

Resumen:

El presente artículo explora la interdependencia y las semejanzas entre los sistemas familia y escuela, destacando lo fecundo de un abordaje sistémico en la interfase de ambos sistemas donde se inserta el niño/joven.

Jerarquiza el rol del consultor psicopedagógico y proporciona casuística personal para ilustrar los fundamentos teóricos.

Familia y escuela son los dos subsistemas más relevantes de la vida durante los muchos años de infancia y adolescencia. Cada niño/joven es un miembro de su familia inmediata que tiene una configuración única en su estructura y sus relaciones, y que a la vez, está anclada en su propia historia cultural social. Simultáneamente ese mismo niño/ joven es miembro de una clase escolar que también tiene su propia y única estructura anclada en una matriz de complejas estructuras más amplias. Ambos sistemas configuran una de las partes más importantes de lo que se denomina el mesosistema (Bronfenbrenner, 1979[i]) con sus propias características también peculiares. Es valioso iluminar esta interfase para poder intervenir lo más exitosamente posible cuando sea necesario ya que es justamente esta intersección la arena privilegiada de desempeño psicopedagógico.

Sea el psicopedagogo un agente dentro de la institución escolar, sea un profesional privado o bien agente de otra alguna estructura, EOE (Equipos de Orientación Escolar) representante de algún Centro de Salud u Hospital, Minoridad, etc. siempre el contexto de trabajo implica ambos subsistemas: familia y escuela, especialmente en estos momentos en que la necesidad de un cambio de paradigma se impone en las escuelas y las prácticas docentes, ante situaciones diversas como son la integración de niños con dificultades especiales, diversidad étnica, o situaciones de violencia, tanto escolar- social y familiar creando franjas de niños y adolescentes en riesgo

Mucha investigación especialmente en los Estados Unidos (Aponte,1976[ii], Bronfenbrenner 1979, Lusterman,[iii] 1985,Fish& Dane, 1998[iv]) destacan lo efectivo de crear y sostener puentes entre familia y escuela desde una actitud colaborativa.

La orientación de las intervenciones, sea psicológica y/o psicopedagógica, está cambiando a lo largo de estos últimos años desde una perspectiva psicodinámica hacia una perspectiva más sistémica y ecológica. Aunque con modelos diferentes, poniendo énfasis en considerar como centro al niño/ joven, cada vez es mayor el reconocimiento de la interrelación y reciprocidad del impacto de ambos sistemas sobre el niño/joven y de la efectividad de intervenciones en esa interfase.

Es el psicopedagogo, quien usualmente ocupa ese rol de “conector” facilitador involucrando profesionales y familiares (y eventualmente parte de la comunidad), para mantener la comunicación fluida y abierta, y, a medida que se realizan intervenciones, evaluarlas, modificarlas, coordinar esfuerzos y descubrir nuevos o poco usados recursos.

Es interesante destacar que en la literatura al respecto se reserva, cada vez más, la palabra terapia sólo para situaciones clínicas, **toda otra intervención no clínica se denomina “consulta”**. La idea implica que se hace terapia con una familia, pero se realiza una consulta con (o desde) una escuela, a pesar de que se utilizan muchos y semejantes principios básicos de intervención.

(Fisher,1986).[\[v\]](#) Fine,M & Gardner,A (1994)[\[vi\]](#)

Al incluir ambos subsistemas, es de central importancia conocer desde el principio la manera en la cual “el problema” a considerar es definido por uno y otro, ya que esta concepción puede ser un preludio de una exitosa o, a la inversa, poco efectiva colaboración, las experiencias anteriores puede actuar negativamente minando los esfuerzos actuales. Los esfuerzos puestos por el profesional a cargo en este sentido nunca son pocos, ya que suele ocurrir que uno y otro sistema definan “la realidad” de maneras diferentes, contradictorias y hasta opuestas.

Al aunar criterios, redefinir problemas, modificar etiquetas, centrarse en aspectos comunes, son muchos los modelos por los cuales se puede optar. Sea entrevistas conjuntas entre padres, maestros, niño/ joven, incluir otro personal docente, (Baeza,1995[\[vii\]](#), 1997[\[viii\]](#)), o a través de contactos telefónicos o vía mail (informes- memos), o reuniones con grupos más pequeños

(pares del niño, hermanos, otros amigos, familia extensa- abuelos)

La idea subyacente gira en torno a considerar **todo el ecosistema y trabajar en dirección de lograr una actitud cooperativa- colaborativa entre los involucrados.**

Esta perspectiva ecológica- sistémica, suele tener implicancias más allá del “caso en cuestión” y promueve, a veces, sutiles o bien evidentes cambios en el ecosistema mayor. Cuando un docente adquiere *expertise* en trabajar con los padres esta cooperación padres- docente/s tiene en general una alta correlación con el logro de mejores resultados académicos del niño/joven. A su vez la mejoría en el rendimiento escolar, suele ir acompañada de una mejoría en las habilidades sociales y el cambio de status (jerarquía) personal y grupal, y así circularmente, como gustamos decir, el cambio se va ampliando, generalizando.

Un ejemplo reciente de mi práctica privada ilustra este punto.

Alvar un joven de 15 años, con un retraso madurativo importante, se insertó,- proveniente de los Estados Unidos- a mediados de año en una escuela privada. Las dificultades de idioma y de maduración produjeron un severo desajuste en Alvar y su familia, acostumbrados al modelo integrativo predominante de los Estados Unidos (“ learning centers”). La escuela, con una actitud abierta, no prejuiciosa y muy cooperativa, a pesar de no tener experiencias previas en este tipo de integraciones, enfrentó el problema inteligentemente. Sucesivas reuniones con todo los docentes involucrados, consejero escolar, mi presencia, que actuaba como psicopedagoga externa de Alvar, fuimos tejiendo diferentes actividades, proyectos escolares que el joven pudiese concretar, aspectos de comunicación, límites y ajustes a nuestro “estilo argentino escolar”, útiles no sólo para Alvar sino para su familia. El cumpleaños del joven, llevado a cabo en su hogar y organizado en conjunto entre madre- docente especial, consejero escolar y yo, modificó de manera dramática las relaciones del niño con sus pares.

Entre otras cosas, ver a Alvar en su medio familiar, organizando juegos, compartiendo juguetes, hablando mejor el castellano, cambió su status en el grupo no sólo frente a sus pares sino frente a sus docentes. En poco tiempo su rendimiento académico mejoró, dentro de sus limitaciones. Ya sus compañeros, no sólo no se burlaban, sino que lo ayudaban, esperaban y hasta realizaban con él las tareas que le demandaban mucho trabajo. Queda un largo trayecto por cubrir, pero, “el

cambio de mirada”, el verlo desde esta perspectiva fue el punto de inflexión para nuevos logros. Sobre este logro, la ampliación “ecológica” del sistema, implica la inclusión de este joven en actividades deportivas, comunitarias (de la iglesia a la que pertenece) y otras que se irán perfilando en el tiempo.

Pensar en términos de sistema y pensar, además, ecológicamente no significan lo mismo. Por ejemplo desde la perspectiva sistémica, se puede considerar a la familia como un grupo que interactúa dentro del contexto familiar. Aquí el problema individual es visto como relacionado con el sistema de interrelaciones familiares. **La perspectiva ecológica, en cambio, amplía el contexto, incluyendo la interrelación de sistemas más allá de la familia como son el contexto escolar, la iglesia, el centro deportivo barrial, etc.**[\[ix\]](#)

En virtud de los conceptos teóricos sistémicos, el cambio en cualquier parte de un sistema afecta otras partes del sistema. Lo que sucede con un niño en la escuela puede y suele tener efectos en la familia y a la inversa las experiencias familiares influyen el ajuste o desajuste escolar.

Cuando los sistemas se enfrentan con situaciones de estrés pueden comenzar a funcionar de manera disfuncional, sea cada uno por su lado o en su particular forma de interacción. En estos casos suelen usarse soluciones no exitosas, en general de manera muy rígida, para resolver el problema. Por ejemplo a veces los padres pueden comenzar a ponerse excesivamente rígidos, estrictos y *castigadores* frente a la frustración que sienten de no poder controlar a un adolescente rebelde. Esta actitud puede ser duplicada por la escuela que aplica pautas semejantes a las de la familia, o, a la inversa, la descalifica (Baeza, 1999[\[x\]](#)).

El objetivo básico de la intervención familia- escuela es asistir a ambos sistemas a ensamblarse en una actitud colaborativa de resolución de los problemas mutuos, comunes, actitud que implica cambiar la manera de pensar, entender, o definir el problema, examinar las creencias que sostienen esa conducta y reflexionar sobre lo que se ha venido haciendo respecto del mismo.

Es interesante en estos casos tomar en consideración el concepto de triangulación que puede interferir con la resolución del problema. Por ejemplo, cuando padres y docentes están en conflicto entre sí, el niño/joven queda triangulado. Vemos frecuentemente docentes que tratan de “demostrar” a los padres cuan poco realistas son sus expectativas respecto de este hijo que es su alumno.

Inversamente padres que reciben exclusivamente el retrato que su hijo hace del docente puede producir las mismas triangulaciones. Esta polarización de posiciones lo único que hace es amplificar las diferencias. Este suele ser el momento en que el psicopedagogo entra en escena (lamentablemente demasiado tarde a veces) ya que las partes se encuentran envueltas en una escalada que en nada ayuda al niño en cuestión. La actitud de mediación, juntando docentes, familia incluso con la presencia del niño mejora las posibilidades de intervenciones exitosas.

A pesar de ser visto (o vivido) en sus comienzos como perteneciendo o defendiendo a una de las partes, el psicopedagogo que se anima a poner en relación a ambos sistemas con una actitud respetuosa hacia todos favorece casi inmediatamente al niño y al sistema más amplio. El trabajo con este mesosistema requiere entrenamiento referido a técnicas específicas como metáforas, cuentos, anécdotas posibles de ser empleadas, connotaciones positivas para cada subsistema, una actitud activa y directiva muy diferente de posturas tradicionales más pasivas, menos comprometidas y/o “neutras”.

El rol profesional, (psicopedagogo u otros), estratégicamente va haciendo alianzas con uno u otro, (persona / subsistema) cuidando no ser él mismo triangulado o “ chupado”, anulado, como

se denomina en la jerga, por el potente sistema con el que trabaja. Esta idea corresponde a un concepto teórico sistémico que se refiere a la cualidad homeostática, de volver a su equilibrio inicial, que poseen los sistemas y que resulta en una gran resistencia al cambio.

Como ejemplo, un padre que se siente inadecuado, impotente, para ayudar a resolver los problemas de su hijo puede sentirse aún peor y hasta amenazado, cuando su mujer vuelve de una reunión escolar sobre su hijo, en la cual se le han dado “planes y sugerencias” para “resolver” la situación. Puede, en este caso, abiertamente denigrar, descalificar el plan o encontrar maneras de sabotear su éxito. Al mismo tiempo sabe que es necesario algún cambio para ayudar a ese hijo. Si en lugar de ésto, este plan se construye en conjunto con su presencia, sus ideas son no sólo tenidas en cuenta, sino incorporadas a la estrategia elegida, se lo incluye bajo la reformulación “del hombre de la familia”, estamos más cerca de alguna posibilidad de éxito.

Como muy bien proponen algunos terapeutas (Haley, 1976[xi]) “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 información nueva al sistema, que afecta personas o procedimientos en lugares nuevos. El desbalancear un sistema ya es precursor de cambios.

Todas las relaciones dentro de un sistema, puede entenderse como un *continuum* que va desde relaciones muy cohesionadas o enmarañadas, hasta otro extremo en que el grado o nivel de cohesión es muy lábil, desconectadas.

Es lícito entender el sistema áulico, o el más amplio escuela, por analogía con modelos muy fecundos de terapia familiar. En mi práctica me resulta particularmente útil el Modelo Circumplejo de Olson[xii] que describe categorías familiares.

Veamos como las mismas categoría pueden aplicarse por analogía desde el sistema familia al sistema aula o escuela.

Al igual que en la familia, en el aula y en la escuela, podemos hablar de cohesión como la unión o ligazón emocional (apego) que une entre sí a los miembros. Ésta incluye la ligazón emocional, las fronteras, las coaliciones, el tiempo, el espacio, las amistades, la toma de decisiones, los intereses y las formas de recreación.

Los sistemas enmarañados, son aquellos que tienen una cohesión extrema, llegando a impedir la individualización de sus miembros.

En una relación de tipo enmarañada, hay un monto extremo de unión emocional y se pretende que los miembros sean extremadamente leales. Las personas, miembros, son muy dependientes unos de otros. Hay una falta general de distancia personal y se permite poco espacio privado. La mayor parte de la energía de las personas está centrada en el sistema familia y hay pocos amigos o intereses fuera del mismo.

En el extremo opuesto, los sistemas desvinculados, extremos fomentan un alto, excesivo, grado de autonomía del tipo "cada cual hace lo suyo".

Resulta relativamente sencillo identificar en nuestro contexto escolar estas características y hacer una transferencia de modelos de análisis. Los sistemas enmarañados suelen ser más frecuentes en los niveles de inicial y primer ciclo.

Se denominan sistemas separados y conectados, los niveles medios respecto de la cohesión.

Estos permiten a sus miembros experimentar independencia y conexión sana y equilibradas. Los sistemas balanceados, medios, tienden a ser más funcionales.

Los niveles desbalanceados, muy extremos en cuanto al aspecto de cohesión están ubicados en los extremos. Implican una relación de tipo desligada, a menudo una separación emocional extrema. Existe una escasa implicancia entre los miembros y hay excesiva separación personal e independencia. Cada uno hace "lo suyo". Predomina el tiempo, espacios e intereses individuales, y los miembros son incapaces de brindarse apoyo mutuo y de resolver problemas conjuntamente.

La dimensión de flexibilidad familiar, que también evalúa el Modelo Circumplejo, se define como la plasticidad, cantidad y calidad del cambio en los roles y reglas del sistema familiar. Es la capacidad de un sistema familiar de cambiar su estructura de poder, relaciones de roles y reglas de relación en respuesta al stress situacional o evolutivo. Es legítimo nuevamente, aplicar el concepto al sistema aula (escuela), Roles, reglas, jerarquías, premios y castigos y resolución de problemas son aspectos cotidianos en la escuela.

Una vez más los niveles centrales son más favorables en tanto que los extremos son más problemáticos.

Los sistemas familiares y los escolares balanceados, tienden a ser más funcionales. Más específicamente, una relación de tipo estructurada, tiene un liderazgo básicamente democrático, con capacidad de negociación, entre sus miembros. Los roles son estables, con cierta participación de los otros. Las reglas pueden cambiar, aunque hay algunas firmemente establecidas. Por su parte, una relación de tipo flexible tiene un estilo democrático en la toma de decisiones. Los roles son compartidos y hay un cambio fluido en las reglas cuando es necesario.

Los niveles que se ubican en los extremos, implican una relación de tipo rígida se da cuando el líder es muy controlador, ejerciendo un liderazgo de tipo autoritario. Las negociaciones son limitadas y la posibilidad de cambio en los liderazgos, roles y reglas son escasas. A estos sistemas les resulta difícil adaptarse a los eventos estresantes. Una relación de tipo caótica, extrema, muestra un liderazgo limitado o errático. Las decisiones son impulsivas y no bien pensadas o anticipadas. Los roles son confusos y cambian de una persona a otra. Las reglas varían con frecuencia. Hay escasa consistencia en el otorgamiento de premios y castigos.

Los sistemas desvinculados suelen ser más frecuentes en el último ciclo de primaria y/o en la escuela secundaria.

El estilo de comunicación que se genera en cada categoría tiene una alta correlación con las otras dos dimensiones mencionadas.

La comunicación cuando es positiva, incluye empatía, escucha reflexiva, capacidad para expresar ideas y sentimientos, claridad, continuidad coherencia relacional y comentarios de apoyo y consideración mutua.

Los aspectos negativos en la comunicación, (nivel de comunicación baja), están dados por las comunicaciones de doble vínculo, dobles mensajes y las críticas, es decir una comunicación pobre, fragmentada, o descalificante.

Las investigaciones han demostrado que en los sistemas balanceados existe una comunicación adecuada, mientras que en los sistemas extremos la comunicación tiende a ser pobre.

Una de las hipótesis centrales de este modelo es que los niveles balanceados de ambas

dimensiones caracterizan a los sistemas familiares – y decimos los escolares- con un funcionamiento saludable y los niveles extremos caracterizan a las familias- escuelas como disfuncionales,

En contraposición, las familias- y escuelas, que funcionan moderadamente a lo largo de las dimensiones de cohesión y de adaptabilidad, se conducen de manera más saludable y tienen mayor probabilidad de un afrontamiento eficaz frente a las necesidades.

Con el mismo lente podemos ver no sólo la característica de cada sistema por separado sino como se produce entre sistemas un interjuego entre las dimensiones explicadas.

En ocasiones la alianza docente-(escuela) padres es tan intensa que no hay diferenciación entre el hogar y la escuela para un niño. Estaríamos ante un caso de cohesión o enmarañamiento excesivo.

Un ejemplo, frecuente en nuestro contexto escolar:

La mamá de Manuela es citada a la escuela y notificada que por mal comportamiento de la niña en el aula, los padres deben tomar “medidas” (castigos) en casa (“ que no vea TV, que no vaya a lo de sus amigas, que no vengan nenas a su casa, “, etc). La madre, asiste sola, como es frecuente, a la entrevista. Convencida de la autoridad experta de la docente aplica estas sugerencias indiscriminadamente en el hogar, ante situaciones que se relacionan con temas de la escuela y otras que nada tienen que ver con lo escolar. Las relaciones familiares que no eran problemáticas hasta ese momento comienzan a deteriorarse. Manuela expresa que su mamá estaba tan equivocada como su maestra (“y hasta te pareces a ella!!!”) El padre en un intento de apoyar a su mujer sostiene estos castigos, sin mucha convicción, a medida que la situación en la escuela y en el hogar, empeora sensiblemente.

En este caso, quien realmente necesitaba mejorar sus habilidades en el manejo de la clase era la maestra, quien delega en el contexto familiar y en los padres lo que ella no lograba en la escuela.

El resultado de semejante presión sobre la familia sólo empeoraba y sostenía las dificultades de Manuela en un círculo autoperpetuante de “más de lo mismo”.

Entrevistas con la psicopedagoga escolar y la docente “desenredaron” esta situación, aportando intervenciones diferentes de las que se venían practicando y separando ambos contextos. Simultáneamente entrevistas con padres y Manuela permitieron también discriminar claramente expectativas y castigos en uno y otro contexto.

Como risueña anécdota complementaria de esta situación, la misma docente en la misma época citó a la madre de Pilar y le hizo el mismo planteo. Cuál fue su sorpresa cuando esta mamá le espetó, de mal modo pero muy firme: “Mire señorita, cuando Pilar se porta mal en casa yo no la llamo a su casa para que Ud. la rete o la castigue al día siguiente en clase... de modo que cuando Pilar se porta mal o no hace las cosas en la escuela piense Ud. como lo puede manejar!!!”

De más está decir lo oportuno que resultó este comentario, producto del azar.

EL caso opuesto de desconexión entre ambos sistemas se ilustra en el siguiente ejemplo. Tal como hemos expuesto los miembros en sistemas con estas características se sienten emocionalmente aislados y con poco sostén.

Los padres de Andrés tenían seria resistencia a asistir a la escuela para conversar sobre la

conducta y el desempeño de su hijo. La madre cancelaba reiteradamente las entrevistas concretadas por teléfono e insistía en que telefónicamente se podrían “poner de acuerdo” con la maestra. Esta conducta era leída “naturalmente” por la maestra como una actitud de desinterés, no obstante lo cual continuaba enviando a casa de Andrés notas semanales en las que recomendaba que los padres “se sentase por lo menos una hora por día” con el niño para ayudarlo y “ver” cómo hacía (o no) sus tareas. Estas notas eran descalificadas por los padres y les producían sentimientos de rabia y culpa, ya que no lograban concretarlo, ni exponer su punto de vista y sus dificultades.

Ambos contextos, familia- escuela, padres y docente, necesitaban salir de esta situación. Los padres necesitaban apoyo para encontrarse con la maestra y la psicopedagoga escolar y trazar planes más realistas (y menos culposos) sobre Andrés. La docente necesitaba modificar sus creencias sobre la supuesta no colaboración y no interés de los padres en los temas escolares. Un difícil pero fecundo encuentro desde una actitud de cooperación- colaboración diseñada en conjunto con la psicopedagoga escolar y la autora, produjo cambios notables y casi inmediatos en Andrés tanto en la escuela como en el hogar. Tiempo después los padres comentaron como se lamentaban “haber perdido tanto tiempo pensando que ellos no le importaban a la escuela. La maestra por su lado reconoció “que los había juzgado mal y que eran muy colaboradores y solidarios con los proyectos escolares desde aquella reunión.”

Las características de los tiempos que corren, las exigencias, el escepticismo que a veces muestran nuestros consultantes, sean familias o personal escolar, los desafíos que implican situaciones nuevas, cambiantes, siempre inciertas nos propone **la necesidad de expandir e innovar el campo de la intervención terapéutica.**

Es alentador encontrar algunos intentos que en esta dirección comienzan a aparecer en nuestro medio escolar. En abril último el gobierno porteño hizo un encuentro al que concurrieron 170.000 personas. Con el objetivo de lograr un mayor compromiso de la familia con la escuela las escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires abrieron durante media jornada sus puertas a los padres. (“Queremos que los padres apoyen a los maestros.... queremos a los padres cerca de la escuela y de los docentes. Porque si hay algo bueno para el chico es ver que los padres se ocupan de su vida escolar”, Filmus, D 2001)[xiii]. En el ámbito privado son muchas las formas en que se convoca a familias desde la escuela y es deseable que esto también comience (o se retome) en el ámbito público. Lo que a mi juicio todavía resta lograr es un cambio de mirada en uno y otro subsistema. No se trata únicamente de mostrar lo que hace un niño en la escuela, o de explicar cuales son los lineamientos para algún área. (apoyo escolar, exámenes), sino de sentar bases desde una actitud cooperativa- colaborativa para reconstruir el puente entre familia- escuela. No se trata de que la escuela desde una postura normativa indique qué deben o no hacer los padres (ver menos TV, etc) sino de descubrir qué recursos se pueden potenciar desde uno y otro lado y cuáles ya existen en la misma comunidad educativa- social de cada escuela. Es ver la parte, a veces oculta, de las posibilidades en lugar de las dificultades, las oportunidades en medio de las crisis.

Desde otros contextos, por ejemplo el laboral, se destaca y acentúa los últimos tiempos, la importancia de la conexión familia- trabajo. Algunas empresas (lamentablemente pocas aún) ya están abocadas a impulsar el desarrollo del núcleo familiar, otras por lo menos comienzan a tomarlo en consideración como un aspecto que motiva, sostiene y favorece a quien trabaja, lejos de criterios anteriores en que se consideraba perjudicial esta interacción, casi una interferencia.

“No hay ninguna organización, ni pública ni privada que preste servicios humanizadores y sociales básicos con la eficacia con que lo hace una familia, por lo tanto es irracional su falta de promoción y ayuda.” (Conen,2000)[xiv]. Nuevos modelos empresarios consideran la familia ya no como un ámbito independiente de las decisiones de una compañía, debido al impacto que

tiene lo que sucede en el hogar en los trabajadores.

Hace mucho tiempo los profesionales de la educación conocemos, valoramos y jerarquizamos este “descubrimiento empresarial” Continuamos, sin embargo, intentando nuevas formas y estrategias de abordaje, más efectivas, más breves, potenciado nuestros propios recursos.

Es interesante conocer que uno de los nuevos índices de salud social utilizado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se refiere al índice de solidaridad, otro es de la estabilidad familiar entendido como factor clave para determinar los niveles de salud social de una comunidad.

La perspectiva que hemos desarrollado en este trabajo ancla exactamente en ambos conceptos: **el desarrollo de actitudes cooperativas colaborativas, solidarias entre sistemas, respetuosas, armónicas y sobre todo innovadoras, en nuestro caso familia y escuela.**

[i] Bronfenbrenner;U (1979) The ecology of human development. Cambridge M.A Harvard University Press

[ii] Aponte,H:J (1976) The family school interview: an eco-structural approach. Family Process, 15 pp303-311. Publicado en castellano en Rev. Sistemas Familiares.

[iii] Lusterman,.. (1985 An ecosystemic approach to family-school problems. Tee American Journal of Family Therapy, 13, pp22-30

[iv] Fish,M &Dane,E (1998-)The classroom systems observation scale. Learning Environments Research 3, pp67-92.

[v] Fisher,L (1986) Systems based consultation A new perspective for family therapu, New York: Guilford.

[vi] Fine,M & Gardner,A (1994) Collaborative Consultation with families of children with special needs.Journal of Educational and Psychological Consultation,5, pp283-308.

[vii] Baeza,S (1995) Nuevas formas: una visión más globalizadora. Rev. Aprendizaje Hoy Año XVI N°33

[viii] Baeza,S (1997) Intersección de sistemas: Familia- Escuela. Rev. Aprendizaje Hoy Año XII N°37

[ix] Este modelo hoy se comienza a denominar Terapia Familiar Comunitaria. Ver artículo de Ramón Rojano en Perspectivas Sistémicas Nov/febrero 2000. Año 12 N° 59

[x] Baeza,S (1999) Estilos Comunicacionales. Rev. Aprendizaje Hoy Año XIX N° 43

[xi] Haley,J (1976) Terapia para resolver problemas: nuevas estrategias para una terapia familiar eficaz, Bs.As, Amorrortu(1989)

[xii] Olson,D, Sprenkel, D.H & Russell,C.S (1979) Circumplex Model of Marital and Family systems: I Cohesion and adaptability dimensions, family types and clinical applications. Family Proces, 18,pp3-28

[xiii] “Invitan a los padres a compartir otro día de clases con sus hijos” La Nación, sábado 24 de noviembre de 2001.

[xiv] Conen, citado en “Las personas no son meros recursos”. Diario La Nación, Suplemento La familia en el siglo XXI, 18 de Noviembre de 2001.



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR