

# La Convivencia Escolar desde el Enfoque Sistémico. El niño en la encrucijada entre sociedad, familia y escuela

Annette Kreuz Smolinsky, Carmen Casas García, Irene Aguilar Alagarda y

M<sup>a</sup> Jesús Carbó Gávila

Centro de Terapia Familiar "Fase 2". Valencia

Correo electrónico: a.kreuz.tff@telefonica.net

## resumen/abstract:

El trabajo sistémico en la escuela es una herramienta relativamente reciente y altamente eficaz para la solución de conflictos. El artículo describe la visión sistémica de los problemas más frecuentes en el aula, resaltando la necesidad de coordinación y la conveniencia de colaboración entre los diferentes componentes afectados: familia, profesorado, dirección, personal administrativo, alumnos, etc. Se elaboran los conceptos de rol del psicólogo sistémico escolar, demanda, derivación y se finaliza con un caso de intervención exitoso.

*Working systemically is a very effective and quite new tool for conflict resolution and problem solving in schools. This article describes a systemic view for the most frequent problems presented in the classroom. It highlights the need for coordination, and the convenience of collaboration between the different components: family, teachers, direction, administrative staff. We discuss concepts like the role of the systemic school psychologist, the presenting problem, the person who recommends intervention. The article finishes with the description of a successful intervention.*

## palabras clave/keywords:

Intervención sistémica en la escuela, terapia centrada en soluciones, terapia familiar

*Systemic interventions in school psychology, solution focused therapy, family therapy*

## Introducción

En la actualidad, la palabra "sistémico" es un concepto conocido en la Psicología occidental. Evidentemente no es un término psicológico: el enfoque sistémico se puede aplicar a cualquier tipo de sistema, y tiene su origen en la necesidad de explicar fenómenos complejos, sobre todo el hecho conocido de que el "todo" nunca es la mera

"suma de las partes". El funcionamiento de un sistema en su totalidad, por lo tanto, se rige por reglas de interacción y comunicación de estas mismas "partes" integrantes como conjunto. Sobre los años 50 del siglo XX, se desarrollaron una serie de nuevas ciencias sociales que ya no ponían el acento en el individuo, sino que ponían su foco de atención en el estudio de grupos más

amplios (antropología y sociología), en las relaciones entre los individuos y su entorno (comunicación, ecología), o en la organización y funcionamiento de los sistemas complejos o autodirigidos (teoría general de sistemas, cibernética).

Todo ello condujo al desarrollo de una nueva epistemología comprensiva de los conflictos humanos y los trastornos psicopatológicos, que recibió el nombre de Terapia Familiar (a lo que se añadió años más tarde el apellido de la corriente dominante, Sistémica), ya que su principal objetivo de intervención era la familia, como grupo relacional más persistente e influyente en el desarrollo de los seres humanos. Si bien ha mostrado su eficacia para comprender y actuar sobre todo tipo de organizaciones sociales, dentro de los cuales evidentemente se encuentran los sistemas educativos.

El Paradigma sistémico en el que se sustenta, pues, se concreta en que la naturaleza puede ser contemplada como un continuo, ordenado de manera jerárquica, en el que las unidades más grandes y complejas dominan las unidades más pequeñas y menos complejas. Debe considerarse cada nivel como un todo organizado. Un órgano, por ejemplo, es más que el simple agregado de células, una persona es más que el conjunto de sus órganos, una familia es más que la suma de las personas que la componen.

Si nos acercamos al centro educativo, podemos observar como éste se configura como un sistema que está compuesto por tres tipos de personal o miembros, que forman un conjunto dinámico y relativamente estable:

- 1- El alumnado
- 2- El profesorado
- 3- El equipo directivo (educacional y organizacional)

El Psicólogo Escolar sería el “cuarto elemento”. De éste se espera que actúe en algunas de las situaciones de conflicto que en el marco escolar suelen producirse; y que la manera de intervenir no sea una amenaza competencial para otros. Debemos ser siempre respetuosos con las reglas de funcionamiento del Centro y con el subsistema que determina parte de su funcionamiento.

Puede parecer que el principal objetivo del trabajo del Psicólogo Escolar sea la atención a los alumnos, sin embargo el “cliente” demandante es el profesorado y a veces la dirección del centro.

El psicólogo ha sido llamado a atender a los maestros con el objetivo de que ellos puedan desarrollar sus funciones cuando se encuentran en determinadas situaciones descritas desde la idea de conflicto. Así pues, el Psicólogo Escolar forma parte de una red relacional que le define ambiguamente, en una posición “entre” y tiene la posibilidad de llegar a ser instrumento, operativo o no, en función de cómo maneje las demandas y las emociones complejas que surgen a la hora de manejar los conflictos de intereses, no solamente de los “clientes”, sino también del mismo Psicólogo escolar.

### **Un psicólogo sistémico en la escuela**

A pesar de las leyes que versan y concretan el papel que debe desempeñar el psicólogo en la escuela, a nivel práctico queda mucho camino por recorrer. La mayoría de los profesionales que ejercen como psicólogos en los centros educativos se quejan de esta ambigüedad que suele generar bastante problemática y malestar.

Mara Selvini (1986) llega a la definición general de que el psicólogo escolar es “promotor de cambio”.

Pero aún así, no deja de quedar ambiguo el tipo de cambio en el que debe centrarse el psicólogo dentro de un marco de intervención escolar, con un límite de tiempo, de prioridades y con una serie de limitaciones que el propio sistema educativo lleva implícito: peticiones de intervención clínica cuando el ámbito es pedagógico, posibilidad/dificultad de intervención en determinadas aulas y a determinadas horas, diferentes visiones de un mismo caso a estudiar con diferentes diagnósticos y diferentes atribuciones, etc.

En muchas ocasiones, tal y como afirma Selvini (1986), la expectativa que se tiene del psicólogo escolar es de tipo mágico (de ahí el título de su libro "El mago sin magia"): se quiere una solución rápida, sin que implique ningún cambio en la persona que ha solicitado la ayuda (habitualmente el profesor), y que, evidentemente, forma parte del sistema.

Con ello, llegamos al punto de que ni siquiera la definición por la que apuesta Mara Selvini se ajusta a la realidad. Ya que la actuación del psicólogo sólo sirve como reforzador del statu quo, es decir, actúa en un sentido homeostático. Así, el psicólogo sacará al niño problemático de clase para tener "largas charlas reflexivas" con él, mientras que en su vuelta al aula seguirá obteniendo beneficios secundarios de su comportamiento disruptivo o seguirá interactuando con un profesor al que le cuesta tener cierta constancia en el establecimiento de normas, lo mismo que le pasa al padre/madre del niño.

Lo más probable es que, además de seguir con el comportamiento, se sienta culpable por no ser del todo consciente de la dinámica relacional y evidentemente seguirá

siendo el niño problemático al que no se le puede inducir a ningún cambio. Si seguimos extendiéndonos y ampliamos contextos, el padre/madre estará totalmente de acuerdo con respecto al comportamiento observado en el chico, pero discrepará enormemente en la atribución causal con el profesor.

Poco tienen que hacer el psicólogo y el niño en estos casos, si no se sale de esta espiral. Todo lo más, observar el estilo de lanzamiento de dardos de cada uno de los contendientes.

Es imposible resolver una conducta aislada sin tener en cuenta el comportamiento de los demás elementos que interactúan simultáneamente en los contextos en los que el niño interacciona.

Una vez llegado aquí, el planteamiento de la función del psicólogo escolar adquiere un nuevo matiz que, aunque también con carácter general, consigue centrar mucho mejor los objetivos y el modo de intervención.

Así, por encima de peticiones de intervención en casos concretos e individualizados, se situará en un plano donde el contexto se amplía y se tienen en cuenta otros sistemas o subsistemas. Por ello será necesario facilitar la comunicación entre la escuela, su personal y los miembros de la familia.

Y es aquí donde la perspectiva sistémica, la escuela, los niños, los padres, los profesores, el personal del centro, la familia extensa del niño, el psicólogo, ... se amalgaman para hacer una mezcla maravillosa donde cada color es imprescindible para que resalten los otros, donde cada textura define y reconoce a las demás, donde la diferenciación termina provocando una sabia unión.



## Familia y escuela como aliados

La perspectiva sistémica nos ayuda a tomar una posición donde el cambio tiene lugar, atendiendo a más contextos que amplían complejidad, incrementan las posibilidades de intervención y aumentan las posibilidades de ayudar de una manera más eficaz.

Es así cómo la familia entra a formar parte del entramado escolar. Estamos trabajando con dos sistemas que son abiertos, es decir, dos sistemas en constante intercambio con el entorno. Al niño habrá que entenderlo como “el niño en contexto” (Campion, 1985) como foco de una red de relaciones e interacciones en constante cambio y desarrollo, que influye y es influida por todos ellos (Osborne, 1996).

Un enfoque sistémico conjunto que se dirige al problema en el doble contexto de la familia y la escuela se centra en la relación

entre los dos sistemas con los siguientes objetivos:

- Facilitar la comunicación entre la escuela, su personal y los miembros de la familia.
- Clarificar diferencias en la percepción de problemas, centrándose en cómo ocurren y no en por qué.
- Negociar conjuntamente los fines acordados.
- Empezar a explorar pasos específicos que conduzcan al cambio.

En base a esto, podemos llegar a la conclusión de que es más útil identificar las secuencias de interacción que contribuyen a la perpetuación del problema, que distribuir la culpa entre todos. Es entonces cuando la pregunta “por qué” (lineal, modelo causa-efecto), se sustituye por “cómo” (modelo circular).

Un resultado adicional del cambio de enfoque, tal y como opina Osborne (1996), es que las posibilidades de intervención se amplían. Las intervenciones se centran ahora en la modificación de la situación, en vez de cambiar al individuo. Además, con una visión más amplia se puede considerar dónde intervenir y de qué modo según cada caso, para poder plantearse cambios más a largo plazo.

Así, al establecer un plan de trabajo debemos considerar la interconexión entre los factores propios de cada familia, como su estructura, estilos de comunicación, historia, mitos, atribuciones familiares, etc., y establecer conexiones con los factores pedagógicos y propios de cada institución educativa con la posibilidad de que el cambio surja de los actores de cada sistema.

### Contexto del psicólogo escolar

El psicólogo tiene la responsabilidad de la gestión del propio contexto, es decir, la responsabilidad de que los cambios que se generen a su alrededor pueden proceder de los cambios que el profesional -desde su propio contexto- pueda producir.

El contexto del psicólogo sistémico son los elementos que configuran la red psicopedagógica:

- La macro-organización educacional de la cual formamos parte y dependemos.
- La institución definida como nuestro cliente: el centro educativo.
- La familia de los alumnos.
- Los otros servicios y profesionales que operan en el mismo terreno que nosotros, y...
- El propio profesional como sistema individual.
- El alumno.
- Los diferentes elementos incluidos en el contenido y metodología curricular.

Se trata de entender al Psicólogo Escolar no sólo como un individuo más, sino como parte de un contexto vivo, cambiante y en construcción.

En este entramado de relaciones nos encontramos, sin embargo, con que el psicólogo es "alguien sin rol fijo", sujeto a las expectativas propias de quienes se encuentran en situaciones incómodas.



La única definición del rol consensuada es la del psicólogo como “promotor de cambio”.

Por lo general, un chico con problemas para aprender es derivado por el profesor del aula al departamento psicológico del colegio. La tarea del psicólogo consiste en solucionar el problema que se le presenta de la mejor manera posible y utilizando los recursos y herramientas de trabajo que le parezcan más adecuados.

Por ello, la persona del psicólogo es un factor a considerar como una entidad individual y a la vez parte de un todo, siendo relevante su valoración psicológica individual y la observación que tenga del niño. Así, el psicólogo, ya sea miembro del sistema escolar o un terapeuta consultor, se encuentra inmerso dentro de las interacciones y transacciones que se van dando entre la familia y la escuela.

La teoría sistémica lo propone como un agente de cambio que sea mediador entre ambos sistemas, en lugar de considerarlo como un “experto” a quien se consulta para dar las soluciones o recomendaciones que los padres, los maestros o el niño deben hacer.

El psicólogo, que de entrada se define a sí mismo como complementario en relación y necesitado de la información y los conocimientos que pueden proporcionar los demás, implícitamente define a sus interlocutores como pares y los invita, a cada uno en el marco de su competencia, a formar una alianza que apunta a un objetivo común.

Cuando el psicólogo logra marcar el contexto como “colaborador”, da un gran paso adelante para entablar una relación franca con los educadores.

En caso contrario, el psicólogo se arriesga a ser definido por los demás y a ser utiliza-

do por el sistema como factor de equilibrio para la configuración del statu quo.

En el mejor de los casos, el psicólogo favorecerá un cambio I, (un cambio que incluye un “más “ o un “menos” de un determinado comportamiento, sin cambiar las reglas de interacción del conjunto de las personas que están implicadas en la situación objeto de intervención; por ejemplo “el niño molesta menos a sus compañeros” con lo cual habrá ayudado al grupo a no cambiar (homeostasis)). En el peor de los casos, el psicólogo saldrá perdedor y terminará por ser descalificado, ya que no habrá sabido afrontar ni resolver un problema mal planteado o incluso implanteable.

La institución educativa es otro de los elementos importantes que configuran el contexto y la labor del psicopedagogo. Las relaciones entre los miembros del sistema escolar y en particular entre los compañeros de clase del niño que presenta el problema son un factor que permite amplificar la visión que podemos tener de la situación. También, la descripción de la maestra y la observación de las interacciones en el aula nos permiten ver cómo el comportamiento de un miembro de la clase influye en los demás y viceversa. Así, el conocimiento de las secuencias comunicacionales repetitivas nos revela las reglas del juego sistémico sobre el cual tendremos que intervenir para producir el cambio.

La estructura del centro educativo, que está conformada por subsistemas con sus diferentes grados de jerarquía también puede ayudarnos ya que será importante evaluar las fronteras entre los subsistemas, la posición que ocupa cada miembro, las alianzas y coaliciones existentes. Tal y como se verá en el caso explicitado, implicar subsistemas “importantes” como bedeles o personal de

comedor puede ser crucial para la solución de un problema.

Otro aspecto que influye en las dificultades de aprendizaje son los factores pedagógicos y didácticos que se refieren al currículo, metodología y planificación de los contenidos curriculares, ya que muchas veces no consideran las necesidades e intereses de los niños.

### **Intervenciones psicológicas y sistémicas en la escuela**

En general, el objetivo prioritario de las intervenciones es aproximarse todas las partes y reconocer que puede haber más de una manera de ver las cosas, centrando las conversaciones en atender el problema del niño desde las diferentes perspectivas, teniendo claro que es necesaria la ayuda mutua.

Uno de los medios más potente y eficaz es la utilización de entrevistas conjuntas en donde se da la oportunidad a que ambos sistemas puedan escucharse mutuamente. El rol profesional es de mediador, clarificador y facilitador.

El objetivo será crear las condiciones óptimas para que se dé el diálogo.

Una vez establecida esta base de comunicación es conveniente acercarnos más a la complejidad de la situación de los sistemas con los que vamos a trabajar.

La interrelación entre la familia y la escuela es bastante compleja y diversa; por lo que, al trabajar con niños con dificultades de aprendizaje, hay que considerar desde la percepción y actitudes del psicólogo, la escuela y los padres, así como, algún factor de estrés o cambio en la familia, la posibilidad de recursos adicionales en el colegio, entre otras. También es relevante conside-

rar en ambos contextos las atribuciones o adjetivos que recibe el niño y analizar las interacciones que permiten que las dificultades en el aprendizaje perduren en el tiempo. Por lo que establecer estrategias de acción que consideren “los contextos del aprendizaje” facilitará nuestra labor. (Elina N. Dabas, 1998).

En concreto, la intervención en la escuela puede beneficiarse de ciertas ideas, estrategias y técnicas que proceden de la práctica clínica sistémica:

- La intervención debe apoyarse en la familia, pues además de comprender las dinámicas relacionales existentes nos ayuda a identificar los recursos de la persona y de su entorno facilitando su movilización.
- La intervención debe conectar los elementos de la demanda (síntoma-sufriamiento-alegación).
- Las hipótesis relacionales sobre el juego o la dinámica familiar son un elemento privilegiado para poder dialogar sobre la posición del niño en determinada situación y poder ocupar un lugar de mediador y clarificador respecto de las alternativa existentes, de los dilemas y elecciones posibles.
- Los enfoques narrativos pueden ser particularmente útiles para lograr la participación del niño y de la familia.
- La amplificación de narrativas alternativas.

Y, como muy bien proponen algunos terapeutas (Haley, 1980) “hacer cosas diferentes de las habituales” en sí mismo ya implica, abre, induce un cambio. Comienzan a pasar cosas distintas, se producen interacciones diferentes, se incorpora informa-

ción nueva al sistema, que afecta personas o procedimientos en lugares nuevos. El desequilibrar un sistema ya es precursor de cambios.

Se pueden encontrar diferentes modalidades de intervención en función de las necesidades reales tanto de la escuela, del alumno o de la familia (Berzosa, P.; Ríos, J. & Rodríguez, G., 2001).

### **Dificultades en el proceso de intervención**

Es imposible pensar en el trabajo del asesor psicopedagógico sistémico sin tener en cuenta que somos profesionales que trabajamos dentro de una compleja red socio-profesional, o, como dijimos anteriormente, “entre” contextos. Ello implica entender que es un ámbito poco definido, poco reconocido, poco aceptado prácticamente en nuestra red. Sin embargo, esta indefinición puede convertirse en una cualidad que podemos poner a nuestro favor si la sabemos manejar.

Se trata, pues, de redefinir las dificultades que habitualmente encuentra un asesor psicopedagógico en su quehacer diario, de modo que puedan construirse como características operativas en un ámbito de trabajo que se caracteriza por la ambigüedad de sus funciones.

¿Qué hemos de tener en cuenta para ser operativos?

- A) Nuestra intervención tiene sentido en el centro educativo si hay una situación de conflicto. No se nos solicita si no lo hay y las cosas van bien.
- B) No somos unos profesionales a los que se les permita definir un contexto clínico en nuestra intervención.

C) Se nos pide una intervención dirigida al cambio en un contexto, el escolar, en el que la mayoría de las veces no vamos a encontrar el origen del problema, sino sólo algunas de sus consecuencias.

D) Quien nos lo pide, generalmente, no lo hace para él mismo y a menudo no asume la autoría de la petición (M.Selvini, 1986).

Cuando se nos llama para intervenir, nuestro cliente, el maestro en su demanda explícita o implícitamente, nos hace referencia a su relación con la familia del alumno o grupo de alumnos.

No es necesario que pensemos mucho para darnos cuenta que, en situaciones de conflicto, la escuela puede elaborar un discurso en el que la familia no salga muy bien parada. Generalmente, en estas situaciones nos encontramos en una batalla dialéctica de connotaciones tanto simétricas como complementarias; por ello, la confianza recíproca entre la familia y los profesionales del centro se mueve en unos niveles demasiado bajos.

En este punto, tenemos la oportunidad de definirnos como mediadores entre la escuela y la familia, y poder conectar las razones, los sentimientos y las expectativas de los unos y los otros.

Además, no hay que olvidar que podemos tener nuestro mapa de zonas donde es más fácil influir, nuestro estudio de relaciones en la institución y en la familia, nuestras estrategias para reforzar puntos fuertes y subrayar “lo común” y simular que sirva de unión de las diferentes partes para conseguir un trabajo fructífero.



## Problema de la derivación y demanda

Antes de abordar la situación-problema debemos reflexionar sobre las razones concretas que la han motivado. Esto es importante, ya que no todas las demandas responden a una necesidad real en su formulación inicial. Por ello, es conveniente llevar a cabo un análisis de la demanda de intervención que nos ofrezca una situación general de ésta.

Es interesante conocer cómo surge, a qué responde, cómo evoluciona, y cómo se vincula la demanda. Por lo tanto, habrá que conocer:

1. Quién plantea la demanda: personas aisladas, grupos formales, tutores, equipo directivo. Es relevante conocer la posición que ocupa la persona o grupo que realice la demanda, ya que en función de la autoridad con la que cuente se abordará en mayor o menor grado sus peticiones.
2. Cómo se ha consensuado: Se trata de hacer un análisis compartido de la situación para ver las coincidencias y las discrepancias que existan. El objetivo es el de establecer las relaciones necesarias para crear las bases de colaboración.
3. A quién afecta: Si a las mismas personas que realizan la demanda o a otras personas ajenas a ésta.
4. Grado de elaboración: Las demandas excesivamente amplias en su formulación inicial resultan difusas, por lo que habrá que concretarlas.
5. Coherencia: Es necesario que la demanda que se realice esté conectada con el proyecto de centro, o con la línea del equipo de apoyo.

Podemos encontrarnos con cuatro situaciones de demandas a las que podemos responder y que se diferencian en su origen.

- No demanda/encargo: Se asume la demanda de una forma mecánica, basándose en una prescripción burocrática presuponiendo que el usuario desea cambiar. Asegura el respaldo administrativo, pero por el contrario puede generar rechazo en los demandantes.
- Demanda forzada: Situación en la que la demanda procede de alguna estructura de autoridad del sistema (equipo directivo).
- Demanda formal: Es la demanda que procede de los órganos colegiados y se produce como consecuencia de un proceso de negociación y de acuerdo colectivo.
- Demanda real: Ésta se produce cuando el tipo de petición coincide con la práctica cotidiana, con las necesidades e intereses reales de las personas.

La demanda se convertirá, así, en un plan de trabajo; esto es, hay que darle un sentido práctico, convertirla en un objetivo que guíe la acción. Por otro lado, la demanda no depende de nosotros como orientadores, sino que lo que depende de nosotros es la capacidad de interpretar y resolver dicha demanda.

Para ello, será conveniente crear un contexto de negociación, gestión y colaboración, siendo los puntos clave los siguientes:

- a) Los objetivos deben ser claros, prácticos y éticos.
- b) Hay que priorizar y concretar las áreas y ámbitos de trabajo.
- c) Hay que ajustar las expectativas.

- d) Hay que delimitar el marco de trabajo estableciendo los diferentes roles, tareas, calendario, etc.
- e) Por último se debe mantener y generalizar lo conseguido.

### La demanda y la dimensión relacional

La persona que se pone en contacto con el psicólogo sugiere que se le defina como “diagnosticador” (“*comprendí dónde está el trastorno*”) y como “terapeuta impotente” (“*no sé qué hacer*”). Al excluirse categóricamente de la definición de “cliente” del psicólogo, se coloca en su mismo nivel y crea un contexto de “consulta con el experto supervisor”, ofreciendo de manera implícita una coalición con él. (“*Veamos qué es capaz de hacer ahí donde yo fracasé*”).

La demanda-tipo de los docentes es la de intervenir en un caso “difícil” -habitualmente un niño con síntomas de inadaptación- para un diagnóstico preciso y, de ser posible, una terapia directa, o al menos la propuesta de consejos pedagógicos de comportamiento.

La hipótesis es que el problema reside en el niño indicado o, a lo sumo, en su familia.

Al psicólogo se le pide que cambie al individuo portador del síntoma, presentado como una mónada aislada artificialmente de su contexto.

Se observa, entonces, que la secuencia “señalamiento-diagnóstico-terapia del sujeto señalado” cristalizaba la situación en un esquema lineal preconstituido, en el que se ignoraban los aspectos relacionales circulares de la interacción humana como “sistema de comunicación”.

En estos casos la expectativa puede ser doble:

- Se confía en que el psicólogo confirme “la validez pedagógica” de la actitud del docente y ratifique, entonces, las decisiones adoptadas,
- O bien, se espera que el psicólogo asuma la responsabilidad del caso y se ocupe en forma directa del “paciente señalado”, tomándolo “a su cargo” y eximiendo al docente de toda obligación al respecto.

En el momento en que la familia se ve obligada a dialogar con el psicólogo por la presión del profesor, es corriente que asuma dos actitudes típicas: por un lado, pretende obtener la seguridad de que en el caso de su hijo no se trata de una enfermedad mental, y por otro, tiende a atacar a la escuela y a achacar a los docentes incapacidad profesional, transfiriendo así a la escuela las críticas imputables al niño y a su familia.

Así mismo, cuando los padres o profesores obligan a un niño a consultar al psicólogo, la entrevista es muy desganada y hasta paradójica.

Se tiene una expectativa de tipo mágico, ya que la demostración de su impotencia servirá para tranquilizar a quien plantea el problema: “si el psicólogo no tuvo éxito, ¿por qué habría de tenerlo yo?” Cuando el psicólogo acepta intervenir y se deja envolver en un manejo de este tipo, su intervención, lejos de ser terapéutica o promotora de cambio, sólo sirve para reforzar el statu quo.

Es interesante notar que la atribución de poderes mágicos al psicólogo (con el consiguiente e inevitable fracaso) actúa en sentido homeostático.

Muchas veces el problema por el que se nos consulta no es, en general, el problema aparente: oculta, en realidad, un problema de relación de poder en alguno de los sistemas implicados: entre un docente y un compañero o entre el docente y el director, entre la escuela y la familia, etc.

El siguiente caso resulta un ejemplo de intervención sistémica entre contextos.

### Un caso de intervención

Víctor es un niño de 2º de ESO (ha repetido 1º) que llegó al Colegio actual (Colegio Concertado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria) a mitad de curso de 6º de primaria, como consecuencia de los problemas de convivencia que presentó ese mismo curso en un Centro Público donde estuvo el resto de su escolaridad.

Las dificultades en el Colegio anterior llegaron a su punto máximo cuando comenzó a faltar al respeto a una profesora y ésta, no pudiendo tolerar la presión que los padres del alumno aliándose con él llegaron a ejercer en contra de ella, tuvo que hacer intervenir a la inspección educativa, finalizando las intervenciones con el cambio del alumno al Centro que asiste actualmente.

Las notas de 5º de Primaria del anterior colegio fueron: NM en 7 asignaturas y PA en 1.

La etiqueta con la que llegó al nuevo colegio era de "chico problemático y agresivo".

#### Hipótesis inicial

El equipo directivo se centró en que de alguna forma comenzaría a repetirse el triángulo anterior con la alianza padres-hijo en contra de cualquier figura de autoridad del sistema escolar.

#### Análisis de la demanda

La demanda fue planteada por la Dirección del Colegio al escolarizar al niño a mitad de curso y por los problemas de indisciplina e inadaptación que presentaba en el Centro anterior.

Consensuada por la dirección, psicóloga y tutora del curso donde se integraba el nuevo alumno, con el objetivo de establecer unas bases de colaboración en la futura intervención.

Se consideró que la demanda afectaba también al resto de profesores/as que impartían 6º de Primaria y por supuesto al alumno y a sus padres.

Por tanto en el inicio nos encontramos con una demanda forzada (de la Dirección) que debíamos consensuar y adaptar a las necesidades del resto de miembros implicados en la misma para poder redefinirla como real.

Tuvimos un primer contacto masivo: las tres características de la demanda se encontraban dentro del sistema, pero en personas diferentes:

1. El síntoma estaba centrado en el niño y su comportamiento en la escuela (no trabajaba en clase e incordiaba a los compañeros/as) y en la familia (no obedecía a los padres y discutía y se pegaba con la hermana).
2. El sufrimiento se manifestó en los profesores, los alumnos, el niño, la madre (siempre lloraba en las entrevistas).
3. Alegación (necesidad de cambio): La presentaban los profesores y los padres.

#### Proceso de Intervención

Entrevistas:

- Inicial: Padres-Director (Se consolida el ingreso y se motiva a los padres para colaborar conjuntamente).

- Padres-Tutora 6<sup>o</sup> Primaria (Acogida mediante el historial académico-familiar-social).
- Padres-Alumno-Psicóloga-Director: Se centró la entrevista focalizando en lo positivo de la conducta individual y familiar en general.
- Padres-Psicóloga-Tutora.
- Psicóloga-Alumno.

El niño manifestaba experimentar dolor por el “fracaso anterior”. La familia lo asumía como propio y la profesora-tutora manifestaba una expectativa generada por los mensajes que le habían llegado de que hiciera lo que hiciera no funcionaría.

La psicóloga constató que la familia presentaba condiciones de riesgo respecto a las relaciones sociales ya que existía aislamiento respecto a parientes, amigos, etc.

Por tanto, se pensó que un factor de protección podría venir a través de la potenciación de una comunicación positiva entre familia-escuela. Se intentó, además, resaltar la parte positiva del chico mediante redefiniciones con el fin de neutralizar y reducir la estigmatización del mismo para que la comunicación comenzara de forma eficaz.

### Objetivos de la Intervención

1. Evaluación del alumno:
  - Aptitudes intelectuales.
  - Adaptación de conducta: personal, escolar, familiar y social.
  - Perfil de personalidad.
  - Hábitos de estudio.
2. Áreas y ámbitos de trabajo:
  - Adaptación del alumno al nuevo contexto clase.

- Equilibrar el rendimiento académico de acuerdo con sus aptitudes, teniendo en cuenta el programar refuerzo si se consideraba necesario.

3. Expectativas: Se esperaba por parte de la dirección y resto de equipo que de acuerdo con la actitud inicial del niño y padres, el cambio de Centro sería un factor a favor de una evolución positiva.

### Evaluación inicial del alumno

Incluía la aplicación de pruebas psicopedagógicas que de forma regular se aplicaban cada año en 6<sup>o</sup>. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: Tablas 1,2,3.

Los resultados en Hábitos de Estudio no resultaron significativos.

Se realizó una devolución del informe a los padres que se mostraron satisfechos, aunque algo preocupados manifestando que en casa los hermanos discutían mucho y les era difícil controlarlos.

### Evaluación final del alumno en 6<sup>o</sup>

NM: 2 asignaturas y PA 6 asignaturas.

Cerramos la intervención ese curso con una entrevista padres-alumno-tutora-psicóloga. El balance fue positivo, aunque el último mes Víctor se mostraba más desinhibido y algunos profesores comenzaron a expresar malestar con respecto a un ligero cambio de comportamiento algo disruptivo por parte del alumno.

Después de las vacaciones del verano comenzó 1<sup>o</sup> de ESO con una actitud completamente distinta al curso anterior. Insultaba sobre todo a las niñas, empujaba, se mostraba desafiante con los profesores, etc.

Tabla 1. BADYG-E 3. Perfil individual de Aptitudes Diferenciales y Generales

<b>FACTORES</b>	PC
Inteligencia General	35
Razonamiento Lógico	65
Relaciones Analógicas	68
Series numéricas	75
Matrices Lógicas	40
Completar oraciones	25
Problemas numéricos	15
Encajar Figuras	25
Memoria Auditiva	68
Memoria visual	45
Atención	77
Rapidez	45
Eficacia	25

Tabla 2. TAMAI. Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil

<b>FACTORES</b>	C
Inadaptación General	61-80
Inadaptación Personal	61-80
Depresión-Intrapunición	81-95
Inadaptación Escolar	41-60
Aversión a la instrucción	61-80
Hipolaboriosidad	No significativo
Hipomotivación	61-80
Aversión al profesor	No significativo
Indisciplina	No significativo
Inadaptación Social	61-80
Insatisfacción Ambiente familiar	No significativo
Insatisfacción con los hermanos	No significativo
Educación adecuada del padre	21-40
Perfeccionismo hipernómico	81-95
Educación adecuada de la madre	41-60
Marginación afectiva	61-80

Tabla 3. CPQ: Perfil de Personalidad. Resultados significativos:

Factor I → Sensibilidad dura, poca simpatía por las necesidades de los demás.
Factor N → Astuto, calculador, prudente, perspicaz.
Factor O → Tenso, frustrado, presionado, sobreexcitado, inquieto.

Tabla 4. Bull-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares.

- Aislado (Muy bajo en "popularidad")
- Rechazado (Destaca en "rechazo")
- No sociable (Muy bajo en "expectativa de popularidad")
- Muy rechazado (Destaca en "expectativa de rechazo")
- Cobarde
- Agresivo
- Provocador
- Manía

En el primer trimestre que Víctor cursaba 1º de ESO por primera vez, se aplicó a la clase el Bull-S (Fuensanta Cerezo Ramírez, versión marzo 2002). Test de evaluación de la agresividad entre escolares. El instrumento analiza la estructura interna del aula definida bajo los criterios: aceptación-rechazo, agresividad-victimización y la apreciación de determinadas características personales. El resumen del informe de Víctor aparece en la tabla 4.

Analizados los resultados del Bull-S por parte de la Psicóloga, Director y Tutor, pasamos a la elaboración del programa de intervención para ese curso:

1. Comenzamos por especificar las responsabilidades del profesorado respecto a la vigilancia en el patio y aula, también en pasillos, en las entradas y salidas del aula.
2. Pedimos colaboración respecto al control a las educadoras responsables del comedor.
3. Teniendo en cuenta que la imagen que el alumno tiene de sí mismo influye en el comportamiento social, en las tutorías se reforzó el trabajo en autoestima y habilidades sociales.
4. Se programaron clases de apoyo en las áreas de lenguaje y matemáticas ya que comenzó a bajar el rendimiento.
5. Se programaron intervenciones de la psicóloga en el aula pidiendo colaboración a los compañeros y compañeras.

ras para ayudar a Víctor cuando diera indicios de no controlar la conducta.

6. Víctor y el grupito de iguales más afín (dos chicas y un chico) se reunieron tres veces con la psicóloga con el fin de evaluar lo que mejor funcionaba en la clase.
7. La psicóloga realizó durante ese curso ocho entrevistas individuales con Víctor y tres con los padres, una de ellas se incluye también al niño y otra junto con el Director.
8. Se hacía necesario el refuerzo de la implicación, compromiso y colaboración entre familia y escuela, pero esto resultaba imposible si no alcanzábamos a poder comprender la dinámica relacional que existía entre los miembros del sistema familiar, por ejemplo Víctor tiene una hermanita 4 años menor, que los padres nunca quisieron que asistiera a las entrevistas, asiste a un colegio público distinto del que provenía el hermano y no pensaban cambiarla tampoco ahora al mismo.
9. Se derivó a la familia a una psicóloga externa con el fin de realizar un trabajo más extenso y completo de las relaciones del sistema familiar al completo.

El niño justificaba siempre sus conductas desculpabilizándose y los padres manifestaban lo mismo hasta que se demostraba evidentemente que no era así.

Sustituimos la narrativa culpabilizadora por una alternativa de necesidad de apoyo hacia el niño desde los distintos sistemas: familia y colegio (clase). Para ello, estratégicamente fuimos sustituyendo la repetición de las soluciones intentadas en la familia y el colegio. Por ejemplo, el padre se mostraba agresivo y colérico, llegando a pegar

al niño en ocasiones, conducta que repetía aunque no funcionara. La alternativa era que la madre interviniese en ese momento controlando de forma pacífica la situación, lo hablaran los padres por separado y luego tomaran las medidas acordadas. Si mostraba un comportamiento disruptivo como por ejemplo repetir con sorna alguna indicación del profesor/a o insultaba a compañeros, debía ir a la clase de refuerzo con un profesor realizando tareas curriculares en lugar de salir sin hacer nada.

El paciente identificado en esta familia era el niño, con una triangulación clara entre padre-madre-niño.

El síntoma les distraía del conflicto de pareja que de forma sutil manifestaban durante las entrevistas. La connotación positiva manifestada a los padres en términos del sacrificio que hacía el niño por ellos para que continuasen juntos, hizo que cesaran las conductas agresivas del padre hacia él quedando redefinido el problema dentro del ámbito familiar.

A la psicóloga externa sólo acudieron dos sesiones los padres y Víctor individualmente tres y no llevaron a la hermanita.

El segundo curso en la aplicación del Bull-S no se manifestó el factor "Manía".

Los compañeros mostraban mayor aceptación hacia él y al final del curso los padres se separaron.

## Conclusiones

Barudy(1998) indica que entre los factores que inciden en el desarrollo de las conductas conflictivas destaca el modelo social que proporcionan los adultos en los medios familiar y escolar, donde, sin duda, el mayor exponente lo conforman las experiencias de maltrato, sufrido u observado, pero

el escenario propicio para su manifestación, es el aula.

Una vez observados los resultados y la forma de intervención, podemos hipotetizar que la intervención conjunta y de carácter colaborativo ha sido un elemento decisivo en el manejo de la problemática presentada.

Sólo a través de la cooperación de los diferentes sistemas intervinientes se puede destriangular al paciente identificado (el alumno/hijo), sacarlo de la situación problemática en la que se encontraba y permitirle seguir avanzando en su crecer personal y académico.

Tal y como reseñábamos en páginas anteriores, las entrevistas conjuntas nos permiten entender los diferentes puntos de vista y los objetivos de intervención.

Por otro lado, la intervención se realiza en aquellos contextos que son propios del territorio de influencia del psicólogo escolar. Es decir, asesora y colabora en la intervención en el aula, con los compañeros y en el ámbito familiar.

De esta manera puede desarticular la función del síntoma y eliminar los elementos mantenedores del mismo.

Por último, el cambio de narrativas y la redefinición del síntoma son técnicas que pueden suponerse potentes facilitadores del cambio 2. En este caso además estructuralmente se produjo también en el sistema familiar, abriéndonos finalmente una nueva vía de intervención en el niño en interacción con ambos sistemas, pero sobre todo nos interroga sobre el Paciente Identificado y nos posibilita desplazarnos del “ser” hacia el “poder ser” a través del cambio.

## Bibliografía

- Álvarez, M. y Fernández, R. (2002) *CHTE. Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio*. Madrid: TEA Ediciones.
- Barudy, J. (1998) *El dolor invisible de la infancia. Una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona: Paidós.
- Berzosa, P.; Ríos, J. y Rodríguez, G., (2001) El modelo sistémico en el contexto escolar: ¿Puede ser un método eficaz de prevención? en *Cuadernos de Terapia Familiar*. II Época- Año XV. Nº 48-49, 117-132.
- Campion, J. (1987) *El niño en su contexto*. Barcelona: Paidós.
- Cerezo, F. (2000) *El Test Bull-S. Instrumento para la evaluación de la agresividad entre escolares*. Madrid: Albor.
- Dabas, E. (1998) *Redes sociales, familia y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Dowling, E. y Osborne, E. (1996) *Familia y escuela: Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*. Barcelona: Paidós.
- Haley J.,(1980) *Terapia para resolver problemas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hernández Hernández, Pedro. (1990) *TAMAI. Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil*. Madrid: Ed. TEA.
- Porter, R. B. y Catell, M. D. (2002) *CPQ. Cuestionario de Personalidad para niños*. Madrid: TEA Ediciones.
- Selvini, M. (1986) *El mago sin magia*. Barcelona: Paidós.
- Yuste Herranz, C. (2002) *BADYG-E3. Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales*. Madrid: Ed. Reeducación Logopédica.

Fecha de recepción: 08/07/2008  
Fecha de aceptación: 16/10/2008