrumento tiene una clara aplicación, así como pautas definidas de procedimiento, administración e interpretación.(Baeza, 2009,p.95). El ESOC va a comprender varias dimensiones estratégicas de estudio (Cohesión, flexibilidad y comunicación) para poder construir un funcionamiento áulico sano( que pueden extenderse al sistema familia). Es decir; una conexión y compromiso de los miembros entre sí, respeto a las individualidades, estabilidad, flexibilidad, comunicación abierta, clara y directa. así como la efectiva resolución de problemas..(Baeza, 2009,p.66).

*El subsistema institución* tiene como representante a la dirección, a través de la figura del director/a. Este subsistema tiene una organización jerárquica bastante escalonada y rígida planteando ciertos requerimientos sobre los otros subsistemas. Estos requerimientos dependen de la institución en particular. El *subsistema docente* responde directamente al subsistema institución de forma subordinada, actuando bajo sus parámetros (comunicación jerarquía, relaciones de poder, burocracia, etc).

El *subsistema institución* cumple entre otros roles, el rol de gendarme, a través de las funciones de control de información y mantenimiento de los roles preestablecidos para cada subsistema.

El *subsistema familia* participa del contexto educativo pero es a su vez un sistema en sí mismo donde se configuran ciertas relaciones, que luego se manifiestan en el sistema escolar. Aunque los padres de los estudiantes no concurren a la reuniones organizadas la docente, estos padres están presentes en la construcción diaria de las experiencias educativas, en las relaciones de los estudiantes con su entorno y la configuración de sus creencias en torno a él. Desde la perspectiva que nos ocupa, y aunque se integre en un



sistema más amplio, la familia se define como un sistema, es decir: *“La familia es un conjunto organizado e interdependiente de personas en constante interacción, que se regula por unas reglas y por funciones dinámicas que existen entre sí y con el exterior”*, (Minuchín, 1986, Andolfi, 1993; Musitu et al., 1994, Rodrigo y Palacios, 1998).

Al considerar a la familia como un sistema, hemos de considerarla como un conjunto con una identidad propia y diferenciada del entorno, con su propia dinámica interna que autorregula su continuo proceso de cambio.

### **Análisis desde el modelo interaccional**

Este modelo se torna de vital importancia en la esfera de la educación. El flujo de la información, los modos de comunicación, las interpretaciones posibles de lo dicho y lo no dicho son construcciones constantes en la cotidianidad de una institución educativa. Se expresa de este modo la relevancia de comprender los modos de decir, de expresar la información desde este ámbito tan específico. Estos modos de comunicación adquieren rasgos particulares y ésta particularidad determinará también códigos, reglas y patologías particulares en la comunicación. Debajo de lo dicho y lo no dicho se encuentran elementos comunes que constituyen la identidad de lo educativo, las características de la institución en particular y los vínculos propios de este sistema. En el caso del primero de los axiomas a modo de ejemplo diremos que un estudiante silencioso, inmóvil en el fondo del salón nos está comunicando algo, nos habla y expresa algo a través de lo no dicho y de lo no hecho. En el caso del segundo de los axiomas es relevante entender lo qué comunico y cómo lo comunico. Entender este vínculo entre el contenido y la relación es fundamental en el sistema educativo y sobre todo en el vínculo triádico entre estudiante, conocimiento y docente. En el *Arte de Conversar*, Schulz von Thun (2012), hace referencia a la importancia de contar con una comprensión cabal o lo más profunda posible sobre el modo en que nos comunicamos. Esto es, la comunicación interpersonal, la forma de entendernos y el trato que nos damos (p.15). Una de las cuestiones capitales que trabaja el autor es cómo comunicar de la forma más comprensible. (Este aporte resulta muy relevante y claramente ejemplificable en el ámbito educativo, donde muchas veces la comunicación se ve distorsionada por la falta de claridad, siendo la información malinterpretada y distorsionada en el proceso. La comprensibilidad puede ser soportada en cuatro pilares; la sencillez (en la formulación lingüística), la estructura y el orden(en la construcción del texto) la brevedad y la precisión, y estímulos adicionales (recursos de estilo) (Schulz ,2012, p.17). Esto que el autor recupera y explícita podemos visualizarlo dentro del sistema educativo en los vínculos entre los diferentes subsistemas y los integrantes de estos. Un docente haciendo más



comprensible sus intenciones didácticas colabora con el desarrollo y proceso de aprendizaje, así como el sistema institución en relación al resto de los sistemas si la comunicación toma estas características de comprensibilidad.

### **Análisis desde el modelo ecológico.**

*“La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos. (Bronfenbrenner, 1987,pág 40).*

Entender cabalmente esta definición habilita a la posibilidad de materializar estas ideas en la comprensión de lo educativo. En *“La Ecología del desarrollo humano”*(1987) es donde el autor expone los puntos centrales de su teoría ecológica. Esta teoría busca constituir un marco teórico (en la construcción de definiciones), un plan de investigación (en la construcción de hipótesis) y una orientación como área de intervención en diferentes campos de la actividad humana.

Es importante saber que por desarrollo humano, Bronfenbrenner quiere decir; “Cambios perdurables en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él” (Bronfenbrenner, 1987,pág 23).

De vital relevancia para comenzar con una aproximación a lo educativo es el concepto de contexto o “ambiente ecológico”, es decir, un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente. En el nivel más interno se encuentra el círculo inmediato, que contiene a la persona en desarrollo. (Bronfenbrenner, 1987,pág 23).Un ejemplo de este círculo más inmediato podría ser la casa o el aula.

En estos microsistemas se configuran roles, se construyen y mantienen relaciones interpersonales así como se establecen y realizan patrones de actividades.

Otro de los niveles ecológicos es el mesosistema, o las relaciones entre dos o más microsistemas. Por ejemplo que un determinado ambiente familiar (hogar) se relacione con la escuela a través de una visita de los padres de la estudiante a su profesor. Las relaciones bidireccionales que se dan entre dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente constituye el mesosistema.(Bronfenbrenner, 1987,pág 256) Por ejemplo, el estudiante, entre la familia, el barrio y el ámbito escolar.



Existen entornos más inmediatos en los que podemos participar más activamente; bien puede ser el aula y los vínculos que genera con sus compañeros de clase, el patio, la cantina o los diferentes espacios en la institución escolar donde extiende su círculo a otros en ese mismo medio, los encuentros con otros pares en las plazas, y los vínculos filiales en el hogar. Así también encontramos otros entornos como el subsistema de amigos de sus padres, los espacios de trabajo de los miembros de su familia, las características del barrio, y de la institución educativa que concurre, en relación a otras, etc, pueden afectar a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo. Estos entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, Bronfenbrenner(1987, pág. 261) los denomina exosistema. Este exosistema pertenece a un nivel ecológico que a pesar de constituirse por uno o más entornos sin participación activa del sujeto en desarrollo entiende que estos entornos son producidos hechos que afectan, o se ven afectados por lo que ocurre en el entorno.

A su vez, estos tres círculos (microsistema, mesosistema, exosistema) son moldeados por planes organizados por los entornos. Este círculo más externo se denomina macrosistema y “ (...) refiere a las correspondencias en forma y contenido de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen o podrán existir a nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias”. Bronfenbrenner(1987, pág 45). Este macrosistema podemos pensarlo desde las coordenadas vinculadas a nuestro contexto nacional. Debemos de pensar los círculos más concéntricos como parte de una construcción social que tiene como punto de partida la realidad uruguaya y sus modos socioculturales en la educación media con adolescentes.

El ambiente ecológico puede extenderse y entenderse por coordenadas temporales; es decir tiene cierta duración a través de un determinado periodo de tiempo, fenómeno denominado por el autor como *cronosistema*. Se entiende que cada círculo tendrá un proceso de continuidad y discontinuidad. Esta periodicidad variará su duración según el círculo en el que enfoquemos el análisis. Por ejemplo en mesosistema (microtiempo) podrá entenderse en intervalos temporales de días o semanas, mientras que el macrosistema (macrotiempo) se centrará en las expectativas y sucesos cambiantes a lo largo de la sociedad, a través inclusive de generaciones afectado los procesos de desarrollo humano a lo largo del curso vital. (Monreal, M. Guitart. M 2012, pág. 83). Existe de este modo una relación dinámica entre el individuo y el contexto acompañado por un proceso a lo largo del tiempo. El autor remite en diferentes ocasiones a su modelo como Proceso-Persona-Contexto y Tiempo. (Bronfenbrenner, 2001.)



Pensar lo educativo bajo este modelo es tender un puente a una visión más dinámica, contextualizada y amplia de la realidad educativa. Esta herramienta teórica ha sido visualizada en programas de políticas públicas en nuestro país, a través de los diagramas construidos en el informe sobre el estado de la educación uruguaya en el período de 2015-2016 vinculados al apartado prácticas educativas y equidad de logros (INEED 2016, pág 85).<sup>9</sup>

### **Análisis desde el modelo de Milán**

Este modelo que fue pensado para terapias e investigación en torno a las familias, es posible también pensarlo como modelo de intervención en el ámbito educativo. Este modelo de enfoque sistémico cuenta con herramientas de gran valía para el análisis y la reflexión de los contextos educativos y sobre todo para el trabajo interdisciplinario así como el quehacer del psicólogo en la institución educativa.

Es necesario entender que no es posible transpolar la posición de un psicólogo en un contexto educativo con la posición de un terapeuta de familia, y bajo este entendido es que Mara Selvini (2004) escribe en el *“Mago sin Magia”* ciertas puntualizaciones para comprender aquello que los diferencia y en qué características propias para este nuevo contexto adquiere el enfoque. Aquí se expresa la idea de visualizar la comunidad educativa como un sistema que dista del sistema familiar por múltiples razones. Entender estas razones contextualizadas se torna esencial antes de ingresar a un análisis profundo. Sin embargo pese a radicales diferencias que deben de tenerse en cuenta, tienen sin embargo los integrantes del sistema educativo ciertas conductas vinculadas al sistema familiar que actúa como espectro que se representa de manera de mitos y de construcciones identitarias. Según una investigación recogida por Selvini; “los alumnos transfieren con frecuencia al aula los comportamientos familiares, así como los educadores, por su parte, reproducen el modo de comportamiento de sus padres.” (2004, pág 12).

Lo fundamental de este modelo sistémico serán las herramientas de intervención que nos puede proveer. Las preguntas circulares son un gran instrumento de intervención en el ámbito educativo a la hora de la resolución de conflictos entre los diferentes integrantes de los distintos subsistemas. Feixas (2013, p.2) nos muestra el potencial de las preguntas circulares como herramientas de intervención pensando previo a sus formulaciones explícitas, ciertas categorías a tener presentes, en su construcción. El autor arguye que se

---

<sup>9</sup> Ver en anexos.



debe de tener en cuenta un modelo de preguntas circulares<sup>10</sup>. Este modelo a su vez contará con tres tipos de finalidad (definición del problema, secuencia de interacción, comparación/clasificación, tres tiempos (presente, pasado y futuro/hipotético), y tres tipos de investigación (diferencia, desacuerdo, y explicación/significado).(Fleixas 2013,p.3)

*La definición del problema* (Fleixas 2013,p.3)). Por ejemplo: Frente a una situación escolar recurrente, como puede ser una reunión del sistema familia con el sistema docente por un asunto vinculado al sistema estudiante, por ciertos comportamientos de este último en el subsistema aula, este tipo de preguntas tenderán a desarrollarse pensando sobre cuál fue el problema y como lo definen cada uno de los protagonistas, en una determinada secuencia temporal, diferencias, acuerdos y desacuerdos (por ej; ¿cuál crees que es el problema?, ¿ésta de acuerdo con la visión del problema que tiene su hijo?, ¿qué crees que pasará con este problema dentro de un par de meses?. En relación a la *secuencia de interacción*; ¿si actuaras de determinada manera estaría la profesor/a de acuerdo con ese proceder? ¿Qué crees que sentiría tu madre en relación a lo que piensas?, ¿Mamá, qué cree que está sucediendo para que su hija y usted tengan una charla con la directora?. Preguntas relacionadas con *comparaciones y clasificaciones*; ¿Qué cosas harías de forma distinta para que tu profesor/a no se molestara?, ¿Está de acuerdo que el juicio del docente tiene de su hijo? ¿Por Qué? ¿Quién crees que tiene la mejor explicación para este problema?. Estas son algunos ejemplos que deben de contextualizarse y pensarse en relación a las circunstancias específicas y las personas con las que se desarrollan. Es indudable el valor de este tipo de cuestionamientos en el quehacer educativo para la resolución de problemas.

Este modelo consiste en una serie *La formulación de hipótesis* será de utilidad en el proceso de observación y reflexión de los diferentes subsistemas y sus relaciones. Pensar ciertos vínculos entre los diferentes integrantes de los diferentes subsistemas como posibles juegos relacionales<sup>11</sup>, o inclusive pensar los vínculos entre los subsistemas desde estas coordenadas. Es decir, comprender los sentidos que se despliegan en el entramado relacional; los jugadores, estrategias, reglas, objetivos, modalidades, etc. Qué como anteriormente se dijo, refieren a la existencia de una organización relacional compleja y difícil de descifrar (Selvini 1990). El profesional podrá utilizar la neutralidad como

---

<sup>10</sup> Se han descrito muchos tipos de preguntas circulares (p.e., Deissler, 1987; Penn, 1982; Tomm, 1985); y de hecho su variedad es interminable; pero Fleixas ha escogido el sistema propuesto por Fleuridas et al (1986) por su claridad. En la adaptación Fleixas omite la última por su ambigüedad.

<sup>11</sup> Es necesario aclarar que estos juegos relacionales tendrán las características propias de los vínculos dados en el ámbito educativo y su contextualización en la institución educativa particular.





posicionamiento, desde el autoconocimiento y la autoobservación pero teniendo presente que es integrante del sistema y se entiende también como parte de este.

### **5.El rol y el quehacer del psicólogo en lo educativo desde la perspectiva sistémica**

Pensar el rol del Psicólogo en lo educativo es pensar en una compleja red de relaciones, que se enmarcan en una dimensión histórico-cultural particular. En el marco de las instituciones educativas modernas se expresan modos de ser, saberes y quehaceres del Psicólogo inserto en contextos con determinadas características propias.

La actuación del psicólogo/a en la educación debe basarse en una concepción compleja de la realidad con visión de conjunto (Vidal, 2007; Ossa, 2011; Garcia, Dapieve y Lieberknecht, 2014). Esto es de cierto modo la posibilidad de que el psicólogo/a piense desde el paradigma de la complejidad. Ossa (2011, p.1) afirma la necesidad de que el psicólogo pueda pararse desde este modelo epistemológico, en el campo educativo, posición que se traduciría en la creación de nuevos roles y funciones, generando nuevas facetas para los y las profesionales de la psicología.

La intervención del Psicólogo desde una perspectiva sistémica, “requiere un replanteamiento del diagnóstico tradicional” (Baltar, 2003, p. 29). Continuando con esta idea Baltar afirma que este modelo piensa al estudiante en interacción con su entorno familiar, social y escolar, existiendo una relación de reciprocidad de tal manera que las actuaciones de unos y de otros influyen en la generación, mantención y/o modificación de los problemas. (p.30).

Vidal Tamayo (2007, p. 2.) plantea que el psicólogo/a en la educación debe contribuir a la elaboración de una teoría que permita comprender y explicar los procesos educativos, ayudar a la elaboración de procedimientos, estrategias y modelos de planificación e intervención que permitan orientar estos procesos en una dirección determinada y colaborar en la instauración de prácticas educativas más eficaces, más satisfactorias y más enriquecedoras para las personas que participan en ellas. El autor afirma también el valor de la intervención a través de los modelos ecológicos y/o sistémicos para analizar y abordar los procesos más complejos que emergen de la interacción de múltiples factores al interior de los establecimientos educacionales.; “los problemas que se presentan al interior de las escuelas son diversos y en la realidad se manifiestan en forma paralela y conjunta, sólo artificialmente se pueden aislar las variables que inciden en uno u otro comportamiento grupal (lo que es muy útil explicativamente, pero que no debe limitar nuestra visión de los fenómenos de interacción y su complejidad)”(p.7).



Según Barraza (2015, p.17) Esta cosmovisión, desde el paradigma de la complejidad asume que los actores de la comunidad educativa son parte de un sistema social. Esta cosmovisión afecta notoriamente el rol del psicólogo/a pues implica la ampliación del espectro de cuestiones que el profesional abordará, además de un modo cualitativamente diferente de concebir los problemas y proponer intervenciones.

Como propone Machado (2010), esto implica atender a las influencias sistémicas que están presentes cuando se procura entender los problemas y proponer intervenciones, disminuyendo la tendencia a la psicologización de los procesos pedagógicos, potenciando la investigación de los procesos socioculturales y ampliando el campo de actuación que implica nociones como salud, calidad de vida, micropolítica y ciudadanía de cada comunidad educativa. En segundo lugar, un cambio de visión de los actores de la comunidad educativa y de los propios psicólogos, en cuanto a la concepción del trabajo del psicólogo al interior de los establecimientos educativos (citado por Barraza, 2015, p. 18).

Nardone y Fioranza (2004) plantean un modelo sistémico de intervención en las instituciones educativas a partir de la noción de investigación – intervención. A partir del modelo sistémico estratégico operan definiendo con claridad los objetivos a alcanzar, a esto, se procede a la definición del problema y finalmente a la construcción de hipótesis sobre su funcionamiento mediante la observación de la soluciones intentadas(p.30). Por lo tanto, las tres categorías de una intervención, fundamentales para su programación, son: los objetivos a alcanzar, las estrategias y técnicas a aplicar y la comunicación a utilizar (p.31).

Los autores a partir de su modelo de investigación-intervención en relación a los en contextos educativos hemos clasificado tres tipos posibles de intervención, desde el enfoque sistémico: 1) la formación; 2) la supervisión; 3) la intervención directa.(Nardone y Fiorenza, 2014, p.33). La primera tendrá que ver con la idea de formar al formador. Es decir, transmitir a los docentes las competencias idóneas para la adquisición de capacidades estratégicas y de comunicación. Esta primera intervención es de carácter preventivo. La supervisión se da cuando estrategias aportadas por el profesional para la resolución de problemas por los que se ha consultado continúan siendo aplicadas y podrían necesitar una nueva evaluación o quizás ciertas indicaciones nuevas para el desarrollo más eficiente de estas. Aquí el profesional actúa en calidad de consultor o supervisor. A menudo, este tipo de intervención es útil frente a aquellos problemas relativos a niños que no quieren ir al colegio o que presentan dificultades fóbicas o de tipo ansioso. La tercera categoría de intervención está representada por aquellas situaciones en las que el problema es tan



complicado que requiere la intervención directa del «técnico».(Nardone y Fiorenza, 2014, p.34).

Dentro de este enfoque, la técnica más utilizada es la de reestructuración. “Esta intenta hacer que la persona piense las cosas de modo diferente, que vea la realidad con otra luz, tomando en consideración factores antes no considerados porque no se habían percibido. Se vuelve a codificar la percepción de la realidad de la persona, sin cambiar el significado de las cosas, pero cambiando su estructura”. (Nardone y Fiorenza, 2014, p.36).

El primer paso de la actividad profesional pensada desde este enfoque es el de poder “ligar fenómenos que pueden describirse por separado, pero que para ser entendidos necesitan la comprensión y descripción del contexto en el cual se desarrollan y se aprecian las consecuencias” (Senge 1992).

Pensar al psicólogo/o desde una perspectiva sistémica significa dejar de considerar al profesional estático y aislado de la red de relaciones en la que está inmerso. La realidad del profesional se torna cuantitativa y cualitativamente más amplia, especialmente dentro del ámbito educativo, sistema de carácter complejo y cambiante.

Atendiendo a estas cuestiones el profesional en psicología podría situarse como interventor, evaluador, investigador y/o asesor, dando versatilidad a su actuación con base en la demanda recibida y el contexto desde el cual emana dicha demanda. (Barraza, 2015, p. 18).

### **Reflexiones finales**

Varios son los argumentos que favorecen el enfoque sistémico como teoría privilegiada a la hora de pensar y de intervenir sobre el ámbito educativo.

En relación al enfoque como herramienta de reflexión diré que en el reconocimiento innegable de la complejidad de la realidad del ámbito educativo, se nos hace imprescindible una mirada interdisciplinaria, y esta mirada cualitativamente más amplia, la otorga ésta corriente de pensamiento. Es decir, pensar interdisciplinariamente es pensar sistémicamente. En nuestra realidad educativa, en el complejo mundo de las instituciones educativas podemos observar la presencia de múltiples actores y de agentes de intervención<sup>12</sup> Esa compleja trama debe de ser entendida de una forma analítica, es decir, desde el estudio pormenorizado de sus partes y las relaciones entre estas partes, que se encuentran en constante movimiento y cambio, pero también es necesario una visión más amplia, que transversalice la totalidad del panorama.

---

<sup>12</sup> Los actores tradicionales como docentes, estudiantes, personal administrativo, autoridades, funcionarios no docentes, etc. Como agentes de intervención en estos últimos años se observa la presencia de psicólogos, asistentes sociales, psicopedagogos, educadores, etc.



Considero que la educación puede beneficiarse del enfoque sistémico para poder replantear y visibilizar las relaciones entre los múltiples actores y agentes presentes en las instituciones educativas. Sucede con frecuencia que pese a que las instituciones educativas funcionan bajo un aparente enfoque interdisciplinario; pues en su institución están presente múltiples profesionales, no parece haber una adecuada comunicación entre ellos, existiendo inclusive desinformación sobre las actividades que cada uno realiza, reiterando intervenciones, no admitiendo diálogos entre las diferentes teorías y enfoques. Se observa conjunto de agentes que actúan de manera aislada o con poca comunicación, sin supervisión y sin planificaciones coordinadas. La información que se les transmite a los actores varía de profesional en profesional siendo muchas veces información contradictoria, sin codificar, sin ser situada en el interlocutor. Muchas veces en las instituciones actúan también profesionales externos de los cuales prácticamente no se sabe más que sus nombres y la existencia de algún test o reporte específico. También existe para una gran parte del sistema escuela y familia desconocimiento sobre la actividades de estos agentes de intervención, el rol que juegan y el valor de su actividad. Esto es síntoma de la falta de comunicación entre los diferentes subsistemas. La mirada desde la sistémica impone una reflexión integradora.

Desde un aspecto quizás más teórico sobre el enfoque sistémico, considero que las cualidades propias de este modelo habilitan a la reflexión sobre sí mismo. Entiendo como posibilidad teórica de reflexión, la autorreferencialidad: pararnos desde una mirada sistémica del enfoque sistémico en Psicología. Con esto quiero decir, que desde los múltiples modelos presentados sobre este enfoque en Psicología, se puede pensar sistémicamente la comunicación entre ellos, en el entendido de que todos parecen centrarse en un aspecto del sistema y no se encuentran grandes contradicciones en sus aspectos más generales. Pensar sistémicamente el enfoque sistémico en psicología enfocándose en la intervención del psicólogo en el ámbito educativo, permitiendo la pluralidad de herramientas del enfoque y quizás la apertura o diálogo con otras corrientes.



## Referencias bibliográficas

Andolfi, M (1993). *Terapia familiar. Un enfoque interaccional*. Barcelona Paidós.

Aristimuño, A y De Armas, G. (2012). *La transformación de la educación media en perspectiva comparada: Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay*. Montevideo: Unicef.

Baeza, S. (2009). *Funcionamiento y clima sociorrelacional del aula, una perspectiva sistémica: una escala sistémica de observación de clases*. Buenos Aires: Editorial Aprendizaje Hoy.

Baeza, S, Bertrán, A (2014). *Nuevas familias, nuevos alumnos, nuevas escuelas*. Bs As. Ed. Proyecto Cepa.

Barraza López (2015) *Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 15, núm. 3, septiembre-diciembre. pp. 1-21 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Ballester, L. Colom Cañellas, A. (2011). *Intervención sistémica en familias y en organizaciones educativas*. Barcelona: Octaedro.

Baltar, M. (2003). *El sentido del diagnóstico psicológico escolar. Un análisis crítico y una propuesta en construcción*. Chile: Escuela de Psicología Pontificia. Universidad Católica de Valparaíso.

Bateson, N. . (2010) [película]. *An ecology of mind. A Daughter's Portrait of Gregory Bateson*. The Impact Media Group: California.

Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Lohlé-Lumen: Buenos Aires.

Bertalanffy, L.V.(1968). *Teoría General de los Sistemas*. México. Fondo de Cultura económica.

Boscolo L., Bertrando, P.(2011). *La terapia sistémica de Milán: historiografía, actualizaciones y traducciones*. Recuperado de <https://www.academia.edu>

Boscolo L. y Bertrando, P. (1996). *Terapia Familiar*. Buenos Aires: Amorrortu. Cap. 15.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Bronfenbrenner, U. (2001). *The bioecological theory of human development*. En N. Smelser y P. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the social and behavioral sciences* (Vol.10, 6963-6970. New York: Elsevier.

Capra. F. (2003). *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama.



Carvajal, M. (2014). *Orientación Educativa: enfoques y herramientas*. Montevideo, Uruguay: Universidad Católica del Uruguay.

Chiarino, N. (2017) *Otra mirada a la problemática bullying. aportes desde el enfoque sistémico. estudio de caso en un liceo de Montevideo*. Montevideo. Udelar.

Denzler, S. y Wolter, S. C. (2009). *Sorting into teacher education: How the institutional setting matters*. *Cambridge Journal of Education*, 39(4), 423-441. <https://doi.org/10.1080/03057640903352440>

ENAJ.(2015) Tercera Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud. (2013). INJU. Montevideo. Uruguay. ISBN 978-9974-715-33-2

Espinal, I. (1), Gimeno, A. (2) y González, F. “*El Enfoque Sistémico En Los Estudios Sobre La Familia*”. Universidad Autónoma de Santo Domingo UASD y Centro Cultural Poveda, Distrito Nacional Santo Domingo (Rep. Dominicana. Y Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Av. Blasco Ibáñez, 21, 46019 Valencia (Spain) E-mail: adelina.gimeno@uv.es

Feixas, G. (2013) *El cuestionamiento familiar*. Universitat de Barcelona.

Fernández, L. (1994) “*Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*”. Bs As. Paidós.

Fried Schnitman, D. (1994). *Nuevos Paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Fleuridas, C., Nelson, T., y Rosenthal, D. (1986). *The evolution of circular questions: Training family therapists*. *Journal of Marital and Family Therapy*, 12, 113-127

Foerster, H. Von : (1972) *Observing systems*. Seaside: Intersystems publication.

Gallo, P. (2009). *Transformaciones en las relaciones intergeneracionales, Autoridad y Violencia en las escuelas*. En G. Noel (Comp.), *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa* (pp. 7-20). Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

Garay, L. (1993) “*Análisis Institucional de la Educación y las Organizaciones*”. Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba.

García Díaz, Ana Cristina, Dapieve, Naiana, Lieberknecht, Josiane. (2014). *Psicología Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões*. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 105-111. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572014000100011>



González, T (2006) “*Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa*”. REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2006, Vol. 4, No. 1

González Tornaría, M. L., Wagner, A., & Saraiva Junges, L. A. (2015). *La colaboración entre familias y escuelas. Una guía para docentes*. Montevideo: Grupo Magro Editores.

INEEd (2017), Informe de la Encuesta Nacional Docente 2015, INEEEd, Montevideo.

INEEd (2019), Informe sobre el estado de la Educación en el Uruguay 2017-2018. INEEEd, Montevideo.

Míguez, M. N., angulo, S., sánchez, L. y alvarez, T. (2016). *Educación y Discapacidad en Uruguay. Tensiones y Desafíos*. Montevideo.

Monreal, M. Guitart. M (2012). *Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner*. Contextos educativos: Revista de educación, ISSN 1575-023X, N° 15, 2012, págs.79-92. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3972894>

Morris, C. (1976): *Signs, language and behavior*. Prentice Hall

Lampis, M. (2013). *Tratado de semiótica sistémica*. Sevilla: Alfar.

López, F., Manrique, R. & Otero, S. (1990). *Los sistemas observantes: conceptos, estrategias y entrenamiento en terapia familiar sistémica*. Revista de Asociación Española de Neuropsiquiatría. Vol. 10. N° 33.

Pereira, R. (s.f.). *Revisión histórica de la Terapia Familiar*. Recuperado de [http://www.robertopereiratercero.es/articulos/Revisi%C3%B3n\\_Hist%C3%B3rica\\_de\\_la\\_TF.pdf](http://www.robertopereiratercero.es/articulos/Revisi%C3%B3n_Hist%C3%B3rica_de_la_TF.pdf)

Moreno, A. (2015). *Manual de terapia familiar sistémica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Morin, E. (1996). *El pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Nardone, G. Fiorenza, A. (2004). *La intervención estratégica en los contextos educativos. Comunicación y «problem solving» para los problemas escolares*. Editorial: Herder

Ochoa de Alda, I(1995) *Enfoques en terapia familiar sistémica*. Salamanca. Ed Herder.

Ossa, Carlos. (2011). *El rol del Psicólogo Educativo: La transición desde el paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad*. Revista Pequén, 1(1), 72-82. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/265/el%20rol%20del%20psicologo%20educacional.pdf>



Rivera, M; Milicic, N. (2006) *Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas, aspiraciones de padres y profesores de enseñanza media básica*. Psykhe, 15 .(1). 119-135.

Schulz von Thun (2012) *Arte de Conversar*. Barcelona. Ed. Herder.

Selvini, M. (1990): *Crónica de una investigación*. Barcelona. Ed. Paidós.

Selvini, M. (2004) *El mago sin magia: cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Ed. Paidós Educador. Bs. As. Argentina.

Selvini, M.(1980) *Formulación de hipótesis - circularidad - neutralidad. Tres principios orientadores para el terapeuta a cargo de la sesión de terapia familiar*. Fam Process. Trad. Olga Rochkovski.

Senge, P (1992). *La V Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona. Gedisa

Serebrinsky, H., Rodríguez, S. (2014). *Diagnóstico Sistémico. El diagnóstico de los sistemas humanos*. Buenos Aires: Psicolibro.

Simón, C. y echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez y L. Torrego (Coords.) (Eds.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 33-65). Madrid: Wolters Kluwer.

Tomm, K. (1985). *Circular interviewing: A multifaceted clinical tool. , Applications of systemic family therapy: The Milan model*. New York: Grune & Straton. In D. Campbell y R. Draper (eds.)

UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

Vaccotti, R (2014) *Relación familia institución educativa en enseñanza media: perspectivas de docentes de secundaria*.

Vidal, R. (2001) *Conflicto psíquico y estructura familiar*. Montevideo. Ed. Psicolibros.

Vidal, J.P. (2007). *Aportes del Psicólogo Educacional a los Establecimientos Educativos*. Recuperadode [http://www.opech.cl/bibliografico/calidad\\_equidad/aporte\\_psi\\_educ\\_centros\\_educativos .pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/aporte_psi_educ_centros_educativos.pdf).

Von Schlippe. A. y Schweitzer, J. (2003). *Manual de terapia y asesoría sistémica*. Barcelona: Herder.

Watzlawick, P. Beavin, J. Jackson, D. (1985). *Teoría de la comunicación Humana*. Barcelona: Herder.





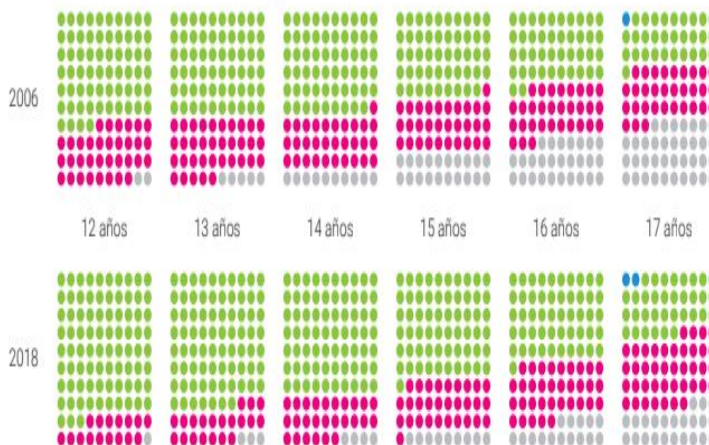
ANEXOS

(1)

GRÁFICO 5.3  
SITUACIÓN EDUCATIVA DE LOS ADOLESCENTES DE 12 A 17 AÑOS  
AÑOS 2006 Y 2018  
EN PORCENTAJES

Cada círculo representa un 1% de adolescentes que:

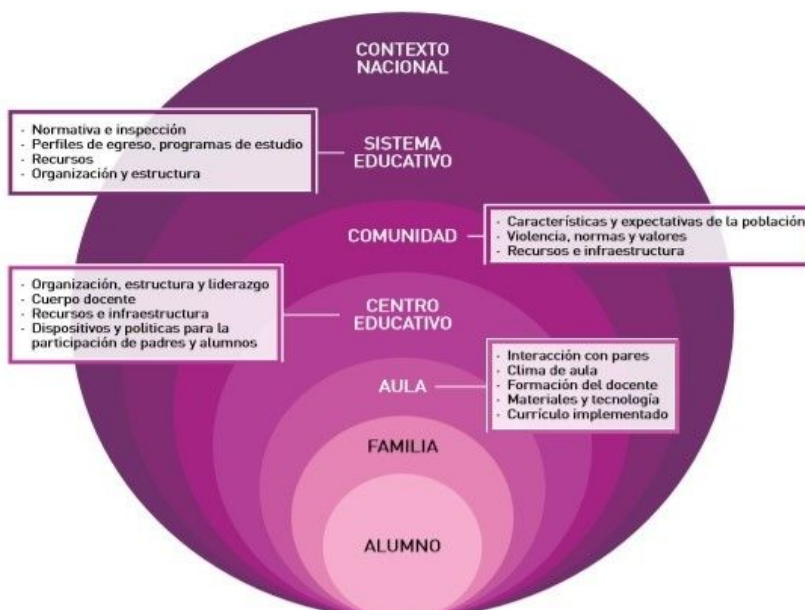
● egresaron ● asisten sin rezago ● asisten con rezago ● están fuera del sistema educativo



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta Continua de Hogares del INE.

(2)

Figura 2.1. Esquema analítico: procesos de enseñanza y de aprendizaje



Fuente: elaboración propia a partir de Bronfenbrenner (1979) y Mullis y otros (2009).