COMPRENSIÓN IDENTITARIA EN LA EXPERIENCIA DE AUTOLESIÓN DESDE DOMINIOS NARRATIVOS Y NEUROPSICOLÓGICOS

BIBIANA MACHADO RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS

DIVISIÓN DE CIENCIAS DE LA SALUD

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA Y DE LA FAMILIA

Bogotá, febrero, 2019

COMPRENSIÓN IDENTITARIA EN LA EXPERIENCIA DE AUTOLESIÓN DESDE DOMINIOS NARRATIVOS Y NEUROPSICOLÓGICOS

Autora:

Bibiana Machado Rodríguez

Directora:

Diana Laverde Gallego

"**Historias y Narrativas de los Sistemas Humanos en Diversidad de Contextos**"

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

DIVISIÓN DE CIENCIAS DE LA SALUD

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA Y DE FAMILIA

Bogotá, febrero, 2019

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
DIVISIÓN DE CIENCIAS DE LA SALUD
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA Y DE LA FAMILIA
RESUMEN ANALÍTICO DE INVESTIGACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO – RATG

Título: Comprensión identitaria en la experiencia de autolesión desde dominios narrativos y neuropsicológicos

Macro proyecto Institucional de Investigación: Historias y Narrativas de los Sistemas Humanos en Diversidad de Contextos.

Autores: Bibiana Machado Rodríguez
Laverde Gallego Diana Janeth[1]

Palabras clave: Autolesión, identidad, narrativas, funciones ejecutivas, co-evolución, escuela-familia.

Descripción: En el marco de la Maestría de Psicología Clínica y de la Familia de la Universidad Santo Tomas, la cual asume un modelo epistemológico sistémico, constructivista, construccionista y complejo, se realizó la presente investigación/intervención, con el consentimiento del Colegio Nuestra Señora de Nazareth, institución educativa religiosa de carácter privado de la ciudad de Bogotá, la cual promueve una formación centrada en valores para fomentar el liderazgo de los jóvenes. Se plantea como objetivo comprender la construcción de los procesos identitarios en las adolescentes en relación con la experiencia de autolesión desde dominios narrativos y neuropsicológicos, para favorecer procesos co-evolutivos en escenarios narrativos conversacionales en el contexto familia-escuela. El fenómeno se aborda desde tres ejes que direccionan el horizonte investigativo: la construcción identitaria desde dominios narrativos en la experiencia de autolesión, lo que permite a los profesionales de la psicología clínica y de la salud desmitificar la autolesión como un problema de la adolescencia para ser reconocida en el marco de las interacciones como un proceso emergente, contextual de orden bio-psico-socio-antropológico y político; la comprensión de los procesos identitarios desde dominios neuropsicológicos a partir de las funciones ejecutivas, apertura el diálogo interdisciplinar entre la psicología clínica y las neurociencias para descentralizar la autolesión de discursos patológicos y hegemónicos y entender el papel que juegan las funciones ejecutivas, las emociones y los sentimientos, en la toma de decisiones y la solución de problemas; y la indagación de procesos co-evolutivos en el contexto de la relación familia-escuela, para posibilitar la intervención en contextos educativos a partir del trabajo en red en la co-construcción de nuevas realidades y experiencias más saludables.

Fuentes: Se consultaron 54 investigaciones, 10 nacionales y 44 internacionales, de países como Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Estados Unidos, Francia, México y Venezuela; el 63% de los artículos se encuentran en la última década y el 37% en los últimos 17 años. Se consultaron 79 documentos de internet, 60 internacionales y 19 nacionales, y 24 libros.

[1] Directora proyecto de grado

Sistema teórico: Este acápite da cuenta de la apuesta epistemológica constructivista/ construccionista y sistémica, y el entrecruce con el paradigma de la complejidad, desde donde se realiza la investigación/intervención, en conjunto con aspectos conceptuales e interdisciplinares que orientan la indagación que llevan a identificar cómo los sistemas abiertos se adaptan a su ecosistema para generar procesos coevolutivos que posibilitan estructuras y dinámicas de autoorganización que permiten bifurcaciones y rupturas dando paso a lo posible en la emergencia de estructuras disipativas. La construcción identitaria en adolescentes desde dominios narrativos y neuropsicológicos en la autolesión como experiencia compleja que emerge en la imbricación de lo narrativo y neuropsicológico, para dar cuenta de la interacción entre procesos cognitivos y emocionales, en relación con el paisaje adaptativo de los sistemas humanos. El contexto de la relación familia-escuela como sistema de complejidad creciente, que en la interacción de sus elementos exhibe caos y orden en un constante flujo de energía evolutiva.

Sistema Metodológico: Se trabajó con una metodología de investigación/intervención contextual, reflexiva y de segundo orden, en el marco de la consultoría realizada en el contexto educativo objeto de la intervención en la ciudad de Bogotá, barrio Bosa. Los participantes del contexto familiar fueron los padres de familia de tres adolescentes de doce (12) años, de grado 6º. Del contexto escolar participaron ocho personas; tres administrativos, cuatro docentes y una practicante de psicología. Se realizaron siete (7) escenarios conversacionales; dos (2) con administrativos y docentes, tres (3) con padres de familia y adolescentes, uno (1) con docentes, padre de familia y adolescente, el último con una familia y adolescente, junto con las dos investigadoras/interventoras, quienes trabajaron como equipo hasta este momento. Las técnicas y estrategias empleadas en la intervención fueron las metáforas, construcción de una red con lana, vídeo con testimonio de autolesión, dibujo autobiográfico, imagen de autolesión. Y desde la apuesta interdisciplinar propuesta en la modelización, se empleó video de funciones ejecutivas, prueba neuropsicológica Banfe 2, aplicada a las adolescentes y prueba de Torre de Londres, aplicada a padres, docentes y adolescentes con el propósito de evaluar habilidades en toma de decisiones desde las funciones ejecutivas de inhibición y flexibilidad mental, que favorecieran la reflexividad en torno a la experiencia de autolesión desde procesos auto y heterorreferenciales

Resultados y Discusión: Los resultados dan cuenta de la redefinición de la identidad narrativa de las adolescentes, como momento de múltiples posibilidades, donde el adolescente es gestor de cambio, que exhibe habilidades y capacidades que se connotan positivamente por los adultos. Se resignifica la experiencia de autolesión al entenderla como expresión de solidaridad ante el sufrimiento de otros, enmarcada en relaciones de apoyo y respeto hacia las figuras parentales. Emerge el trabajo en red como un proceso de apoyo a la diferencia. La interdisciplinariedad da cuenta desde la neuropsicológica de la identidad emocional, que surge intrincada en el cuerpo y el contexto relacional para comunicar emociones significativas que se entretejen en la ecología humana. Las Funciones ejecutivas dan cuenta de la configuración del contexto en la toma de decisiones y de la recursividad en los procesos de adaptación y cambio para favorecer la autoorganización y coevolución en el contexto familia-escuela.

Tabla de contenido

Tabla de contenido **5**

Lista de Tablas **10**

Lista de Figuras **11**

Resumen **12**

Abstract **14**

Presentación **16**

Introducción **19**

Fenómeno de Investigación- Intervención 23

Problema de Investigación – Intervención 24

Pregunta de Investigación/Intervención 25

Objetivo General de Investigación-Intervención 25

Objetivos Específicos de Investigación-Intervención 25

Hipótesis Generales 25

Hipótesis de Investigación-Intervención 26

Estados del Arte **28**

Estado del Arte Documental 28

Construcción de la identidad en la adolescencia. 29

Experiencia de autolesión en adolescentes. 39

Intervención psicológica en el contexto familia – escuela. 55

Estado del Arte Testimonial..... 60

Contexto. 61

Actores representativos del contexto. 61

Diseño metodológico de los escenarios conversacionales del estado del arte testimonial. 63

Resultados del estado del arte testimonial. 66

Análisis de los resultados del estado del arte testimonial 70

Conclusiones del estado del arte testimonial. 100

Conclusiones de los estados del arte. 108

Sistema Teórico 115

Hacia el Encuentro entre Complejidad y Epistemología Sistémica 115

Coevolución en el Contexto de la Relación Familia - Escuela 128

Experiencia de autolesión desde dominios narrativos y neuropsicológicos 132

Identidad desde dominios narrativos. 133

Identidad desde dominios neuropsicológicos. 138

De la experiencia de autolesión como dominio narrativo, emocional y social. 145

Sistema Metodológico 158

Investigación-Intervención Contextual-Reflexiva de Segundo Orden..... 159

La Consultoría como Apuesta Investigativa e Interventiva..... 160

Principios Operadores 162

Estructuras disipativas..... 163

Autorreferencia y Heterorreferencia. 163

Interdisciplinariedad. 165

Procesos conversacionales. 165

Conceptos Metodológicos..... 166

Conceptos Metodológicos de la Investigación/Intervención 167

Construcción identitaria en la experiencia de autolesión desde dominios narrativos..... 167

Construcción identitaria desde dominios neuropsicológicos a partir de las funciones ejecutivas. 168

Experiencia de autolesión en el contexto personal, familiar y escolar. 169

Procesos coevolutivos. 170

Descripción del Contexto de Investigación-Intervención 172

Participantes..... 173

Diseño de Escenarios Narrativo-Conversacionales de la Investigación/Intervención 176

Escenarios metodológicos. 176

Modelización de la Investigación/Intervención. 190

Análisis de Información..... 196

Resultados 199

Análisis General de los Resultados 199

Análisis a la Luz de los Conceptos Metodológicos..... 204

Construcción Identitaria en la Experiencia de Autolesión desde Dominios Narrativos 204

Historia. 205

Acontecimiento...... 215

Relatos alternos. 222

Construcción Identitaria desde Dominios Neuropsicológicos - Funciones Ejecutivas 227

Funciones ejecutivas: control inhibitorio – flexibilidad mental. 230

Coevolución en la Relación Familia - Escuela 252

Historias familiares, personales y escolares. 254

Acontecimientos familiares, personales y escolares. 260

Relatos alternos familiares, personales y escolares. 263

Categorías Emergentes..... 267

Intervención en autolesión. 267

El acompañamiento. 268

El poder. 271

Postura Autorreferencial de la Investigadora/Interventora en el proceso 275

Discusión 278

Construcción Identitaria en la Experiencia de Autolesión desde Dominios Narrativos 278

Construcción Identitaria desde Dominios Neuropsicológicos – Funciones Ejecutivas 290

Coevolución en la Relación Familia-Escuela 301

Generalidades Metodológicas 304

Hallazgos Relacionados con los Conceptos Metodológicos de la Línea de Investigación . 307

Historias. 307

Acontecimientos. 309

Relatos alternos. 310

Conclusiones..... 313

Post-scriptum 325

Referencias 338

Lista de Tablas

Tabla 1 Ejemplo Matriz de análisis narrativo conversacional 70

Tabla 2 Participantes contexto familiar 174

Tabla 3 Participantes contexto escolar 175

Tabla 4 Pruebas de la batería Banfe 2 185

Tabla 5 Puntuaciones normalizadas Banfe 2 186

Tabla 6 Resultados prueba neuropsicológica Banfe 2 227

Tabla 7 Resultados ejecución Torre de Londres 249

Lista de Figuras

Figura 1. Ejes del estado del arte documental 29

Figura 2. Sistemas convocados en el estado del arte testimonial 63

Figura 3. Contexto escolar - primer escenario - Estado del arte testimonial..... 65

Figura 4. Contexto familiar - segundo escenario - Estado del arte testimonial..... 66

Figura 5. Conclusiones estados del arte 113

Figura 6. Construcción del sistema teórico 115

Figura 7. Orientación metodológica de la investigación-intervención 158

Figura 8. Conceptos metodológicos y principios operadores..... 167

Figura 9. Diseño sistema metodológico en la interacción de principios operadores y conceptos metodológicos 172

Figura 10. Prediseño. Escenarios narrativos conversacionales 179

Figura 11. Propuesta escenarios conversacionales – Neodiseños 180

Figura 12. Autolesión..... 188

Figura 13. Torre de Londres - movimientos..... 189

Figura 14. Modelización de la investigación-intervención 190

Figura 15. Análisis de información y triangulación de códigos Atlas Ti 7..... 198

Figura 16. Vista en red de la codificación programa Atlas Ti 7..... 198

Figura 17. Vista en red dominios narrativos - Historias 215

Figura 18 Vista en red dominios narrativos - Relatos alternos 226

Resumen

Este trabajo de grado se desarrolla en el marco de la Maestría de Psicología Clínica y de Familia de la Universidad Santo Tomas, dentro del macro proyecto "Historias y Narrativas de los Sistemas Humanos en Diversidad de Contextos", asumiendo para su desarrollo una perspectiva sistémica constructivista, construccionista y compleja. El objetivo estuvo orientado a comprender la construcción identitaria de las adolescentes en relación con la experiencia de autolesión desde dominios narrativos y neuropsicológicos a partir de las funciones ejecutivas, para favorecer procesos co-evolutivos en el contexto familia-escuela.

El diseño metodológico fue cualitativo de segundo orden en una investigación e intervención de carácter reflexivo, realizada a través de una consultoría en un colegio privado de Bogotá. Las estrategias desarrolladas contemplaron siete escenarios narrativos que incluyeron a tres familias, cuatro docentes y tres funcionarias y dos investigadoras interventoras. Así mismo, se diseñaron tres escenarios para la aplicación de la prueba neuropsicológica BANFE 2, para la medición de las funciones ejecutivas, a tres adolescentes.

Dentro de los aportes al campo clínico se encuentra que, los procesos interdisciplinarios enmarcados en escenarios conversacionales, permiten la emergencia de relatos novedosos en la polifonía de los actores, quienes resignifican la identidad de las adolescentes a partir de redefinir los propios conceptos identitarios y reconocer que las versiones que se generan en torno a la adolescencia, llevan a ignorar la manera como se expresan emocionalmente. Surge la importancia del trabajo en red como estrategia de intervención conjunta, participativa y de corresponsabilidad, lo que desmitifica la autolesión como un problema de la adolescencia para ser reconocida en el marco de las interacciones. Desde la neuropsicología se entretejen procesos reflexivos y autorreferentes en relación a la reciprocidad que se establece entre adultos y adolescentes, en la configuración de habilidades y capacidades para la solución de problemas y toma de decisiones.

El diálogo de saberes entre la psicología clínica y las neurociencias, permite la complejización del fenómeno para descentralizarlo de discursos psicopatológicos y entenderlo desde dinámicas coevolutivas y adaptativas que se establecen en la interacción de los sistemas, donde emerge la autolesión como una metáfora relacional.

Palabras claves: Autolesión, identidad, narrativas, funciones ejecutivas, co-evolución, escuela-familia.

Abstract

This work of degree is developed within the framework of the Master of Clinical Psychology and Family of the University Santo Tomas, within the macro project "Histories and Narratives of the Human Systems in Diversity of Contexts", assuming for its development a constructivist systemic perspective, a perspective of constructionism and complexity. The objective was aimed at understanding the identitary construction of adolescents in relation to the experience of self-harm from narrative and neuropsychological domains based on executive functions, in order to favor co-evolutionary processes in the family-school context.

The methodological design was qualitative of second order in a reflexive investigation and intervention, carried out through a consultancy in a private school in Bogotá. The strategies developed contemplated seven narrative scenarios that included three families, four teachers and three officials and two intervening researchers. Likewise, three scenarios were designed for the application of the BANFE 2 neuropsychological test, for the measurement of executive functions, to three adolescents.

Among the contributions to the clinical field is that interdisciplinary processes framed in conversational settings allow the emergence of novel stories in the polyphony of the actors, who redefine the identity of adolescents by redefining their own identity concepts and recognize that the versions that are generated around adolescence, lead to ignore the way they express themselves emotionally. The importance of network work emerges as a strategy of joint intervention, participatory and to co-responsibility, which demystifies self-harm as a problem of adolescence to be recognized in the context of interactions. From the neuropsychology, reflexive and self-referential processes are interwoven in relation to the reciprocity that is established between adults and adolescents, in the configuration of abilities and capacities for the solution of problems and decision making.

The dialogue of knowledge between clinical psychology and neuroscience, allows the complexity of the phenomenon to decentralize it from psychopathological discourses and understand it from co-evolutionary and adaptive dynamics that are established in the interaction of systems, where self-harm emerges as a relational metaphor.

Keywords: Self-injury, identity, narratives, executive functions, co-evolution, school-family.

Presentación

La presente Investigación-Intervención hace parte del macro proyecto institucional "Historias y Narrativas en Sistemas Humanos en Diversidad de Contextos", de la Maestría en Psicología clínica y de Familia y de la línea de investigación "Psicología, sistemas humanos y salud mental" de la Universidad Santo Tomás. El propósito investigativo es comprender la construcción de los procesos identitarios en un grupo de adolescentes en relación con la experiencia de autolesión desde dominios narrativos y neuropsicológicos a partir de las funciones ejecutivas, para favorecer procesos co-evolutivos a través de escenarios narrativos conversacionales entre adolescentes, familias, docentes y funcionarios del contexto escolar e investigadoras e interventoras.

Se asume una mirada sistémica, constructivista y compleja, en la comprensión de la configuración de la identidad narrativa en la experiencia de autolesión, entendiendo que es un proceso emergente, contextual e interaccional de orden bio-psico-socio-antropológico y político, que se define como un comportamiento compensatorio de sufrimiento patológico que a través de la práctica en el tiempo se transforma en una compulsión placentera e irrefrenable, sin la intención de causarse la muerte (Nardone, G. y Selekman. M, 2013), asociado a un ritual en solitario que juega un papel anestésico del dolor emocional.

El contexto investigativo es una institución educativa de carácter privado de la ciudad de Bogotá; donde, durante el año 2016 se reportaron cerca de 13 casos de autolesión que pusieron en alerta al colegio y las familias. Por lo anterior, desde un abordaje de investigación/intervención y una metodología reflexiva, contextual y de segundo orden; se convoca a la comprensión e intervención de dicha situación a diversos actores de la red configurada en la relación escuela y familia (padres de familia, adolescentes, docentes y funcionarios e investigadoras), a través de espacios dialógicos que permitan miradas posibilitadoras de cara a la intervención para promover la salud mental en el contexto educativo. Atendiendo a la complejidad del fenómeno, dado que

involucra un alto componente emocional, se convoca, además, el diálogo con dominios neuropsicológicos a partir de las funciones ejecutivas, con la intención de realizar comprensiones interdisciplinares.

Se entiende así, que los procesos identitarios en la experiencia de autolesión se construyen en la interacción de los diferentes sistemas y se mantienen por los procesos narrativos dominantes, que adquieren significado en pautas de relaciones confusas, las cuales pueden movilizarse a partir del trabajo en red para favorecer procesos co-evolutivos que posibilitan nuevas realidades y mundos posibles con experiencias más saludables.

Por tanto, desde el ejercicio investigativo, se espera aportar a la comprensión del fenómeno en el contexto de la relación familia-escuela y a partir de espacios dialógicos y reflexivos, visibilizar las voces que narran las historias personales y familiares que otorgan sentido y significado a estas experiencias para movilizar el cambio.

Este trabajo busca aportar en las construcciones que se hacen sobre la auto-lesión, reconociendo las diversas voces que configuran las experiencias que emergen en el contexto escolar. El aporte para las adolescentes, se da a partir de la resignificación de los procesos identitarios, dado que la experiencia de autolesión individualiza a las personas obviando sus vivencias y su marco relacional.

A nivel teórico, se busca contribuir en la lectura compleja del fenómeno desde dominios narrativos y neuropsicológicos. Se enfatiza, por un lado, en el papel de las narrativas dominantes en la comprensión de la experiencia, y por otro, en las funciones ejecutivas, en torno a los procesos de control inhibitorio y la flexibilidad mental, y su relación con la toma de decisiones y solución de problemas en el contexto familia- adolescente - escuela. A nivel social, se espera

contribuir con nuevas comprensiones sobre la concepción de la salud mental y la realidad social que se construye en torno a la población más joven que conforma las instituciones educativas.

Este texto se divide en los siguientes capítulos: En la introducción, se presenta una lectura del problema, el fenómeno, los objetivos de investigación e intervención y las hipótesis.

El estado del arte, se divide en dos apartados; el documental, da cuenta del actual horizonte investigativo en torno a la autolesión y la forma como se vincula el sistema escolar y familiar en relación al fenómeno. El estado del arte testimonial, da voz a las voces de los actores significativos del contexto en torno a la comprensión de la autolesión.

En el sistema teórico, se convoca la comprensión del fenómeno a partir del paradigma de la complejidad y el enfoque sistémico, constructivista y construccionista en relación con los procesos coevolutivos en el contexto familia-escuela y la construcción de la experiencia de autolesión desde dominios narrativos y neuropsicológicos.

El sistema metodológico, presenta la estrategia de intervención en el marco de la consultoría, los principios operadores, el diseño de los escenarios conversacionales y el proceso de modelización.

En el capítulo de resultados, se presentan los diferentes cambios en la movilización del fenómeno desde dominios narrativos y neuropsicológicos. El capítulo de discusión presenta nuevas lógicas comprensivas del fenómeno de investigación y finalmente, el apartado de conclusiones permite conocer los aportes del estudio para la disciplina psicológica, la salud mental, la institución educativa, las familias, las adolescentes, la investigadora/interventora y para el Macro proyecto institucional de Narrativas.

Introducción

En múltiples investigaciones, el abordaje del cutting, (cortes en la piel), o autolesión, como será denominada en el presente estudio; se realiza desde dominios médicos, psicológicos y psiquiátricos, a partir de los cuales, se generan comprensiones basadas en el déficit y las dificultades emocionales, que se vinculan con la adolescencia, entendida ésta como un periodo de la vida que transcurre en un proceso secuencial durante el cual, se consolida la identidad hasta alcanzar etapas de autonomía y responsabilidad propios de la vida adulta. Es por esto que, la autolesión se investiga principalmente en el espacio educativo, ya que es el contexto donde predomina este grupo poblacional, motivo por el cual, se consolida el conocimiento que tiende a asociar la interacción entre pares y las redes sociales, como aspectos que inciden de manera directa en la conducta de corte. A partir de lo cual, se generan explicaciones de orden causal. Por tanto, la autolesión se atribuye a causas biológicas y prácticas sociales.

Estas comprensiones lineales y deterministas se afianzan en teorías sobre la personalidad y los procesos neurobiológicos. Así mismo, las explicaciones incluyen aspectos emocionales y la relación del individuo con su propio cuerpo. Se identifica en los conflictos familiares, otra causa que posible de la autolesión. Se encuentra además que, la intervención se dirige hacia el acompañamiento psicoterapéutico, psiquiátrico y farmacológico. Se espera que la intervención desde dominios cognitivo-comportamentales puede modificar la conducta.

Partiendo de estas premisas, la presente investigación busca generar lecturas desde la psicología clínica compleja, constructivista, construccionista y sistémica, para brindar comprensiones que permitan redefinir la construcción identitaria de los adolescentes en la experiencia de autolesión, generando inclusive, miradas interdisciplinares que apuesten por el diálogo de saberes en la co-construcción del conocimiento.

Para tal fin, se realiza una revisión sobre el tema que permita entender lo que se ha investigado hasta hoy respecto a la autolesión; para posteriormente, presentar la apuesta que orientará este trabajo de investigación-intervención.

La conducta autolesiva ha sido definida como toda conducta intencional destinada a producir daño físico en el cuerpo, sin que exista la intención de causarse la muerte. El que sea intencional implica que la persona busca hacerse daño directamente. Se considera que la ideación y aquellos actos que tienen una intención suicida, se excluyen de la anterior definición. Así mismo, se excluyen comportamientos rituales y prácticas culturales, debido a que estas pueden estar relacionadas con creencias y tradiciones de algunos colectivos y tienen un componente simbólico. La literatura anglosajona define autolesión como "deliberate self-harm", "self-destructive behaviors" y "autoinjurious behaviors". Entre tanto, la definición propuesta por el manual diagnóstico DSM V es "non suicidal self injurious" (NSSI), por su sigla en inglés (Villaroel *et al*., 2013, p. 39).

Las autolesiones como tal no se consideran una patología, sino que hacen parte de otras categorías diagnósticas. Dentro de las prácticas más frecuentes de autolesión se encuentran: golpes en la cabeza, mordiscos en la lengua y las mejillas, rasguños, quemaduras leves, arrancarse el cabello, hacerse cortes en diferentes partes del cuerpo, desollarse, punzarse con ajugas, etc. Estos actos no tienen una clara intención suicida, pero si la intención de autoagresión (Nock, 2010).

Para el contexto clínico psiquiátrico, la conducta de autolesión se considera de alta complejidad psicopatológica ya que requiere de un diagnóstico y manejo clínico específico, del cual deben tener conocimiento psiquiatras y otros profesionales. Así mismo, se asigna la etiología a dificultades específicas relacionadas con el estado mental de la persona, por lo que, se

considera importante identificar patologías psiquiátricas desencadenantes o concomitantes con el propósito de orientar un adecuado manejo clínico (Villaroel et al, 2013).

Según Carvajal, Choque, Poppe, Gantier y Rivera (2014), consideran que la autolesión se asocia con el abuso de sustancias, el alcohol y las drogas. Afirman que este comportamiento predomina en personas con una personalidad evitativa, con tendencia a la introversión y dificultad para establecer relaciones interpersonales íntimas. Para estos autores, el tratamiento consistiría en un abordaje psicoterapéutico y farmacológico. A nivel psicoterapéutico se esperaría identificar aspectos individuales, familiares y del entorno que estuvieran incidiendo en este comportamiento y a nivel farmacológico ayudar a disminuir la impulsividad, la angustia y los desórdenes del pensamiento. De otra parte, Diaz, González , Minor & Moreno (2008), consideran que las conductas autolesivas se encuentran asociadas a trastornos de personalidad.

Como se evidencia inicialmente, las investigaciones respecto a la autolesión, indican diversas formas de analizar el fenómeno, razón por la cual, al momento de la intervención, surgen múltiples propuestas.

Las experiencias de autolesión quedan en su mayoría limitadas al plano de la intimidad, sin embargo, el reporte de éstas se ha hecho evidente especialmente en los sistemas en los que los adolescentes participan, específicamente en el ambiente escolar, de manera que se ha generado en las instituciones educativas una creciente preocupación en torno al manejo de estos casos, que si bien, para algunos puede tratarse de una conducta de ideación suicida, al encontrarse que no siempre se asocia a las ideas de muerte, se genera en los sistemas de ayuda y orientación la sensación de incertidumbre frente a la efectividad en el acompañamiento e intervención.

De acuerdo con lo anterior, es importante considerar a los adolescentes en su entramado social, dado que se debe tener presente que la identidad se configura constantemente en la

narración de las historias que se comparten en sus significados con otros, y que dan cuenta de la manera como nos narramos la vida y nos comprendemos en ella para posibilitar el self narrativo, pues como lo menciona Estupiñán (2012), "la identidad tiene siempre un referente polifónico y colectivo" (p, 26).

Para la institución educativa donde se realiza la investigación, las autolesiones, en particular los cortes (referidos anteriormente como cutting), son motivo de preocupación debido a que se han presentado algunos casos entre las estudiantes, especialmente en los primeros grados de bachillerato, lo cual amerita la atención inmediata de parte de los funcionarios, de padres de familia, e inclusive de los pares. Lo anterior, invita a pensar en la forma como se ha venido configurando este fenómeno en el contexto escolar y social, dado que es aquí donde se crean diferentes versiones identitarias del adolescente, la familia y los docentes, de su self interaccional, de sus procesos de adaptación y las narrativas que se configuran en distintos sistemas, a partir de la experiencia de autolesión.

Sin embargo, se debe tener en cuenta que el desarrollo neurológico, físico y psicológico en esta etapa de la vida, no debe ser asumido como un determinante de la autolesión, debido a que es un proceso natural en el ser humano, por consiguiente, es importante entenderlo en el marco de la interacción social, para comprender el papel que juegan los procesos neuropsicológicos como las Funciones Ejecutivas (FE), definidas como "las capacidades mentales esenciales para llevar a cabo una conducta eficaz, creativa y aceptada socialmente" (Lezak, citada por Tirapu, Muñoz, & Pelegrín, 2002, p. 673), en torno a la toma de decisiones y la solución de problemas en el contexto de la relación familia-escuela.

Por tanto, surge la inquietud por indagar sobre las funciones ejecutivas (FE), específicamente el control inhibitorio y la flexibilidad mental y como emergen en las historias de vida que narran

la experiencia de autolesión en las adolescentes, dado que en la revisión teórica se consideran factores de riesgo: el humor inestable, el enojo o agresividad, la alta impulsividad, la irritabilidad, la rigidez de pensamiento y cumplir con patrones. Aspectos que de manera reiterativa se asocian con la autolesión como una forma de explicación del fenómeno y que se convierte en un patrón identitario para el diagnóstico y la intervención (Díaz et al., 2008).

Por tanto, convocar la interdisciplinariedad hace parte del propósito de complejizar el fenómeno, a partir de facilitar encuentros conversacionales que favorezcan la resignificación identitaria de las adolescentes en situación de autolesión en el contexto relacional. Desde estas comprensiones se plantea el siguiente fenómeno de investigación-intervención.

Fenómeno de Investigación- Intervención

El fenómeno que aborda la presente investigación-intervención se relaciona con la comprensión de los procesos identitarios desde dominios narrativos y neuropsicológicos a partir de las funciones ejecutivas en adolescentes que viven autolesión en el contexto familia-escuela.

De tal manera, gracias al lenguaje, la experiencia vivida en la autolesión se convierte en una experiencia narrada transformada a partir del relato en una narración que cobra sentido tanto a nivel subjetivo como colectivo, en la interacción de los diferentes sistemas que son llamados a la intervención en situaciones como la autolesión. Como lo plantea Estupiñán (2012) “el relato, como artefacto humano toma sentido como una de las formas de adaptación vital y una manera de organizar los sistemas de vinculación social, en otras palabras, las narrativas y relatos humanos crean los nichos ecológicos” (p, 17).

Es por ello que la comprensión de la experiencia de autolesión en las adolescentes invita a la plurivocalidad desde la construcción de su identidad, de modo que se viabilicen desde

perspectivas narrativas y neuropsicológicas a partir de las funciones ejecutivas mundos posibles o nuevos procesos coevolutivos.

Problema de Investigación – Intervención

De acuerdo con estas consideraciones se delimita el siguiente problema de investigación-intervención: Comprender la construcción identitaria en relación con la experiencia de autolesión en adolescentes desde dominios narrativos y neuropsicológicos a partir de las funciones ejecutivas en el contexto de la relación familia-escuela.

Se hace referencia a la construcción narrativa de la identidad en el contexto de las relaciones como proceso emergente de adaptación, ya que, desde el marco de la intervención, narrar y renarrar tiene como objetivo asistir a la persona en la construcción y enriquecimiento del relato que ha empezado a "escribir" con su vida, lo que es y en lo que puede convertirse (Payne, 2002). Por tanto, para comprender la construcción identitaria en situaciones de autolesión a partir de las experiencias narradas, al igual que comprender los dominios neuropsicológicos a partir de las funciones ejecutivas y su papel en el control inhibitorio y la flexibilidad mental, frente a la toma de decisiones y solución de problemas de los procesos psicológicos en las etapas de transición, requiere el análisis de las formas como se crean las interacciones en el contexto relacional familia – escuela – adolescente, aunque no es solo el ámbito en el que se despliegan las identidades adolescentes sino, que constituye un espacio que dota de elementos y oportunidades para su construcción y reconstrucción en un momento en el que el sujeto está viviendo procesos profundos de redefinición (Reyes, 2009).

Pregunta de Investigación/Intervención

¿Cómo se construye la identidad en adolescentes, en relación con la experiencia de autolesión desde dominios narrativos y neuropsicológicos a partir de las funciones ejecutivas para favorecer procesos co-evolutivos en el contexto familia-escuela- investigadora/interventora?

Objetivo General de Investigación-Intervención

Comprender la construcción de los procesos identitarios en las adolescentes en relación con la experiencia de autolesión desde dominios narrativos y neuropsicológicos, para favorecer procesos co-evolutivos en escenarios narrativos conversacionales en el contexto familia-escuela-investigadora/interventora.

Objetivos Específicos de Investigación-Intervención

Comprender la construcción identitaria de las adolescentes en relación con la experiencia de autolesión desde dominios narrativos en el contexto familia-escuela- investigadora/interventora.

Evaluar procesos neuropsicológicos a partir de las funciones ejecutivas en adolescentes en la experiencia de autolesión en el contexto familia-escuela.

Comprender el papel de las funciones ejecutivas en la inhibición y la flexibilidad mental de los procesos psicológicos asociados a la construcción identitaria relacionada con la experiencia de autolesión de las adolescentes en el contexto familia-escuela.

Favorecer procesos coevolutivos en la relación familia-escuela- investigadora/interventora, para la resignificación de la identidad relacionada con la experiencia de autolesión.

Hipótesis Generales

Se toma como punto de partida los planteamientos del proyecto línea de investigación "Historias y narrativas familiares en diversidad de contextos", de la Maestría en psicología

clínica y de familia de la Universidad Santo Tomás, para atender a las Hipótesis que en documento base se plantean.

> Las narrativas tienen efectos específicos sobre las familias y los individuos e influyen sobre la manera en que conducen sus vidas. Las narrativas dominantes, según las cuales vivimos, obturan y pueden limitar nuestras posibilidades de experimentar y desarrollar nuestras vidas y relaciones de maneras diferentes. Por ende, narrativas alternas nos abren a nuevas posibilidades y opciones de vida potencialmente más satisfactorias.
>
> Las experiencias familiares y los relatos en los que son organizadas y narradas, son elaboradas junto con otros a través de la interacción social, el posterior sentido de la realidad e identidad de la familia y de sus miembros; los recursos y posibilidades de afrontamiento de la familia; sus dilemas y su elaboración productiva o no, surgen en el relato, a través de la interacción conversacional en la familia y con otros contextos de su ecología social y cultural dominante con los que interactúa (Estupiñán, González y Serna, 2006, p. 45).

De acuerdo con los planteamientos anteriores y el proceso de investigación intervención, se plantean las siguientes hipótesis.

Hipótesis de Investigación-Intervención

La construcción identitaria en adolescentes en relación con la experiencia de autolesión, se configura como historias saturadas que emergen en la interacción de los dominios narrativos y neuropsicológicos a partir de las funciones ejecutivas y su papel en la inhibición y la flexibilidad mental en la toma de decisiones y solución de problemas de los procesos psicológicos que animan y mantienen pautas de relaciones confusas.

La construcción de la identidad en adolescentes en relación con la experiencia de autolesión, se configura en la interacción de dominios narrativos y neuropsicológicos a partir de las

funciones ejecutivas y su papel en la inhibición y la flexibilidad mental en la toma de decisiones y solución de problemas de los procesos psicológicos, en escenarios narrativos conversacionales que posibilitan redes relacionales para la emergencia de relatos alternos que favorecen procesos co-evolutivos en el contexto familia- escuela.

Estados del Arte

El desarrollo del estado del arte documental y testimonial se lleva a cabo con el propósito de vislumbrar un panorama que permita dar cuenta de los avances investigativos alrededor de la autolesión y cómo se ha vinculado el sistema familiar y escolar en la construcción identitaria de las adolescentes para su comprensión y abordaje.

Estado del Arte Documental

Para llevar a cabo el primer acercamiento comprensivo al fenómeno de estudio se realizó indagación documental basada en tres ejes: Construcción identitaria, experiencia de autolesión e intervención psicológica en el contexto escolar, cuya interrelación conlleva a entrever la familia y la escuela como sistemas que favorecen el desarrollo de habilidades en los individuos, que les permite ubicarse en un mundo cambiante. Esto se sustenta bajo la perspectiva de (Dabas, 2003) quien invita a pensar que, los cambios no se generan únicamente desde la estructura microeducativa, dado que es imposible proponer cambios desde el sistema sin que existe la intervención activa y responsable de todos los agentes sociales involucrados.

Estos sistemas de desarrollo se vinculan como sistemas integradores y complejos, en torno a una demanda de un problema que genera incertidumbre, como lo es la autolesión en adolescentes escolarizadas, como se muestra en la figura 1.

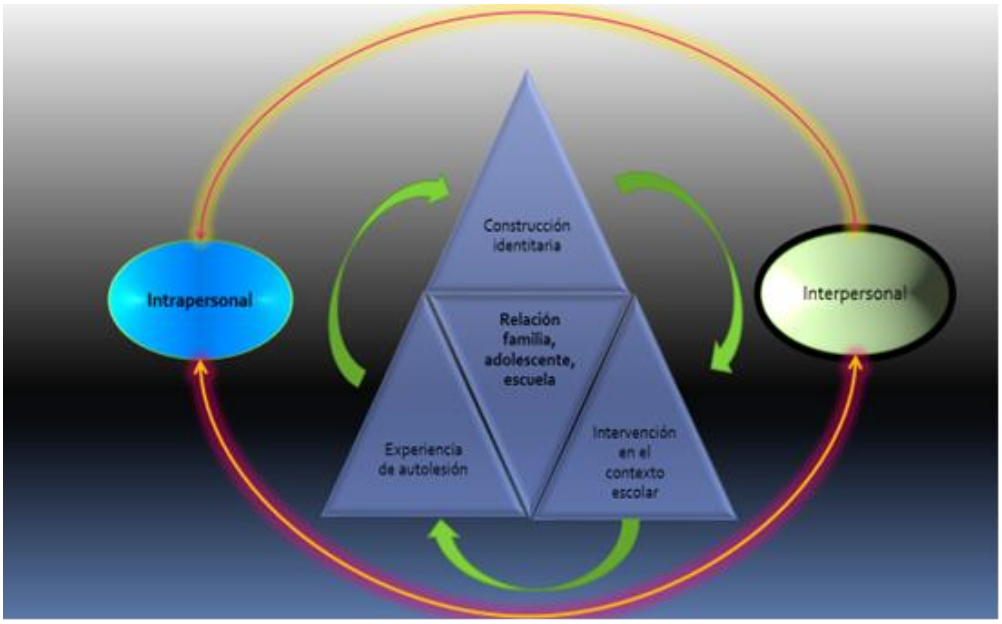

Figura 1. Ejes del estado del arte documental

Construcción de la identidad en la adolescencia. La búsqueda en torno a la identidad y su relación con el fenómeno en estudio permitió encontrar investigaciones que incluyen el lenguaje asociado al síntoma de la autolesión en el contexto escolar y a su vez con una etapa denominada adolescencia.

En la investigación realizada por Garzón y Pulido (2009), los autores consideran que la identidad ha tenido varios órdenes de significado pasando desde los individuales y estáticos hasta los procesos más dinámicos y sociales. De manera que, parecería que la identidad puede tenerse en cuenta como una condición natural del ser humano que es evidente en su proceso de desarrollo y para otros es el resultado de la interacción del sujeto con el mundo y con su experiencia relacional. Desde esta perspectiva, los autores hacen referencia a la comprensión de la identidad desde una postura sistémica, relacionada con planteamientos de Varela en donde "la identidad se podría relacionar como ese proceso en el cual un sistema vivo se autorregula estableciendo límites con su entorno, que le permiten a su vez interactuar con su entorno y diferenciarse de él

(…) por lo que no existe una identidad en sí misma, sino un self construido relacionalmente mediante la comunicación" (p. 25).

Por tanto, para conversar sobre identidad es indispensable dialogar acerca de los adolescentes en el contexto escolar, ya que este concepto remite a una diversidad de roles y escenarios en los que ellos transitan y en los cuales no es posible desligar la condición de ser adolescente de la condición de ser estudiante como parte de su proceso identitario y lo que ocurre en un contexto social e histórico, caracterizado por unas condiciones de cambios y exigencias, inclusive en los ámbitos educativos, en lo que Bauman (2007) denomina la modernidad líquida y educación líquida, en la cual los sistemas se centran en el producto no en el proceso mismo de la educación.

Pensando en el rol de adolescentes y en su comprensión como una condición atarea en la que se establece una secuencia lineal de paso de un nivel a otro; los conceptos de joven y adolescente, se utilizan en ocasiones como categóricos que remiten a las mismas comprensiones de vulnerabilidad y cambio, propios de las características asumidas para la condición de adolescencia y al marco de unas edades en las que las normas establecen límites para definir a quienes se identifican con las caracterizaciones sociales y biológicas que tienen un punto de llegada a la etapa siguiente, la adultez, la cual tendría como característica la estabilidad, el establecimiento de la autonomía familiar y económica.

Pero esta postura se contrasta con la apuesta sistémica acerca de la adolescencia no como una etapa secuencial de una inferior a una superior, sino parte de un ciclo vital en la que se dan procesos de crisis y cambio (Haley, 1992), características no solo de una etapa específica si no del desarrollo humano y de los sistemas humanos. En esa medida, el tiempo no es una definición estática en la que se enmarcan las vivencias, sino que, por el contrario, cobra sentido el bucle de

tiempo presente, pasado, futuro, en una conexión dialógica propia del desarrollo ya no universal, ni unidireccional, ni individual.

Sin embargo, cabe mencionar que la adolescencia, bien como condición atarea, relacionada con procesos biológicos, o bien relacionada con procesos psicosociales, supone ciertas características que hacen parte de la construcción del self de los adolescentes en los diversos contextos y que aportan a la construcción conjunta de la identidad en contextos ecológicos y coevolutivos. Características que son tenidas en cuenta inclusive, al momento de establecer la normatividad respecto a lo que se acepta socialmente como adolescencia.

Desde este punto de vista, en Colombia, para el Código de la infancia y la adolescencia (Ley 1098, 2006) los adolescentes son sujetos de derecho que se encuentran en un rango de edad de los 12 a los 18 años, mientras que para la Organización Mundial de la Salud (OMS) la adolescencia es un periodo de crecimiento y desarrollo que transcurre entre los 10 y los 19 años, dividida en dos grandes fases, la que ocurre entre los 10 a 14 años conocida como adolescencia temprana y la que ocurre entre los 15 y los 19 años de edad, definida como adolescencia tardía. La adolescencia temprana tiene como principales características el desarrollo y crecimiento somático y otros relacionados con cambios de orden físico, cambios en el orden emocional y conductual, y una marcada búsqueda de autonomía e independencia. Por tanto, la adolescencia tardía es caracterizada por la toma de decisiones, un mayor control de impulsos y la maduración de la identidad (OMS, citado por Pineda y Aliño 2002)

Todo esto, conlleva a la necesidad de considerar el desarrollo del adolescente en diferentes áreas para la llegada a una etapa más adulta, donde la construcción de la identidad pasa a ser un rasgo característico y casi que definitorio de esta etapa, la cual es narrada como una etapa de

transición en la que particularmente "establecen su propia identidad y cosmovisión y comienzan a participar activamente en la configuración del mundo que les rodea" (UNICEF, 2011. p. 6).

Sin embargo, existen versiones que dividen la construcción de la identidad en diferentes etapas vividas principalmente en la adolescencia, por ejemplo, Tesouro, Palomares, Bonachera, & Fernández (2013), plantean en su estudio, que la identidad desde posturas Eriksonianas se da a lo largo de la vida, pero es en la adolescencia donde ocurre una mayor definición. De manera que, comprenden que la adolescencia temprana y la adolescencia tardía se encuentran diferenciadas en lo que son algunas tipologías de la identidad como identidad alcanzada, identidad moratoria, identidad hipotecada e identidad difusa, pasando en un índice que va desde confusión (identidad difusa) hasta la toma de decisiones (identidad alcanzada), para luego pasar a la siguiente etapa de desarrollo como es la juventud o la adultez.

Por tanto, en relación con estas comprensiones, en Colombia, la Ley estatutaria 1622 del 29 de Abril de 2013, de ciudadanía juvenil, donde se establece la juventud como categoría sociológica; define juventud como un grupo poblacional que se construye socioculturalmente, lo que conlleva a la expresión de características que se atribuyen específicamente a este grupo de personas, haciendo claridad que la construcción social va desde lo individual hasta lo colectivo, con lo cual se integra a la sociedad. Para la Ley estatutaria, el joven se define como toda persona entre 14 y 28 años cumplidos, quien se encuentra en el proceso de consolidar su interacción social, la construcción de identidad y el asumir responsabilidades de orden económico y familiar.

Así con este panorama, se perciben dos posturas principales. Por una parte, la que asume la adolescencia y la juventud como sinónimos que suponen el paso de la niñez a la edad adulta, y por otra, la que diferencia aquellos aspectos de transformación biológica y psicológica enmarcada

en la adolescencia como el inicio de procesos identitarios y la comprensión de juventud desde la consolidación de dicha identidad y autonomía.

Es importante subrayar que estas definiciones, especialmente las de la Ley estatutaria, invitan a la comprensión de otros aspectos para reconocer la diversidad de juventudes o lo que bien se puede denominar adolescencias, es decir, por más que se caracterice bajo unos parámetros y roles particulares, en esta etapa existen diversidad de formas de vivir la adolescencia, por ende se plantearía de por sí, que el adolescente enmarca una forma identitaria socialmente aceptada, pero realmente existen diversas formas de construcción de la identidad de quienes viven en este rango de edad, en esa construcción llamada adolescencia.

También es necesario anotar que a partir de lo planteado por la ley se entiende que la adolescencia se construye no de manera individual sino colectiva, que está enmarcada como un proceso subjetivo, el cual solo es visible en el entramado social en el que se crea y se formaliza.

Si se tiene en cuenta que la adolescencia es una etapa de múltiples y profundos cambios, donde en particular los cambios físicos son significativos y donde además el pensamiento vinculado con lo concreto, se mueve hacia un pensamiento vinculado con lo abstracto y las posibilidades del futuro, y a la vez es un fenómeno social; entonces, se hace necesario, identificar cómo estos cambios y la concepción que se tiene de ellos, se relacionan con los procesos identitarios que aquí se suceden.

En este sentido, Zacares (2009) analizó el desarrollo de la identidad desde la adolescencia temprana hasta el inicio de la juventud adulta en sujetos insertos en el sistema educativo formal. A partir de sus hallazgos, concluye que la adolescencia es un tiempo favorable para que se desarrolle la identidad, que generalmente se desarrolla durante los años de la educación secundaria. En esta investigación se realiza una medición de la “exploración” y el

"compromiso", y los resultados indican que "el compromiso" es provisional a los 14 años, entre tanto, a los 22 años, el compromiso es de carácter más realista. Por otra parte, la "exploración" llega a ser máxima entre los 17 y 19 años lo que concuerda con la "exigencia normativa" respecto a tomar decisiones vocacionales. Por sus hallazgos, considera que el periodo de la adolescencia intermedia sería el de mayor actividad exploratoria y, por tanto, el que tendría mayor probabilidad de ser caracterizado como de "crisis de identidad".

Igualmente, en este mismo estudio, se realiza un análisis correlacional entre autoestima, apoyo social y el desarrollo de la identidad, a partir de lo cual se concluye que el apoyo relacional de los iguales resulta el más influyente. El apoyo de los pares se relaciona positivamente con el logro de la identidad global, el compromiso escolar y relacional y la exploración escolar. De aquí se concluye, que el apoyo cercano en las relaciones con los iguales, facilitaría el desarrollo de la identidad no sólo desde aspectos relacionales sino también académicos. También se destaca el hecho del desligamiento familiar para el desarrollo de la identidad, lo que se podría percibir como un menor apoyo relacional, aunque habría que revisar el distanciamiento con las figuras paternas, sin que, al alejarse de la interacción, se deteriore el vínculo con la familia.

Un hallazgo sorprendente en esta investigación tiene relación con el papel del profesor en la construcción de la identidad en los adolescentes, ya que se encontró que:

> (…) el papel de los profesores en la formación de la identidad es destacable en la formación de la identidad escolar, por encima incluso de los padres. El profesor se convierte, además, en figura de apoyo relacional significativa, de tal manera que, si éste es menor, podrían activarse conductas exploratorias especialmente en el dominio escolar. (…), según las características y el momento evolutivo de los alumnos. Los resultados en conjunto muestran que su relevancia es mayor entre los 14 y 16 años que, en la adolescencia intermedia y tardía, lo que debería

aprovecharse en las intervenciones para el desarrollo de la identidad durante la educación secundaria obligatoria (Zacares, 2009, p. 327).

Ahora bien, al hacer referencia a estas comprensiones de la identidad desde marcos sociales y educativos, es importante revisar investigaciones que se han desarrollado utilizando estos argumentos como base de la comprensión de fenómenos vinculados a los adolescentes y a los jóvenes. Por ejemplo, Guzmán (2016), presta atención a las interdependencias que se establecen en los sistemas de protección y restitución de derechos a los adolescentes, dado que la interacción posibilita múltiples identidades de los sujetos, al igual que la identidad de la institución a partir de pautas estables y recurrentes que confieren el carácter de protección. En este orden de ideas, la autora considera que la identidad emerge en la configuración de experiencias que se interpretan y comparten por los actores sociales, las cuales se entretejen con la permanencia de la historia que se narra; de tal manera que, la fuerza de los relatos de vulnerabilidad cristaliza los procesos de individuación y autonomía, toda vez que se anclan a discursos deficitarios que no favorecen el cambio y la evolución de los adolescentes.

Entre tanto, Hernández (2006), parte en su investigación de la identidad como un constructo sociocultural, encontrando qué, en el ámbito escolar, los jóvenes logran acomodar su identidad al marco educativo, de tal manera que la identidad se presenta como un eje articulador de la libertad, la responsabilidad y la madurez, en cuanto a ser jóvenes (en un marco social) y ser estudiantes (en un marco institucional).

La investigación de Hernández (2006), concibe de esta manera que ser joven y ser estudiante supone que “estas dos facetas de su experiencia los hacen diferentes a otros jóvenes y le da un sentido propio a su identidad” (p, 460). Por ende, se establece que existe una lógica escolar que determina una identidad que cambia de acuerdo al contexto sociocultural en la formación de los

estudiantes. En ese mismo sentido, la identidad requiere del lenguaje para construirse en el marco de las relaciones socio-culturales, el cual supone un discurso moral en el que prima lo gratificante en contraste con lo obligatorio.

En la anterior investigación, se estableció como ese contexto sociocultural está determinado por el intercambio de experiencias con jóvenes, la expresión del afecto, la sexualidad, la búsqueda de relaciones íntimas, el consumo de alcohol y de marihuana, todos estos aspectos propios de la identidad en el contexto educativo que vinculan la libertad como la capacidad de decidir, la responsabilidad entendida como la relación entre la autonomía y el compromiso, y por último, la madurez que es comprendida como la autonomía para dirigir tanto el desarrollo académico como el personal y como un proceso de orden reflexivo (Hernández 2006, p. 477).

En esta relación entre lo individual y lo colectivo, el estudio de Pichastor y Nieto (2007) concluye que una es la identidad psicológica y otra la identidad social las cuales se encuentran en estrecha y permanente relación. Los autores mencionan al respecto que la identidad socialmente construida presenta una cara personal, individual, que recoge los aspectos que nos hacen únicos, peculiares y otra cara, social, que aglutina las características compartidas con nuestros semejantes en el seno de diferentes grupos.

Dichas conclusiones permiten la emergencia de nuevas reflexiones, pues como lo propone Giménez (2010), la identidad no sería más que la forma de interiorización de la cultura por parte de los sujetos que permite así diferenciarse de otros sujetos.

Por tanto, la presente investigación invita a entender la identidad en la autolesión, ya no, como algo inherente a un individuo y para este caso, la adolescencia, sino como la convergencia entre lo individual y lo colectivo, en donde las narrativas compartidas de historias, experiencias y vivencias favorecen la distintividad, la caracteriología y lo social, ya que la experiencia de quien

vive autolesión no emerge en solitario sino en un contexto social. Por consiguiente, se comprende que la construcción de la identidad adolescente no es únicamente individual, sino que también se enmarca en las relaciones sociales y culturales, donde se incluyen otros actores significativos del contexto tales como padres y docentes.

De lo anterior se anota que la construcción identitaria de los adolescentes convoca la mirada de familias, docentes y pares, en el ajuste y adaptación que conlleva el proceso mismo de maduración de los adolescentes, de manera que, se considera esta construcción como un proceso dinámico y constante que no se da en el plano individual solamente, sino se teje en la relación con los sistemas y actores que le son significativos, con lo cual a la vez se establece un nuevo orden social.

Existirían así, identidad e identidades como construcción intra e intersubjetiva que se da en entramados sociales en donde contextos como la familia cobran importancia. Al respecto de esta construcción de identidad en las relaciones, Toledo (2012) en su investigación, hace énfasis en la construcción identitaria desde una perspectiva constructivista, menciona:

> "en una constante construcción el individuo es producido por la historia. Su identidad se construye a partir de acontecimientos personales que experimenta y que forman la trama de su biografía. Por otra parte, su identidad se nutre de los elementos comunes a su familia y a los colectivos a los cuales pertenece" (p, 45).

Por tanto, se comprende que el sí mismo se encuentra en permanente construcción en las relaciones sociales que son consideradas como situaciones de orden conversacional, donde el lenguaje cobra importancia para la co-construcción de la identidad. Al respecto, la investigación de Ospina, Alvarado & Gallo (2011), desde una postura sistémica, buscan comprender cómo la identidad se gesta en las relaciones y no se define como una identidad sujeta a la adolescencia,

sino que ésta es estudiada en el marco de las relaciones en los múltiples sistemas interactuantes como familias y profesionales.

Ahora bien, respecto a considerar la identidad en la relación con otros, Páramo (2008) realiza una aclaración, retoma identidad y self como dos constructos diferentes comprendiendo por identidad como "las características que posee un individuo, mediante las cuales es conocido (…) por los demás" (p, 541); y el self como "la concepción que tenemos sobre nosotros como individuos o como pertenecientes a un grupo" (p, 548). Estas distinciones se hacen importantes en el marco de la comprensión de las investigaciones realizadas en torno a la identidad, ya que ello permea los discursos propios de los marcos conceptuales de los cuales se valen los investigadores para crear explicaciones de los fenómenos.

Como lo plantea Burr (1995 citado por Páramo, 2008) la identidad y el self se construyen socialmente a partir de elementos culturales como el lenguaje, las disciplinas científicas y los discursos ideológicos. La identidad y el self no corresponden a la naturaleza de cada individuo independiente de su relación con otros en un contexto sociocultural específico, razón por la que este autor enfatiza en la influencia de las instituciones sociales sobre la identidad de las personas.

Estas miradas permiten comprender que la construcción de la identidad no se presenta como un proceso estático y exclusivo de una etapa evolutiva, sino que hace parte de la manera como los seres humanos nos construimos en dinámicas interactivas que incluyen los diferentes sistemas en los cuales el individuo se encuentra inmerso. Es indiscutible, que la construcción de la identidad conlleva procesos de orden ecológico, que van desde el microsistema hasta el macrosistema en bucles recursivos de retroalimentación. La construcción identitaria, por tanto, es un proceso coevolutivo, que implica miradas complejas para trascender la linealidad, lo cual permite

explicarla como un fenómeno recursivo que va del orden al caos para favorecer procesos de adaptación y cambio.

Experiencia de autolesión en adolescentes. El cutting hace parte de un continuo que se ha denominado autolesiones y que, a la luz de varias investigaciones, al parecer tiene una alta relación con la construcción de imaginarios sociales y de sistemas de afrontamiento (Mora, 2015). De acuerdo con los hallazgos de esta autora se deduce que:

> (…) los imaginarios sociales que se presentan generan en el ser humano pérdida de conexión con su medio, haciendo que éste se sienta solo, aislado, atravesando diferentes crisis, es así que busca y/o encuentra estrategias de afrontamiento encontrando la autolesión como solución pronta a su conflicto (Mora, 2015. p,14)

Mora (2015) en su estado del arte desarrollado alrededor del tema de cutting, evidencia como American Academy of Child Adolescent Psychiatry realiza toda una categorización de las autolesiones desde el punto de vista psiquiátrico, donde plantea que estas conductas se presentan principalmente por la necesidad de los adolescentes de sentirse aceptados en su grupo; una connotación social, que lleva a pensar en la importancia del grupo de pares en cuanto al manejo que se da en el fenómeno de la autolesión.

De esta manera, las prácticas de las autolesiones son asociadas, según los hallazgos de la autora, a dos formas de explicar el fenómeno; por una parte, está la investigación desde la medicina y por otra, la comprensión psicosocial de las autolesiones, destacándose en la postura psicosocial la relación con los imaginarios. Además, en la investigación logra considerar que "las autolesiones no siempre obedecen a un acto destructivo, dependiendo del sistema, se convierte en una forma de lenguaje que ayuda a construir identidad e inclusive a estructurar nuevos sistemas" (Mora, 2015. p, 65).

La reflexión de la autora, en cuanto a la posibilidad de ver la relación entre las autolesiones con el lenguaje y este a su vez comprendido en procesos identitarios de los adolescentes y de la estructuración de los sistemas, lleva a pensar en la presente investigación-intervención, en los procesos de construcción identitaria a partir de situaciones de autolesión en el sistema de la relación familia-escuela-adolescente.

Concerniente con este argumento de la relación de la situaciones de autolesión con procesos identitarios, Gandhi, Luychx, Goossens, Maitra & Claes (2016) relacionan los aspectos de sociotropía y autonomía (bases de la personalidad cognitiva) con el modelo de identidad de Erikson y su influencia en la vulnerabilidad en conductas autolesivas de estudiantes adolescentes; sus hallazgos se dirigen a considerar que las autolesiones se relacionan con dificultades en la sociotropía y la autonomía, así como, confusiones en la identidad e incluso en lo que los autores llaman síntesis de identidad. Lo que encontraron, es que los adolescentes que se autolesionaban tenían una alta preocupación por sus relaciones interpersonales, así como una alta necesidad de independencia y autocrítica que son aspectos propios de la identidad. Las dificultades en la síntesis en la identidad, deviene de los conflictos para la reelaboración de las identidades construidas en la experiencia y su relación con ideales, metas y valores que hacen parte de la confusión de la identidad. De esta manera, se destaca que las autolesiones se determinan por componentes interaccionales e intrapersonales que hacen parte de la construcción de la identidad en la adolescencia.

Es de destacar en el estudio realizado, que las autolesiones tienen unos rasgos particulares que las hacen diferentes entre hombres y mujeres.

(…) females engaged more often in scratching than males, whereas males endorsed head banging more often than females. The mean age of onset of NSSI was reported to be 13.68

years. Those engaging in NSSI reported that arms, hands, and fingers were the most often injured body parts (Gandhi et al, 2016, p, 274).

Bresin & Schoenleber (2015) en su investigación sobre la prevalencia de la autolesión no suicida (Nonsuicidal Self-injury Autolesión no Suicida (NSSI) por sus siglas en inglés), en cuanto a diferencia de género, realizan un meta-análisis acerca de las autolesiones. Parten de considerar que los hombres y las mujeres utilizan diferentes estrategias para el manejo de sus emociones, lo que a su vez permite reconocer diferencias en situaciones psicopatológicas como, por ejemplo, las situaciones de autolesión, aunque la mayoría de estudios hayan estado asociados a las mujeres, "but numerous published studies since the early 2000s have found equal odds of men and women engaging in NSSI" (p, 56).

Lo que se concluye en el meta análisis, es que la literatura acerca de las autolesiones y la diferencia por género no es muy clara, ya que para algunos estudios no existen diferencias en la tasa de autolesión entre hombres y mujeres; para otros estudios, existe una diferencia significativa con una mayor prevalencia en las mujeres. Sin embargo, la conclusión no es muy significativa, dado que la mayoría de los estudios incluyen una mayor población femenina. Se establece de esta manera, que las autolesiones funcionan como una estrategia de regulación emocional tanto en los hombres como en las mujeres y se da una diferencia en cuanto a los métodos de autolesión, siendo más común en las mujeres realizarse cortes y rayados; mientras que, en los hombres se encontró que eran más propensos a golpearse a sí mismos, a golpearse en la cabeza y a quemarse.

Estas discrepancias de género establecen diferencia en la identidad de hombres y de mujeres, en donde las autolesiones tienen unas implicaciones diversas en unos y otros, pareciera que el

cutting es el método que más utilizan las mujeres y casi que se convierte en una forma de autolesión propia del género femenino.

En esta línea, la investigación de Fleta (2017) describe una mayor incidencia de la autolesión en mujeres, especialmente adolescentes; de igual manera, afirma que, aunque ningún predictor de por sí, predice por si solo la autolesión, destaca algunos factores de riesgo en las adolescentes a nivel personal, social y familiar; factores que se asocian con trastornos de personalidad y enfermedad mental. Considerando, además, que esta conducta puede manifestarse como una manera pública de demostrar el sufrimiento interior. "En este caso el objetivo último es la búsqueda de ayuda o comprensión" (p, 39).

A partir de lo anterior, es importante destacar que la autolesión puede tomar diferentes matices, no solo cuando se trata de hombres y de mujeres, también se presenta una diferencia de acuerdo a la edad que se evidencie y en esto hacen énfasis autores como Taliaferro & Muehlenkamp (2015), quienes presentan cómo existen diferencias entre adolescentes y adultos jóvenes. Su estudio se basó en la comparación entre estudiantes de secundaria y estudiantes universitarios; a partir de encuestas, se encontró que en los factores comunes para el desarrollo de la autolesión está la asociación con síntomas depresivos, la desesperanza y la violencia física o verbal; para los adolescentes se destaca el manejo de la ansiedad en situaciones problemáticas y para los estudiantes universitarios, la percepción negativa del cuerpo, las relaciones homosexuales y los conflictos de pareja. En últimas, el estudio de estos autores, hace énfasis en la necesidad de considerar las diferencias relacionadas con el ciclo vital a la hora de plantear procesos interventivos o de prevención de las conductas autolesivas, destacándose la necesidad de manejo del estrés por cambios transicionales vitales como lo supone el cambio de la secundaria a la universidad.

En cuanto a la construcción de la identidad, mencionada anteriormente, y su relación con las autolesiones (incluyendo el cutting) se empieza a nombrar la relación con comunidades vistas en el internet, pero también con el papel de la familia y el grupo de pares.

Aludiendo en primer lugar a las comunidades virtuales, Lewis (2011), desde un análisis de contenido en el que incluyeron 71 sitios web referentes a las autolesiones, evidenciaron cómo en las diferentes páginas se alienta a las personas a practicar varios métodos de autolesión. Principalmente, es mostrado como una forma de encontrar respuesta a los problemas, seguido de una forma adictiva que proporciona alivio, también como un mecanismo no doloroso. El lenguaje encontrado en las comunidades virtuales y sitios web por lo general está cargado de un tono de melancolía que suele acompañarse de imágenes explicativas de las autolesiones, lo que se convierte en una forma contradictoria de persuasión y a la vez de disuasión.

Una de las conclusiones a las que llegan los autores en este estudio, es que los profesionales deben evaluar las actividades en línea de los que se autolesionan, ya que ello, les provee comunidades e información que les permite sentirse identificados con otros (Lewis, 2011).

Desde esta mirada psicosocial, y en concordancia con la relación de la autolesión con la familia y los pares, Morante (2016) destaca en su investigación con adolescentes de un colegio de Guayaquil, que el cutting se trata de un comportamiento que hace parte de un problema que conlleva a los jóvenes a atentar contra su vida, especialmente a partir de cortes y en los que utilizan cualquier elemento corto punzante que inclusive lleva a los jóvenes a conductas casi adictivas en el cutting. En cuanto a los determinantes causales que halló la autora en esta situación de autolesión, encontró en primer lugar; la falta de acompañamiento emocional de los padres, y, en segundo lugar, que el manejo de la libertad e inclusive el tiempo libre de los adolescentes marcan el espacio y oportunidad para realizarse autolesiones. Se considera así en

este estudio, que uno de los principales causantes para que en el ámbito escolar se presente este tipo de situaciones, es por los padres y los problemas relacionales, en los que se enmarca la cotidianidad de los adolescentes.

Como evidencia la información anterior, son variadas las apreciaciones alrededor de la autolesión. Este aspecto se afianza en el estudio realizado por De La Fuente, (2018), quien halló gran controversia respecto a lo que se ha definido como autolesión, ya que en la literatura tanto europea como americana, se encuentran diversos conceptos que hacen referencia a la conducta autolesiva, Dentro de estos; el hecho de lesionarse sin una intención suicida consciente, o intento de suicidio, o también, como un síndrome autodestructivo. De acuerdo con la autora, esta discrepancia convierte a la autolesión en un constructo complejo de definir que requiere múltiples dimensiones para su abordaje empírico.

De otra parte, González, Vasco y Nieto (2016), en su investigación realizan una revisión respecto a la incidencia del afrontamiento en las autolesiones en adolescentes, encontrando que, los recursos más utilizados son pensar mucho en la situación, auto culparse, sentir impotencia, sentir ira, retirarse, o consumir alcohol. Así mismo, identifican que un adolescente que se autolesiona percibe menos apoyo social, comunicación o menor pertenencia a la familia, a los compañeros, o a otras personas importantes, como también un mayor aislamiento social. Igualmente refieren que, permanecer en compañía con otros y percibir el apoyo social posibilita que el adolescente tenga mayor flexibilidad cognitiva para conseguir afrontar el estrés, ya que el apoyo favorece la autoestima y la resistencia a las tensiones.

De otra parte, según Mosquera (2013), la autolesión puede ser comprendida como una estrategia de afrontamiento y una medida compensatoria. La autora afirma que sería una agresión deliberada al propio cuerpo como una manera de manejar y tolerar las emociones. Indica que la

agresión puede surgir de manera impulsiva e inesperada, inclusive para la persona que la realiza; aunque también, puede ser premeditada y planificada, o, ser parte de un aprendizaje que se ha reforzado y se ha hecho automático con el tiempo.

Por otra parte, las interpretaciones que se han formulado sobre las autolesiones, han permitido a autores como Favazza (2012), realizar la clasificación de la autolesión en tres tipos: automutilación mayor, autolesión estereotipada y autolesión superficial o moderada. A esta última se hace referencia en esta investigación ya que, de acuerdo con el autor, este tipo de autolesión incluye; cortarse, quemarse, rascarse hasta sangrar, arrancarse el pelo, romperse huesos, pegarse, lastimarse sobre una herida deliberadamente, interferir con el saneamiento de una herida, y casi cualquier método en que uno mismo se infrinja daño físico.

En estudios clínicos se ha encontrado que el acto más popular es el de cortarse, y los lugares más comunes son las muñecas, parte alta del brazo, y la parte interior de los muslos. Muchas personas, emplean más de un método, sin embargo, prefieren uno sobre los otros, y casi siempre se dañan en los mismos lugares.

Así mismo, Favazza (2012) subdivide a la auto-lesión superficial/moderada en tres tipos: compulsiva, episódica, y repetitiva. En la presente investigación surge el interés por la autolesión repetitiva dado que es la que se manifiesta en la institución educativa. Sin embargo, es importante considerar el hecho que el autor establece una diferencia entre la lesión episódica y la repetitiva ya que, si bien las considera actos impulsivos, explica que la diferencia se establece más con el grado o nivel de hacerlo. También explica que la auto-lesión episódica es una conducta llevada a cabo tan a menudo, que la persona que lo hace ni lo piensa y no se consideran como gente que se hace daño. Al parecer, lo que empieza como una auto-lesión episódica puede escalar hasta llegar a ser repetitiva.

La auto-lesión repetitiva se caracteriza por conscientemente considerar el hacerse daño incluso aunque se lleve a cabo, y las personas se identifican a sí mismas como gente que se autolesiona.

Por otra parte, Nardone (2013) afirma que es necesario distinguir entre actos lesivos mayores, típicos de las personas que padecen esquizofrenia o demencia y los actos menores, típicos de las personas que carecen de control de la impulsividad o están afectadas por una patología compulsiva y, para el caso de las autolesiones las distingue como comportamientos autolesivos menores, que no causan, al menos de una forma inmediata, daños invalidantes o permanentes a la persona, como son por ejemplo "hacerse cortes", "producirse quemaduras leves", "desollarse", "arrancarse pelos y cabellos", "morderse", "golpearse partes no peligrosas del cuerpo"; De acuerdo con este autor, el hecho de lesionarse, es un acto compensatorio de otro dolor o una punición, es una búsqueda compulsiva de sensaciones fuertes, que desempeña un papel fundamental para los pacientes, o una búsqueda de sensaciones transgresoras, o de sedante eficaz frente a la frustración o el dolor.

En continuidad con estas comprensiones, Ulloa , Contreras & Paniaga (2013) en su investigación respecto a la frecuencia de las autolesiones y las características clínicas asociadas con los adolescentes, encontraron que los adolescentes se habían autolesionado por periodos prolongados antes de solicitar ayuda especializada, lo cual explican a partir de considerar que existe poca advertencia de parte de los padres y maestros sobre la frecuencia de este fenómeno y su impacto en la salud de los adolescentes. Así mismo, consideran que, dentro de las características clínicas, estas lesiones están asociadas principalmente a trastornos afectivos y de conducta. Indican que la distribución por sexo y el tipo de autolesiones son similares a las reportadas en otros países. Recomiendan incluir dentro de la valoración psiquiátrica cotidiana, la búsqueda intencional de conductas autolesivas en pacientes de cualquier edad, en este caso

adolescentes, que acuden por diferente motivo, en especial por problemas de conducta, síntomas afectivos o ansiosos, o bien por consumo de sustancias y que además tengan una importante carga de adversidad psicosocial o de eventos estresantes de vida.

Es claro que, desde estas investigaciones, emergen las dinámicas relacionales con la familia, el medio social y las tensiones vitales, como factores que justifican la presencia del fenómeno. Aspectos que, si bien contribuyen a una forma de comprensión, a propósito, también invitan a explorar nuevas lecturas para favorecer una comprensión e intervención que no sea vista únicamente desde los aspectos individuales e intersubjetivos, sino que tengan en cuenta los actores que también se identifican en la construcción del fenómeno.

Por otra parte, desde una postura diagnóstica, se ha comprendido la autolesión en relación a categorías como las planteadas en el manual diagnóstico DSM en sus diferentes versiones. Aunque, de forma inicial, las autolesiones en este documento no se clasificaban como una subcategoría, ya que eran principalmente reconocidas como un síntoma en algunos de los trastornos más comunes. Por ejemplo, el DSM IV, menciona la autolesión como un síntoma del trastorno de personalidad limítrofe, trastorno autista, retraso mental, trastornos ficticios y trastornos psicóticos. Por tanto, en el DSM-IV no se considera que la autolesión sea un trastorno en sí mismo.

En cambio, en el DSM-V se destina un apartado especial a la autolesión sin intento de suicidio como un trastorno no suicida, como parte de las afecciones que necesitan más estudio. Dentro de esta clasificación llama la atención los siguientes criterios:

B. El individuo realiza los comportamientos autolesivos con una o más de las siguientes expectativas:

1. Para aliviar un sentimiento o estado cognitivo negativo.

2. Para resolver una dificultad interpersonal.

3. Para inducir un estado de sentimientos positivos.

Nota: El alivio o respuesta deseados se experimentan durante o poco después de la autolesión, y el individuo puede presentar patrones de comportamiento que sugieren una dependencia de realizarlos repetidamente.

C. Las autolesiones intencionadas se asocian con al menos una de las siguientes:

1. Dificultades interpersonales o sentimientos o pensamientos negativos, tales como la depresión, la ansiedad, la tensión, el enfado, el sufrimiento generalizado o la autocrítica, que tienen lugar en el periodo inmediatamente anterior al acto autolesivo
2. Un periodo de preocupación con el comportamiento que se pretende realizar que es difícil de controlar y que aparece antes de realizar el acto
3. Pensamientos acerca de autolesionarse que aparecen frecuentemente, incluso cuando no se actúan.

Dentro de las características diagnósticas, se especifica que en la autolesión no suicida la persona se inflige la lesión de manera superficial, aunque dolorosa en la superficie del cuerpo y de forma repetitiva, siendo el objetivo la reducción de emociones negativas como la tensión, la ansiedad y el auto reproche, o con el propósito de resolver una dificultad interpersonal. Y en otras ocasiones el individuo puede considerar la autolesión como un autocastigo merecido. Con lo anterior, la persona puede referir alivio inmediato durante el proceso. El comportamiento se puede referir en forma de urgencia o ansia, con lo cual puede ocasionar un patrón de conducta similar a una adicción (DSM V, 2014, p. 804).

Como se puede observar en esta reciente clasificación del DSM V, asocia la autolesión a dificultades interpersonales, respuestas para aliviar sentimientos y estados de tensión y la dificultad para no controlar la acción de autolesión.

En relación con lo anterior, investigaciones como la de Díaz (2014) encuentran como la prevalencia de autolesión es mayor que la del intento suicida y distingue que, las autolesiones, son conductas dirigidas no a la terminación de la vida, sino al manejo de situaciones estresantes o de dificultades emocionales. Estas versiones, consideran que existen situaciones de dificultad, que están asociadas a la conducta de la autolesión, considerándose así un problema de orden psicopatológico.

Sin embargo, es importante aclarar que la revisión de diferentes investigaciones en el estado del arte, dan cuenta de que no se hace alusión permanente a aspectos psicopatológicos, aunque sí, un número importante, dan cuenta del aspecto emocional en la experiencia de autolesión en los adolescentes, toda vez que el tema emocional surge como una forma de comunicación, de expresión y de relación.

Para el caso del cutting, las autolesiones en la piel, pueden interpretarse como el vehículo a través del cual se comunica la emoción. Es por esto, que se considera importante reconocer el papel que tiene la piel en la comunicación del afecto, la interacción y la construcción del yo. Como lo refiere (Altmann de Litvan, 2008; Anzieu, 2002 citados por Camacaro, 2013, p. 97).

Desde un punto de vista socio-afectivo, la significación psicológica de la piel como envoltura que contiene al yo psíquico, límite que lo diferencia y contiene, espacio de intersubjetividad del proceso reflexivo sensorial táctil, (tocar y ser tocado) permite la vivencia afectiva, psicotónica y la organización de la personalidad" (Altmann de Litvan, 2008; Anzieu, 2002 citados por Camacaro, 2013, p, 97).

Según lo manifestado en esta investigación, la comunicación a través del tacto, acompañada del afecto, se convierte en un factor importante para que se logre la construcción del yo; dándole importancia significativa al intercambio de las caricias entre madre e hijo para favorecer la afectividad en el contacto corporal, lo cual también facilita el desarrollo psicomotor y cerebral, permitiendo incluso los aprendizajes en la generación de respuestas de acuerdo a las demandas del entorno.

Teniendo en cuenta los hallazgos de las anteriores investigaciones, se encuentra como aporte al presente fenómeno de estudio, nuevas explicaciones de la autolesión, como una experiencia enmarcada en las relaciones familiares, con los pares y el contexto escolar. Así mismo, se identifican factores de riesgo que se relacionan con la edad, la violencia, el abuso sexual, enfermedades congénitas, situaciones emocionales traumáticas en la niñez, entre otros. Igualmente, se resalta la importancia de dominios afectivos y emocionales, construidos ecológicamente en los contextos significativos y a la vez vinculados con aspectos biológicos, relacionales y físicos.

Al respecto, Rodríguez (2017), en su investigación sobre el suicidio, hacer ver cómo los aspectos sociales y culturales, construyen sistemas de significación frente a las experiencias de los jóvenes, desde versiones dominantes y patológicas, que saturan la identidad de las personas desde diagnósticos de enfermedad, que llevan a que los jóvenes se posicionen ante la vida desde la incapacidad.

Si bien es cierto, estas comprensiones son miradas que convergen desde diferentes posturas en la lectura de la realidad, no agotan el tema, por el contrario, permiten dar cuenta de la multidimensionalidad del fenómeno y su carácter de complejidad a la hora de explicar las

dinámicas en los sistemas humanos e igualmente conllevan a ampliar la postura hacia otras comprensiones en la construcción de la identidad en la experiencia de autolesión.

Dominios Neuropsicológicos en el análisis de la autolesión. En coherencia con las nuevas comprensiones, se dirige la atención a investigaciones destinadas a indagar procesos neuropsicológicos en personas que han tenido experiencias de autolesión.

Uno de estos estudios es realizado por Carvajal, Arancibia & Diaz (2015), quienes indican que la autolesión resulta de una disminución de neurotransmisores cerebrales. A través de la comparación de los niveles de prolactina en la sangre de personas que se autolesionan y las que no, se encuentra que la respuesta de la prolactina en las personas que se autolesionan es deficiente, lo que sugiere un déficit en la función central pre-sináptica 5-HT (serotonina). Con estos hallazgos se concluye que, no existe claridad respecto a si estas deficiencias son causadas por experiencias como trauma/abuso/invalidación o si algunas personas con este tipo de deficiencias cerebrales tienen experiencias traumáticas que les impiden aprender de manera efectiva el manejo de situaciones estresantes, con lo cual, tendrían poco control sobre las situaciones y acudirían a la autolesión como mecanismo de sobrevivencia. Sin embargo, no se podría concluir que una experiencia traumática conlleve a la autolesión.

Por otra parte, la investigación realizada por Piñeiro, Cervantes, Ramírez, Ontiveros, & Ostrosky (2008) cuyo objetivo fue evaluar las habilidades ejecutivas de los lóbulos frontales en mujeres con Trastorno Límite de Personalidad (TLP) y la relación con las características clínicas de impulsividad e inteligencia; se concluye las pacientes con TLP y con historia previa de conductas autolesivas, evidenciaron mayores niveles de impulsividad. Por lo anterior, en esta investigación se resalta que las disfunciones cognitivas encontradas podrían implicar una disfunción en las regiones Dorsolateral y orbitofrontal de los lóbulos frontales, y podría

interactuar con la función emocional alterada, ayudando al desajuste conductual que se presenta en el TLP.

Desde estos hallazgos, se observa la complejidad frente a la comprensión de las autolesiones, dado que incluye aspectos neuropsicológicos que no se habían tenido en cuenta al momento de explicar dicha experiencia desde estos dominios, los cuales posiblemente podrían estar relacionados con aspectos vinculados al contexto de las interacciones, con el ambiente y los contextos vitales del ser humano como la familia o la escuela.

De otra parte, investigaciones como la de Ballard, Bosk & Pao (2010) plantea en su revisión teórica, que en la conducta de autolesión existen pocas investigaciones acerca de la fisiopatología. De esta manera en su investigación presentan como la autolesión se encuentra asociada a dificultades de orden de desarrollo neurológico en los adolescentes en los mecanismos de regulación de la angustia y el dolor, este último desde aspectos emocionales y somatosensoriales, lo que conlleva a encontrar asociaciones en el control emocional y el control de impulsos en adolescentes que se autolesionan.

De tal manera, se considera que las comprensiones de los mecanismos neurológicos asociados a la autolesión están vinculados al sistema límbico, al sistema somatosensorial y a proyecciones con la actividad en red del hipocampo (Ploghaus et al 2001 citado por Ballard et al, 2010). Se entiende así, que los adolescentes que se autolesionan tienen dentro de sus características unos altos umbrales al dolor cuando se les compara con personas que no se autolesionan, lo que conlleva en las investigaciones a comprender que existen unos mecanismos diferenciados de lo que se denomina modulación de las respuestas de orden afectivo que se asocian al dolor en los casos de autolesión, de manera que se ve afectada la corteza cingulada anterior y la amígdala como lo menciona Schmanht et al (2006 citado por Ballard et al 2010).

Uno de los mayores aportes de Ballard y sus colaboradores es la comprensión de la autolesión desde aspectos tanto estructurales como de funcionamiento cerebral en la adolescencia. Cabe destacar de esta manera que se describen los siguientes cambios estructurales mencionados por Giedd (2008 citado en Ballard et al 2010).

> …childhood peaks of gray matter volume, number of chemical synapses and neurotransmitter receptor density followed by a decrease of all three during adolescence; (2) a linear increase in white matter throughout childhood and adolescence which results in associative cognitive activity due to integration of distant brain regions and; (3) increased reliance on frontal lobe circuitry and decreased reliance on the limbic system and nucleus accumbens … These ongoing neuronal changes are believed to influence teenage behavior. Giedd (2008 citados en Ballard et al 2010, p. 17).

Los anteriores planteamientos de Ballard et al (2010) se relacionan con los procesos de la poda neuronal en la adolescencia, así como la mayor asociación de las áreas cerebrales y el aumento de la dependencia del lóbulo frontal, con su consecuente mejora en el desarrollo de las funciones ejecutivas en cuanto al pensamiento abstracto, la organización, la toma de decisiones, la inhibición y la planificación, las cuales destacan, se potencializan en la adolescencia aunque continúan a lo largo de la edad adulta. Todo esto junto con procesos de actividad en algunos neurotransmisores, genera como resultado una de las explicaciones neurobiológicas de la susceptibilidad de los adolescentes a las conductas autolesivas.

> ...the maturation of the limbic system coupled with immature frontal lobe circuitry, increased dopamine response from the nucleus accumbens and increased activity of the HPA put adolescents at risk for making impulsive decisions, showing heightened emotional reactivity and seeking immediate rewards rather than thinking about long term consequences. Perturbations in these neurobiologic systems may contribute to the expression of NSSI and psychiatric disorders in adolescents. (Ballard et al, 2010, p. 19).

Si bien sus hallazgos son importantes a la hora de establecer relaciones neuropsicológicas asociadas a la autolesión, los autores consideran en su estudio que es necesario seguir ahondando

en la comprensión neuropsicológica comparativa de aquellos que se autolesionan de los que no lo hacen.

En continuidad con estos hallazgos frente a la relación de la autolesión con procesos neuropsicológicos, se encuentra lo mencionado por Mora (2015) quien en su estado del arte resalta la existencia de investigaciones en donde se relaciona la autolesión y la percepción del dolor, así como también la regulación emocional comprendida a partir de resultados arrojados por cuestionarios de auto percepción en cuanto al control de impulsos, estrategias de regulación emocional, conciencia emocional, entre otras.

Por otro lado, la necesidad de comprender los mecanismos cerebrales relacionados con la autolesión ha brindado la posibilidad de explorar desde la investigación algunos constructos asociados. Por ejemplo, a la impulsividad en la autolesión Mc Closkey, Mira, Chen, Pajoumand, & Berman, (2012) en su investigación encuentran que existe una diferencia en la medida de la impulsividad cuando se realiza a partir de auto informes que cuando se realiza a partir de mediciones en laboratorio. Es así como se evidencia en su investigación que la impulsividad por auto informe difiere de la medición de la impulsividad a partir de tareas conductuales. Sin embargo, se encuentran correlaciones con la autolesión tanto en el auto informe como en las medidas de laboratorio, destacando la medición multimodal en la relación entre las autolesiones y la impulsividad. Los autores dejan como posibilidad, el seguir construyendo explicaciones que vinculen los mecanismos neuropsicológicos de la impulsividad en la conducta autolesiva.

Posiblemente la necesidad de ahondar en los temas de relación entre las autolesiones y los procesos neuropsicológicos de la adolescencia continúa estando abierta a los aportes. Sin embargo, lo que dejan ver estos autores es la necesidad de continuar comprendiendo la autolesión

desde otros ámbitos que permean las construcciones que se gestan en la adolescencia y en las relaciones que la animan.

A partir de las investigaciones desde dominios neuropsicológicos que buscan dar cuenta de la experiencia de autolesión, esto conlleva a indagar acerca del fenómeno desde aspectos intra e interpersonales, ya que, si bien es cierto, se reconoce que existe un desarrollo individual a nivel neuropsicológico, este, se explica según la experiencia a la cual se haga referencia. Por tanto, el diagnóstico y comprensión de la autolesión desde dominios neuropsicológicos, conlleva a una explicación identitaria, la cual enmarca la experiencia de autolesión no solamente desde referentes biológicos sino a la vez contextuales.

Intervención psicológica en el contexto familia – escuela. Teniendo en cuenta, que la intervención determina un papel fundamental en los procesos de cambio en las situaciones de autolesión, las investigaciones realizadas al respecto han permitido evidenciar las estrategias y comprensiones en torno a lo que debe ser la intervención en el contexto educativo en situaciones de autolesión.

Ejemplo de ello se encuentra la investigación realizada por Pietrocola (2012) en Francia, quién desde una visión psicoanalítica, hace referencia al incremento de las agresiones contra el cuerpo en la población adolescente, afirmando que dicha situación conlleva a que la enfermería escolar no sea sólo un lugar de cura, sino un refugio, lugar de protección frente a la angustia que la pubertad produce. Según la autora, en el contexto escolar, el recurso a la agresión aparece como un intento de expresar e inscribir en su cuerpo una angustia impensable e inexplicable oralmente. Por tal motivo, plantea que el encuentro con la psicóloga permite al adolescente dar de nuevo importancia al pensamiento, creando un espacio de expresión y realzando el proceso de subjetivización.

Al buscar comprender el fenómeno desde una óptica paradigmática sistémica compleja y constructivista, las anteriores apreciaciones son importantes dado que enriquecen la postura investigativa toda vez que remiten de la importancia de la intervención psicológica en la autolesión dentro del contexto escolar. Es así, como desde esta perspectiva, Pietrocola concluye:

> (…) se ha intentado mostrar que, a menudo, el cuerpo puede ser un lugar de expresión de un sufrimiento cuyo origen se encuentra en la historia del sujeto. La acción no es sólo producto de una descarga de tensión, sino que puede también convertirse en un intento de expresar e inscribir un sufrimiento que no puede expresarse oralmente (párr. 62).

Escuchar la historia y crear un espacio de pensamiento puede permitir al adolescente no tener que recurrir al cuerpo mecánicamente para hacerse daño. Aunque con incertidumbre inicial, estos jóvenes aceptan compartir momentos de su propia historia, lanzando nuevamente un proceso de construcción de un Self, que les permite elegir y adaptarse de otra forma a la vida sin seguir necesariamente un camino previamente fijado (Pietrocola, 2012).

Propuestas como la anterior, llevan a reconocer que la intervención en el contexto escolar favorece la resignificación de las historias de vida de los adolescentes y la emergencia de mundos posibles para re-narrarse en el encuentro con otros.

Y aunque la intervención en el contexto escolar ofrece múltiples opciones; propuestas novedosas como la presentada por Gonzalo (2012) en el ámbito de las bellas artes, muestra como el arte dentro de la terapia y ésta dentro del contexto educativo, puede favorecer el conocimiento y expresión de las emociones estéticas en los adolescentes, a partir de implementar metodologías en el aula de clase que sean más personales y no limitadas a los contenidos. El objetivo de esta propuesta fue establecer estrategias que desde el arte como terapia pudieran a través de las clases de educación artística, generar en los adolescentes una mayor capacidad de adaptación a los

cambios permanentes del mundo actual y de esta manera permitirles superar los miedos y los temores a sentirse más libres.

Así pues, emerge una propuesta de intervención la cual es sugerente respecto a las diversas estrategias que desde el ámbito escolar se pueden diseñar para facilitar el acercamiento a los adolescentes y la expresión de sus conflictos vitales, tal como lo refiere la autora:

> (…) el arte puede ser un camino alternativo de comunicación y expresión para el adolescente, y es posible, que contribuya en la construcción de su propia identidad, reinterpretándola creativamente (Gonzalo, 2012, p. 14).

Además del arte, como estrategia de intervención en la autolesión, se ha encontrado que otras propuestas que incluyen actividades lúdicas, creativas, participativas y colaborativas, pueden tener un valor significativo en la resignificación de las situaciones de autolesión, tal como ha quedado demostrado en la investigación llevada a cabo en el área de comunicación social por Morante (2016) en Guayaquil – Ecuador, la cual tuvo como objetivo luego de una revisión bibliográfica sobre el cutting; facilitar un taller comunicacional, participativo, cooperativo y significativo para que los estudiantes tomen conciencia del daño que se realizan en su cuerpo. Para tal fin, se utilizó una estrategia metodológica basada en juegos interactivos, manualidades, cuentos, trabajos en grupo, actividades teatrales entre otros, con el propósito de establecer las mejores condiciones anímicas en el entorno académico donde se desarrollará el proceso de cambio del estudiante, sabiendo que la mayor prioridad residía en mantener la mente ocupada del alumno (Morante, 2016).

Algunas conclusiones de esta investigación indican que, los estudiantes requieren ser escuchados y que la intervención psicológica facilita expresar experiencias e historias familiares que conllevan al desahogo de los adolescentes. Así mismo, dentro de las sugerencias establecen

realizar actividades como manualidades, collage o algún trabajo artístico, escuchar música o hacer deporte, ya que esto permite a los adolescentes ocupar la mente y podría prevenir que se presente nuevamente el cutting. Con estas estrategias los investigadores consideran que los adolescentes se pueden mantener alejados de los problemas (Morante, 2016).

Desde este punto de vista, la anterior investigación es importante porque da cuenta de la emergencia de procesos creativos, lúdicos, artísticos y de interacción, que dentro del contexto escolar pueden emplearse como estrategias de intervención, para favorecer la deriva del cambio a partir de procesos abductivos los cuales desde la reflexividad y la circularidad generen opciones de vida, nuevas narrativas del sí mismo, e inclusive proyectos vitales, ya que el adolescente a través del arte puede identificar habilidades y actividades que permiten la comunicación simbólica y significativa de sus experiencias, expresadas de forma más adaptativa.

Así como el juego y las expresiones artísticas se convierten en estrategias interventivas que permiten a los profesionales acercarse a la emocionalidad y a la corporalidad en situaciones de autolesión. Al respecto Trujano (2017), desde un estudio de caso que incluyó la terapia narrativa, propone en la desconstrucción del síndrome de cutting, realizar procesos terapéuticos, que permitan el acceso a los sistemas de significado para incursionar en narrativas más adaptativas y liberadoras que permitan a las personas que se autolesionan una mayor sensación de eficacia y control, sobre sí mismo, su entorno, con el propósito de reducir la sensación de culpa y generar nuevas interacciones a partir de construir relaciones más satisfactorias. “La fortaleza de las terapias narrativas (…) permite separar a las personas de etiquetas estigmatizantes que las paralizan como problemáticas, (…) abriendo la posibilidad a futuros más promisorios” (p, 76).

Por tanto, pensar en una intervención en el contexto familia y adolescente, desde la postura de la complejidad con un enfoque narrativo, provee una mirada esperanzadora para favorecer el

cambio y la reconfiguración identitaria de las adolescentes en situación de autolesión. Esto lo demuestran Ospina & Gallo (2011), quienes trabajaron con niños y niñas en situación de vulnerabilidad, obteniendo conclusiones como las referidas a continuación al incluir en la intervención los sistemas amplios:

> (…) fue relevante que en la intervención se incluyeran sistemas amplios, como la familia y los y las profesionales de la institución, siendo éstos parte de las dificultades que se presentaban con los niños y niñas, pero igualmente parte de la solución. Es así como este tipo de intervención permitió a los sujetos profesionales y a las familias mirarse a sí mismos en interacción con los niños y niñas, construyendo narrativas en las que ellos y lo que ellos hacen, implican una parte fundamental en la interacción con los niños y niñas, transformando así las narrativas que se centraban en que el niño o niña era el problema, las cuales inmovilizaban la labor de los sujetos profesionales y de las familias, al tener la expectativa frente al cambio puesta en los niños, niñas y jóvenes (Ospina & Gallo, 2011, p. 841).

En concordancia con lo anterior, Muñoz & Rangel (2016), resaltan la importancia que tiene establecer relaciones heterárquicas entre la familia, la escuela y los jóvenes, basadas en la solidaridad, el trabajo en equipo y la cooperación, dado que esto, favorece el reconocimiento de posibles futuros, lo cual se hace posible a partir de la interacción de los actores sociales, toda vez que, cada uno aporta desde su rol y su propio saber opciones en la construcción de narrativas novedosas.

Revisar estas investigaciones, afianza la apuesta de investigación/intervención toda vez que permite clarificar el horizonte metodológico interventivo en el contexto de las relaciones familia – adolescente – escuela, ya que desde un enfoque narrativo, enmarcado en la opción de la co-construcción de mundos posibles, permite vincular estrategias desde la semiótica y la semántica,

para favorecer la emergencia de nuevos significados en torno a las autolesiones y las experiencias de vida de las adolescentes en el contexto escolar y familiar.

Estado del Arte Testimonial

El estado del arte testimonial se realizó con el propósito de facilitar la comprensión de la construcción del fenómeno de investigación en la voz de los actores del contexto y los contextos emergentes para dar cuenta de la manera como se articulan los sistemas escolar y familiar, el Macro proyecto "Historias y Narrativas de los Sistemas Humanos en Diversidad de Contextos" y los procesos autorreferenciales de las investigadoras/interventoras.

El estado del arte testimonial se desarrolló en la institución educativa en donde posteriormente se realizó el ejercicio de investigación e intervención descrito en este texto y especificado en el apartado de metodología. En esa medida, el estado de arte testimonial se convirtió en un recurso para la aproximación al fenómeno y su contextualización en el contexto específico.

Para la construcción del mismo, se elaboró una metodología basada en escenarios conversacionales, los cuales se diseñaron a partir de los tres ejes de indagación: construcción identitaria, experiencia de autolesión, e intervención psicológica en el contexto familia-escuela; ejes que fueron definidos desde el planteamiento del problema de investigación.

Es importante aclarar que esta investigación inicia con un equipo de trabajo conformado por dos investigadoras. Sin embargo, previo a la elaboración del sistema teórico, el equipo investigador se disuelve y continúa con una investigadora. Por tal razón, en el estado del arte testimonial y otros apartados que se relacionan más adelante, se evidencia el trabajo conjunto del equipo investigador hasta antes de su disolución.

La metodología realizada se puede explicar en tres niveles: Contexto, actores y diseño, tal como se esboza a continuación:

Contexto. El estado del arte testimonial se desarrolló en una institución educativa de carácter privado, cuyo propósito es ofrecer a niños, niñas y jóvenes una propuesta educativa que responde a los retos y necesidades del país, contribuyendo a la formación de líderes comprometidos en el progreso del entorno donde desarrolle su proyecto de vida.

En la actualidad, cuenta con todos los niveles formales de educación preescolar, primaria, básica y bachillerato aprobados por el Ministerio de Educación. Inicialmente, los programas curriculares estaban dirigidos únicamente a la población femenina, pero en los últimos años ha venido incursionando en la inclusión de niños, siendo mixto hasta grado 5º de primaria para el año 2016.

La formación escolar está basada en valores y principios cristianos católicos y con el propósito de hacer partícipe activo a los miembros de la comunidad educativa en el trabajo de estándar de calidad en la educación, se determina actualizar el reglamento interno y/o manual de convivencia a través del proyecto "Un Reglamento Interno y/o Manual De Convivencia Como Pacto Social", liderado por la rectora, y con la colaboración comprometida, del grupo de mejora continua, se actualiza, complementa y visiona el Proyecto Educativo Institucional (PEI). El colegio fue recertificado por ICONTEC en el segundo semestre del 2015.

Actores representativos del contexto. El presente estado del arte testimonial buscó convocar a los actores más representativos del contexto vinculados a la comprensión del fenómeno. Durante los encuentros con las investigadoras-interventoras, se recogieron las voces de los actores tanto del contexto escolar como familiar, que permitieron la convergencia de diferentes narraciones y acontecimientos que han sido significativos en la construcción de la versión contextual del fenómeno, y las necesidades que ello implicaba en cuanto a los dilemas

presentes en las relaciones que se han construido en torno a la autolesión y a las adolescentes que manifiestan dichas situaciones.

Los actores convocados se seleccionaron teniendo en cuenta el nivel de responsabilidad, interacción y cercanía con las adolescentes. Por tanto, para el contexto escolar se consideró en primer lugar, convocar al equipo de trabajo responsable de apoyar y orientar a la estudiante y a la familia cuando se presenta una situación de autolesión. En segundo lugar, se convocó a los docentes que mantenían una mayor cercanía con las estudiantes, teniendo como premisa, que la interacción docente estudiante favorece que este último identifique situaciones de autolesión para ser remitidas a las respectivas dependencias que se encargan de atender tanto a la estudiante como a su familia. Seguidamente, se seleccionó a una familia que, durante el año 2016, tenía una hija en grado 6º, quien presentó varios incidentes de autolesión, lo que ameritó la intervención de parte de la institución.

Para el desarrollo de los escenarios conversacionales, inicialmente se citó a todos los miembros de la familia. Sin embargo, este escenario conversacional solo se logró trabajar de forma individual y separada con la madre y posteriormente con la estudiante, debido a que los otros miembros de la familia no pudieron asistir por ocupaciones laborales. En la gráfica 2, se muestran los sistemas convocados en el estado del arte testimonial.

Figura 2. Sistemas convocados en el estado del arte testimonial

Diseño metodológico de los escenarios conversacionales del estado del arte testimonial. Inicialmente se habían planteado tres escenarios: un primer escenario con la participación de la coordinadora de convivencia, una docente, la psicoorientadora del área de primaria, la enfermera del centro médico y las dos investigadoras. Un segundo escenario con la participación de dos niñas en situación de autolesión y las dos investigadoras y, un tercer escenario con la participación de una madre de familia (que también presentaba autolesión) la docente de pastoral y las dos investigadoras.

Sin embargo, fue necesario rediseñar los escenarios y reducirlos a dos, ya que no fue posible la reunión de todos los actores según lo planeado, debido a la ocupación laboral de los convocados.

Neo – diseños. Por lo anterior, se redefinieron los encuentros y se diseñaron dos escenarios conversacionales teniendo en cuenta que, en el primer escenario, se convocaron los actores del contexto escolar y en el segundo, los actores de contexto familiar. Cada uno de estos

escenarios se subdividió en escenas. A continuación, se especifica el procedimiento en cada uno de estos.

Contexto escolar, Escenario 1, escena 1. Se realizó con la coordinadora de convivencia, la enfermera del centro médico y una de las investigadoras quien trabajaba en la institución como psicoorientadora del área de bachillerato para esta época en que se inicia la investigación.

Escenario 1, escena 2, se desarrolló con la psicoorientadora del área de primaria y la investigadora/interventora funcionaria del colegio como psicoorientadora de bachillerato.

Escenario 1, escena 3, se llevó a cabo con la docente del área de educación física y las dos investigadoras/interventoras.

Escenario 1, escena 4, a la cual asistió la docente de pastoral y las dos investigadoras/interventoras.

La figura 3 ilustra las escenas del primer escenario del contexto escolar.

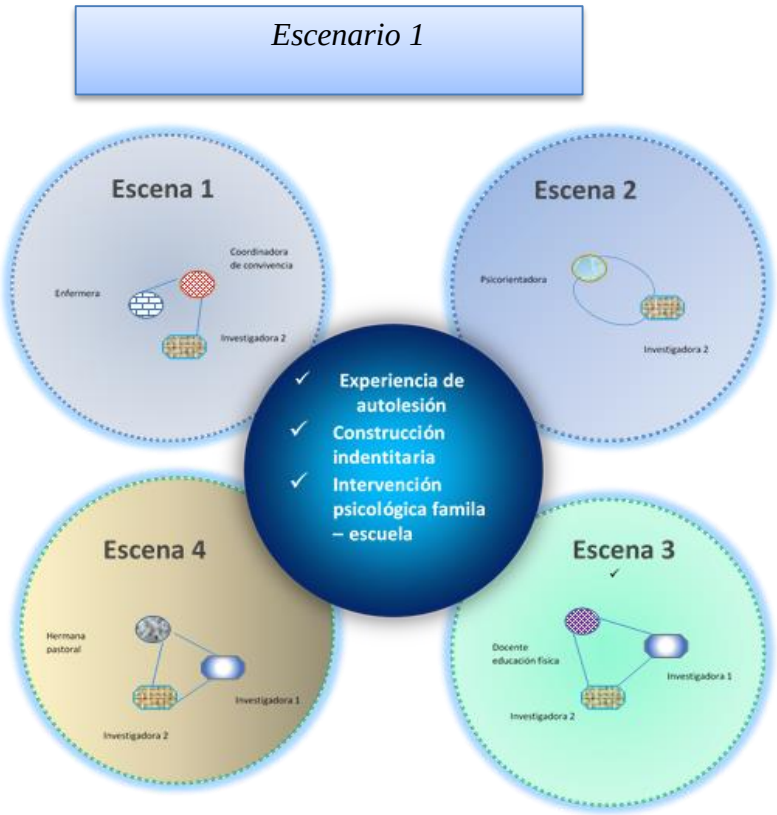

Figura 3. Contexto escolar - primer escenario - Estado del arte testimonial

Contexto familiar, Escenario 2, escena 1, al cual asistió la estudiante de sexto grado que ha experimentado situaciones de autolesión, junto con la investigadora funcionaria.

Escenario 2, escena 2, investigadora funcionaria, madre de familia que ha vivido situaciones de autolesión y es madre de la menor que presenta autolesión.

La figura 4 ilustra las escenas del segundo escenario del contexto familiar.

Figura 4. Contexto familiar - segundo escenario - Estado del arte testimonial

Para el desarrollo de cada escenario conversacional se tuvieron en cuenta los objetivos, los focos de indagación, los guiones conversacionales y las preguntas orientadoras. En el apéndice A (Tablas 1A y 2A) se ilustra el diseño de escenarios del estado del arte testimonial.

En cada encuentro se buscó conocer y comprender los saberes (epistemes) y las technes inherentes a las prácticas de intervención que cada uno de los actores realiza dentro del contexto escolar y que dan cuenta de la manera como se ha configurado la identidad de las adolescentes en situación de autolesión. En el Apéndice B (Tablas 3 B - 8 B) se visualizan los guiones conversacionales diseñados para cada escenario y sus respectivas escenas.

Resultados del estado del arte testimonial. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la elaboración del estado del arte testimonial, con los actores del contexto escolar y familiar y la comprensión que cada uno desde su saber ha realizado del fenómeno de la

autolesión. Así mismo, la información de los cinco escenarios, fue codificada y transcrita por cada escenario. Esta información se presenta en el apéndice C. (Tablas 9 C - 14 C).

El análisis de los resultados se realizó a partir de los siguientes dominios: Paradigmático, pragmático e ideológico, con el propósito de establecer las narrativas dominantes y las pautas de interacción dentro de estos contextos en los que se presenta el fenómeno en estudio.

Dominio Explicativo (Paradigmático): Especifica el sistema de creencias, constructos explicativos, hipótesis y la comprensión del fenómeno en estudio desde cada una de las disciplinas que interactúan en el contexto de las relaciones.

Dominio Técnico interventivo (Pragmático): Identifica las pautas de interacción, rituales y procedimientos de los actores en la atención de las situaciones dentro del contexto escolar y familiar (Techne).

Dominio Simbólico (Ideológico): Registra el sistema de creencias, mitos, prioridades e ideas que dinamizan la acción.

Los dominios paradigmático, pragmático e ideológico, guardan relación con los ejes temáticos que guían la investigación/intervención con el propósito de orientar la comprensión de la forma como se ha configurado la identidad en situaciones de autolesión en las adolescentes en el contexto escolar y familiar.

De otra parte, los datos recolectados se organizaron para ser presentados en las matrices con la finalidad de realizar el análisis descriptivo de la información recopilada, la cual se codificó de la siguiente manera:

A partir de los escenarios conversacionales a los cuales fueron convocados los actores representativos de los contextos escolar y familiar, se diseñaron dos escenarios principales. En primer lugar, el Escenario 1, correspondiente al contexto escolar, conformado por docentes,

enfermera del centro médico y Psicoorientadora, además de las investigadoras/interventoras. Y, en segundo lugar, el Escenario 2, correspondiente al contexto familiar, compuesto por una madre de familia y su hija adolescente en situación de autolesión, así como por las dos investigadoras/interventoras.

Una vez definidos los dos escenarios, se subdividieron en escenas, y a la vez las escenas se subdividieron en momentos. Los momentos fueron planteados como el paso a paso a seguir en cada una de las escenas. Para cada escena de los diferentes escenarios, se definieron asistentes, objetivos, momentos y preguntas orientadoras. El desglose detallado de los escenarios se realizó para mayor claridad en el procedimiento y para facilitar la asistencia y participación de las personas convocadas. Todo lo anterior, teniendo en cuenta la disponibilidad de tiempos y horarios de los participantes.

Al escenario, la escena, el momento y cada uno de los participantes, se les asignó un código compuesto por letras mayúsculas y números para identificar el orden, el momento y participación en el proceso. El único código que no cumple este criterio es el de la adolescente, esto se hizo con el propósito de diferenciarlo de los demás participantes. Así mismo, los renglones de las transcripciones también fueron enumerados. Todos los códigos serán especificados más adelante, de manera que, el lector se orientará para ubicar a los participantes de forma sencilla.

Como ejemplificación partimos del escenario 1 (E1), correspondiente al contexto escolar, el cual consto de cuatro escenas (Escn), a las cuales asistieron según lo programado los siguientes actores: Escena 1 (Esc1), Coordinadora de convivencia (CC1), enfermera de centro médico (CM2) y psicoorientadora investigadora (INV2).

Escena 2 (Esc2), Psicoorientadora (PS3) y Psicoorientadora investigadora (INV2).

Escena 3 (Esc3), docente de educación física (DEF4), investigadora interventora (INV1), Psicoorientadora investigadora (INV2).

Escena 4 (Esc4), hermana de la comunidad - docente de pastoral (HNA5), investigadora interventora (INV1), Psicoorientadora investigadora (INV2). Así mismo, cada escena (Escn) se subdividió en momentos, los cuales se establecieron y codificaron con números romanos así:

Momento 1 (I) contextualización de la investigación. Momento 2 (II) desarrollo del escenario conversacional. Momento 3 (III) cierre y cambio de escena.

Igualmente, el escenario 2 (E2), correspondiente al contexto familiar, se dividió únicamente en dos escenas así:

Escena 1 (Esc1), adolescente en situación de autolesión (Adol9) y Psicoorientadora investigadora (INV2).

Escena 2 (Esc2), madre de familia (MF8) y Psicoorientadora investigadora (INV2). Cada una de estas escenas también se subdividió en los momentos que ya han sido descritos en un párrafo anterior.

A continuación, se presenta un ejemplo de la codificación: E1, Esc1, II, CC.7, CM2 - Esta codificación corresponde al Escenario 1, del contexto escolar, en la Escena 1, donde participaron la coordinadora de convivencia y la enfermera del centro médico, en el momento II, durante el desarrollo del escenario conversacional, y quien interviene es la coordinadora de convivencia, esta información se encuentra en el párrafo No. 7 del texto. A continuación, se ilustra el ejemplo en la tabla 1.

Tabla 1 *Ejemplo Matriz de análisis narrativo conversacional*

CÓDIGO DE INTERVENCIÓN	TEXTO	DOMINIO EXPLICATIVO (PARADIGMÁTICO) NARRATIVAS DOMINANTES IDENTIDAD	DOMINIO EXPLICATIVO (PRAGMÁTICO) CONSTRUCCION DE LA AUTOLESIÓN	DOMINIO SIMBOLICO (IDEOLÓGICO) INTERVENCION EN EL CONTEXTO COLEGIO-FAMILIA-ADOLESCENTE
E1,Esc1,II, CC.7	Es la edad o la etapa en la cual estamos manejando a este tipo de estudiantes. El hecho que están en una etapa de transformación, de cambio, donde todo lo que pasa a su alrededor les afecta positiva o negativamente. Es como la etapa de esa transición fuerte, en la que se generan buenas o malas relaciones, buenas o malas experiencias que aportan a su proceso. (…) pues dentro de la parte física, su desarrollo físico, que existen muchísimos cambios, y realmente en todo el proceso si se ve como esa diferencia entre las niñas que vienen de primaria y todo su proceso, acá que se enfrentan a una cantidad de cambios bastante fuertes (…) Se inicia tomando la versión de la estudiante, haciendo una interrogación de que en qué momento y el motivo por el cual se está generando este tipo de acciones (…) Que desafortunadamente la situación no solamente va a quedar con la estudiante, sino que las estudiantes con las que ella comparte diario, pues, empiezan a tomar esas tendencias o a generalizar en su familia	La adolescencia como proceso de transformación que afecta a la persona a nivel físico, emocional y relacional. Es una etapa generadora de experiencias y cambios	Se siguen protocolos de intervención determinados en el manual de convivencia y de acuerdo con procedimientos establecidos por políticas institucionales que vigilan el funcionamiento del colegio para una sana convivencia. Los protocolos incluyen remisión a centro médico, citación a padres de familia, remisión a psicoorientación	La situación debe ser tratada desde conocer lo que sucedió, para que la familia no asuma que el responsable de la situación es el colegio. Se deben tomar medidas correctivas para que esto no se generalice en el ambiente escolar, especialmente hacia las compañeras más cercanas. Estas situaciones únicamente tienen que ver con conflictos familiares

Análisis de los resultados del estado del arte testimonial

Dominio Explicativo – Paradigmático

Construcción identitaria de las adolescentes en el contexto escolar. Las comprensiones de los funcionarios del colegio respecto a la adolescencia coinciden en que es una etapa donde se suceden cambios a nivel físico, psicológico, fisiológico y emocional. Es un momento de transformación que trae afectaciones emocionales y donde la experiencia relacional aporta al proceso. Los cambios se hacen evidentes en la interacción con los adultos. Se entiende la diferencia entre niñez y adolescencia como una transición de “cambios fuertes”.

> (…) es la edad o la etapa en la cual estamos manejando a este tipo de estudiantes (…) es como la etapa de esa transición fuerte, en la que se generan buenas o malas relaciones, buenas o malas experiencias que aportan a su proceso (E1, Esc2, II, CC.7).

También se comprende como un proceso natural y propio de cada persona. (E1, Esc2, II, CM.6.) Para la enfermera del centro médico "la adolescencia es el proceso siguiente a la niñez en el cual suceden muchos de los cambios importantes de la formación de una persona". Entender la adolescencia desde una perspectiva biológica permite comprender el fenómeno como parte de un proceso en etapas, que da cuenta de la evolución humana, la dinámica de cambio que posibilita nuevas comprensiones y facilita la movilización de narrativas posibles.

Para psicoorientación, es una etapa compleja ya que se entiende que las interacciones con los pares se complejizan y son motivo de dificultad debido a cambios emocionales y por la necesidad de comprensión del sí mimo.

> (…) me ha parecido un poco complejo con las estudiantes, desde que inician el 6º grado es algo complejo para ellas, el pasar de un 5º a un 6º, en esa etapa de su pre adolescencia digamos que les da un poco duro en la parte de interacción, en la parte de sus emociones, en la parte que quieren auto-conocerse un poquito mejor (…) en esa pertenencia, yo tengo que asumir un rol que me pide ese grupo y así mismo para ser perteneciente a ese grupo, pues, yo voy adquiriendo otras capacidades, otros roles (…) empiezan a ser más críticas… (E1, Esc2, II, PSO.6.)

Igualmente, aparece la autopercepción y la vinculación con los pares para realizar actividades similares en busca de aceptación y pertenencia, lo cual debe ir acompañado de cambio de roles, entendidos estos, como comportamientos que deben ser adoptados según los códigos del grupo para lograr la interacción y evitar la exclusión.

Al parecer la adolescencia se va construyendo a lo largo de la formación escolar, ya que la demanda es diferente de acuerdo con las necesidades del grupo social que conforman. Como se menciona desde el área de psicoorientación,

> Es más sencillo el trabajo con las adolescentes que recién inician el bachillerato porque parecen más moldeables, aceptan la autoridad y la guía del adulto (…) Entre tanto, las adolescentes de grados superiores son más moldeables por el grupo de pares, se visualizan mayores cambios, especialmente a nivel emocional, con predominio de sentimientos de incomprensión y vacíos familiares. Se incrementa la capacidad de crítica hacia sí misma y hacia la familia, se cuestiona la afectividad de los padres y se incrementan las dificultades en la interacción con los adultos. (E1, Esc2, II, PSO.6.)

Por otra parte, según los participantes, los roles e interacciones familiares, también cambian respecto a las adolescentes. Los padres en las etapas iniciales del bachillerato tienden a ser más protectores y ejercen funciones de control y acompañamiento escolar, mientras que, en los grados superiores, disminuyen las funciones de supervisión y protección para delegar más responsabilidades y autonomía.

El área de psicoorientación reconoce la adolescencia como un proceso complejo con una gran incidencia de la interacción social, la dinámica de los cambios dentro del sistema familiar y su relación con la percepción del sí mismo. Se comprende entonces, que la adolescencia no es una etapa estática, sino un proceso co-evolutivo donde todos los convocados al acompañamiento aportan a la Resignificación de situaciones que pueden movilizarse para posibilitar nuevas narrativas de cara a los conflictos vitales que emergen en el marco de las relaciones escuela-familia-adolescentes.

Para la docente de educación física, la adolescencia es una etapa de la vida, donde se generan varios cambios y se reclaman nuevos espacios. Es el cambio de la niñez a otra etapa, donde la visión de las cosas cambia. Se cambian patrones de interacción y con estos cambios llegan otro

tipo de prioridades, desde aquí, el entorno familiar queda de lado para dar paso a la interacción con los pares y el interés por el sexo opuesto. Se inicia una búsqueda de la autonomía y una mayor libertad. Así lo refiere.

> (…) Querer tener esa libertad de salir, de tener digamos, que, un espacio para compartir socialmente en otros espacios que son de adultos, que es en la noche. Hacer cosas que de pronto ya hacen los adultos, sentirse como un poco más responsables de manejar dinero, de tomar sus propias decisiones y digamos que, pues, en esa etapa, todavía no se puede. (E1, Esc3, II. DEF4 .10).

En la relación con los pares emerge la lealtad como mecanismo de protección, donde las compañeras callan las situaciones de cutting y no juzgan. Los grupos tienden a ser pequeños y nadie se recrimina.

> (…) ellas siempre tratan como de esconderlo y de permanecer con el grupo con una, dos o tres amigas, que son las que saben, que no le van a decir nada, que saben la situación y que no le van a recriminar eso (E1, Esc3, II, DEF4 .24)

Así mismo, se identifican dos momentos importantes en la interacción con los pares que definen la forma como las adolescentes se relacionan. Un primer momento establecido en los años iniciales del bachillerato donde los grupos tienden a ser pequeños y cerrados. Y un segundo momento, enmarcado en los años finales del bachillerato donde la interacción no se limita al grupo de amigas, sino que existe una apertura a nuevas relaciones, nuevas búsquedas, nuevos gustos, nuevas necesidades y por ende un cambio de sentido hacia la vida. Esto favorece una apertura en la forma de pensar y por tanto el cutting pierde el sentido que se le otorgaba en edades anteriores.

Por otra parte, para la docente de educación física, el inicio de la etapa de la adolescencia ha evolucionado con el tiempo y cada vez los adolescentes empiezan a tomar decisiones más adultas a menor edad. Se evidencia una sensación de temporalidad y de comparación entre una

adolescencia que se denomina de “antes” y otra que se denomina de “ahora”, donde el antes, se relaciona con una adolescencia con un mayor nivel de inocencia, y el “ahora”, ser adolescente, con la necesidad de querer entrar pronto al mundo de los adultos. Es una búsqueda de independencia. “Las edades desde las cuales se determina la adolescencia ha cambiado y al parecer ahora es más rápido llegar a la adolescencia que antes*”.* (E1, Esc3, II, DEF4.12).

Igualmente, se identifica en las adolescentes sentimientos de no aceptación de su cuerpo y baja autoestima, lo cual se observa en situaciones de cutting.

> Porque las niñas que se cortan; Uno, pues no quieren mostrar su cuerpo porque tienen las laceraciones, las heridas. Dos, por lo general, casi siempre las niñas que se cortan tienen una autoestima muy baja frente a lo que es la parte física, su estructura física como tal, no les gusta. (E1, Esc3, II, DEF4.45).

La docente de pastoral coincide con las apreciaciones anteriores, respecto que la adolescencia es la etapa en la que se deja la niñez para identificarse como adulto o joven. La interacción con las adolescentes permite la observación de las dificultades en la aceptación de sí misma y de las situaciones familiares. Es una etapa de receptividad, además de, saturación de información, desde lo individual, lo grupal y lo social. En esta comprensión se reconoce la influencia de las redes sociales e internet como medio de consulta para aclarar dudas e inquietudes que las familias no consiguen compensar. Las relaciones familiares, igualmente, se perciben distantes y por esto el internet reemplaza los vínculos y los diálogos vitales con el consiguiente riesgo de la persuasión; que a esta edad ejerce presión sobre la toma de decisiones.

> (…) primero que todo esa etapa en que la niña se están como… identificándose sobre todo en ese aspecto de dejar la niñez para asumir ya como una edad un poquito más adulta o la juventud (…) también como una etapa en la que aparecen muchas dificultades de aceptación de sí mismas, y sumado a estas dificultades de aceptación de sí mismas esta también todas las situaciones que vienen de los papás hacia ellas en el ambiente familiar (E1, Esc4, II, HMN5.2)

Emerge la comprensión en la construcción de vínculos virtuales para soslayar los vínculos familiares. Se identifica el conflicto de identidad con el sí mismo, frente al yo social. Un sí mismo, inconforme, que se reconstruye en las relaciones sociales y que se deja influir para tomar decisiones. Se hace referencia a la adolescencia como una época donde la influencia social tiene mayor prevalencia

> (…) bueno dado por los medios especialmente internet, ellas sus inquietudes muchas veces no se las cuentan a sus papás, sino que, buscan consultar mucho internet, entonces, al consultar en internet, pues, ellas van como teniendo diferentes orientaciones, pero no una orientación sólida, algo que les dé piso a ellas, si no que se van dejando llevar como por lo que dicen los demás (E1, Esc4, II, HMN5.4)

Construcción identitaria de las adolescentes en el contexto familiar. Al revisar la comprensión de la adolescencia en la voz de una adolescente, este momento es percibido como una etapa donde los intereses cambian y se tiene mayor inclinación hacia lo material y superficial lo que se relaciona con la exigencia del grupo de pares. Se perciben cambios especialmente a nivel emocional relacionados con situaciones familiares. Identificarse como niña o adolescente es un momento de incertidumbre como lo refiere en el siguiente apartado: “Tu entiendes en ¿qué etapa estás?, como niña, o ¿cómo adolescente?, Adol. ¿Niña? Yo. No sé (jajaja)” (E2, Esc1, II, ADOL.12-15)

Para la madre de familia, la adolescencia marca la preocupación por la pérdida de la comunicación con su hija adolescente en un momento que ella describe como *"pasando un túnel"*. (E2, Esc2, II, MF2.7). Se reconoce la etapa de niñez, diferente a la adolescencia, por la forma de pensar y de actuar. La percepción de crecimiento corporal es mayor al desarrollo del pensamiento y desde esta perspectiva, una adolescente puede verse con apariencia de adulto,

aunque tenga mente y acciones de niña. Lo anterior, determina la forma como los padres interactúan con la adolescente.

> (…) Tiene 11 años, pero ella, o bueno, de pronto, puede que yo esté equivocada, ¿no? Porque, a veces se pierde como la comunicación, pero pienso yo a veces, que así se vea grande, que tenga 11 años, pienso yo que, en ciertas cosas, eh, tiene pensamientos de niña todavía. Y me preocupa porque es que, (llanto) está como pasando ese túnel. ¿No? (E2, Esc2, II, MF2.7).

Se percibe una perdida en la calidad del vínculo entre madre e hija la cual se evidencia en la forma como se comunican.

Autolesión en el contexto de las relaciones colegio-adolescente. Realizar un proceso de investigación en este momento en el contexto educativo, se convierte en una oportunidad para comprender como se configura el fenómeno y saber cómo actuar cuando se identifique una situación de autolesión. Igualmente, se expresa la importancia que las nuevas comprensiones sean del conocimiento de los docentes para que ellos también participen en la identificación de los casos e intervengan de acuerdo con estas comprensiones. Esta idea queda expresada así:

> (…) podemos dejar el apoyo de lo que se pudo consensuar, (…) y eso es bueno para nosotros también retroalimentarnos y poder actuar y poder definir muchas cosas acerca de lo que estamos viendo con el cutting, (…) y entonces para uno tener ese conocimiento y adquirir bagaje acerca de eso, entonces a mi parece muy bueno. (E1, Esc1, I, CM2. 2)

Se identifica en la autolesión un componente emocional que se evidencia en el contexto escolar y se explica a partir de la dinámica familiar en el vínculo con las figuras parentales.

> (…) inicialmente son niñas que ve uno muy tristes, muy solas, o al contrario muy disgustadas, o sea, o cambios de temperamento fuerte" (…). da como impotencia al saber que el padre de familia no lo sabe, que lo ha hecho en ausencia de ellos, por causa de ellos, (…) ver que la familia muchas veces presenta negación ante estas situaciones o simplemente no permite que se transcienda en la situación" (E1,Esc2,II.CC.25).

Para centro médico, la continuidad de las lesiones luego de haber hablado con la familia da cuenta de no cambio, se hace una puntuación entre las dinámicas familiares y la persistencia del síntoma.

Así mismo, se entiende la autolesión como un síntoma complejo que transita con otros síntomas "porque casi siempre esos casos de cutting, traen otras cosas, traen anorexia, bulimia" (E1, Esc2, II, CM .43).

Tener la posibilidad de comprender el fenómeno de las autolesiones desde diferentes puntos de vista, favorece que se puedan realizar intervenciones en las que se validen los aportes de otros actores, ya que esto genera nuevas comprensiones y niveles de ayuda para las adolescentes en situación de autolesión. Es así, como se vislumbra en el área de convivencia.

> … me parece interesante el hecho que estén vinculados a esa investigación, diferentes formas de ver o de vivir y evidenciar el cutting acá, (…) que se tengan en cuenta todos esos puntos de vista, es oportuno y a partir de eso la idea es, como tú lo dices, "que se deje un buen producto" en cómo podemos todos apoyar o intervenir cuando se presenten este tipo de situaciones de cutting" (E1, Esc1, I, CC .4)

La práctica de la autolesión no solamente se hace a nivel individual, sino que transciende al sentido de pertenencia, por lo cual, puede practicarse como un ritual para consolidar pactos de amistad. Desde este punto de vista, también, es una práctica social, donde adquiere un significado simbólico. Es un lenguaje no verbal expresado a través del cuerpo. Así mismo, es un signo de identidad. Sin embargo, la práctica empleando un mismo objeto de corte para todas las integrantes del grupo, puede generar riesgos para la salud. Por ejemplo: una enfermedad de transmisión sexual. Estas acciones no son percibidas por las adolescentes como riesgosas. Por otra parte, desde el conocimiento médico, se identifica la práctica grupal con un mismo objeto, como un factor de riesgo.

Igualmente se considera, que lo que se imita no es corte, ya que las comprensiones permiten clarificar que las adolescentes no se identifican con el acto del corte, sino con el significado que este tiene, porque las jóvenes reconocen situaciones que las afectan, situaciones que son comunes a nivel familiar o social con sus pares. Por tanto, asumen el comportamiento de corte para resolver aquello que no sólo le pasa a ella, sino que también les pasa a las compañeras. De esta manera, la identidad no está en el corte, sino en la similitud de sus historias de vida. Identificar que otras personas como ellas, también viven situaciones similares y encuentran una forma de resolverlo a través de los cortes, es lo que permite que se imite el corte entre pares. Se genera una solución general para una situación particular, pero con la que se sienten identificadas "Yo creo que es más como por influencia, pero no la influencia de córtese, sino las razones que ellas dan por las que se cortan" (E1. Esc3, II, DEF4.22).

Es frecuente encontrar la práctica de la autolesión en edades entre los 12 y los 14 años, y esto se comprende a partir del estilo de relación que establecen las adolescentes con sus pares en edades más tempranas en contraposición con etapas más avanzadas de la adolescencia. En los primeros años del bachillerato, los grupos de amistad tienden a ser pequeños y cerrados, con un alto nivel de complicidad. Mientras que, en los últimos años del bachillerato, en edades entre los 15,16 y 17 años, la socialización cambia y se orienta hacia la búsqueda de nuevas relaciones, con nuevos intereses, lo que favorece una apertura social y por ende un cambio en la forma de pensar y de proyectar la vida. La socialización juega entonces, un papel primordial en el fenómeno de la autolesión, El cuerpo cobra importancia ya que se privilegian lugares para hacer los cortes. No existe claridad respecto a la relación que se da entre el lugar del corte y su significado. Al menos, el significado no es comprensible para quien ve el corte, aunque muy probablemente sí tenga un significado para quien lo practica.

Se ha observado que los cortes pueden tener forma de figuras, en lugares como la parte superior de las piernas, una vez cicatrizada la piel, se hacen nuevas figuras, aunque no en el mismo lugar donde se ha hecho la anterior, semejando probablemente una especie de tatuaje.

Adicionalmente, las dificultades familiares que son narradas por la adolescente en el contexto educativo, son comprendidas por profesionales y docentes, como eventos causales de la autolesión, con lo cual se percibe la situación de corte como un acontecimiento propio de las dinámicas familiares, pero que afecta el desempeño escolar y las relaciones con las compañeras, dado que este tipo de prácticas empieza a ser imitado por otras adolescentes, con lo que se convierte en un problema porque se considera una situación de gravedad que perturba la convivencia escolar.

Por tanto, y como ya se había referido en párrafos anteriores, se percibe nuevamente la autolesión como una expresión emocional, que como se refería en su momento, se expresa en el contexto escolar y aquí se identifica en relación con los conflictos familiares caracterizados por "historias fuertes" relacionadas con maltrato, violencia, soledad, abandono, etc. Así mismo, su persistencia se relaciona con el vacío afectivo por la ausencia de las figuras parentales. También se comprende, como una práctica que no tiene una premeditada intención de daño. "es un llamado de atención, una alerta que la niña quiere dar. Ninguna niña se corta porque quiera" (E1, Esc3, II, DEF4.14).

Autolesión en el contexto de las relaciones familia-adolescente. En el caso de la presente investigación, se convocó a una madre de familia que también ha vivido situaciones de autolesión. Esta situación permitió que la madre desde su propia autorreferencia conceptualizara lo que representa para ella la autolesión y lo que considera, significa para la hija. Por tanto, predominan las narrativas dominantes de la propia experiencia de la madre.

La lectura de la autolesión dentro del contexto familiar, se puntúa a partir de situaciones de cambio y tensión familiar, ya que es imposible ocultar el dolor por mayor que sea la expresión de una aparente alegría. La madre percibe el sufrimiento de la hija, el cual es evidente a partir del distanciamiento en las relaciones y la falta de comunicación.

> …porque ella a veces trata como de…. De encerrarse mucho, (…) a mí me da como preocupación y tristeza de que cuando ellos están en la casa, (…) busca, como ese payaso que yo a veces creo tener ¿sí? Digamos, por dentro llevo como el dolor y por fuera tengo que sonreírle a todo el mundo. (E2, Esc2, II, MF2.11)

Cuando se presenta la autolesión y adicional emerge una crisis relacional entre la pareja, hablar sobre la autolesión en la hija, se considera una amenaza para la estabilidad familiar, razón por la cual, ante estas dos situaciones, se opta por guardar silencio y negar la autolesión.

> "yo pienso que no quería como aceptarlo, y cuando ya cuando lo trajeron a colación en la citación, sentí como mucho temor, de qué fuera a pasar en la casa, más cuando mi esposo dijo que él quería separarse, que él no quería seguir luchando por eso, entonces yo, yo como que también, como cuando uno se rinde" (E2, Esc2, II, MF2 .65)

Esta acción se retroalimenta recursivamente en la hija, quien al observar la situación de crisis en los padres busca otros mecanismos que le permitan manejar de manera emocional las situaciones de tensión familiar, las cuales son normalizadas por la adolescente por el rango de experiencia en las situaciones problemas.

> Inv. ¿Porque tú quieres salir de esos problemas? Que es lo que tienen esos problemas en casa, ¿qué es lo que pasa?, Adol. ¿Se pelean? –
> Inv. Todos los papás pelean, pero como pelean tus papás.
> Adol: Pelean mucho por plata, y pues……se gritan muy duro.
> Inv. Se gritan muy duro, y cuando tú ves a tus papás peleando por plata o porque se gritan duro, tú ¿qué haces? -
> Adol. Pues, escucho música o no les pongo atención, y ya.
> Inv. Y ¿cómo te sientes? PI: Pues, normal, porque ya, o sea ya lo he vivido"

(E2, Esc1, II, ADOL.47-58)

De esta manera, para la adolescente la vivencia de la autolesión, se da como una forma de buscar soluciones a los problemas conyugales de sus padres los cuales toman otro matiz cuando son presenciados por otros, quienes se convierten en testigos oculares de las problemáticas familiares, generadoras de incomodidad y sentimientos de tristeza en la adolescente.

Por otra parte, la madre reconoce que se ha negado a la posibilidad que su hija se estuviera cortando. "¿como si no lo quisiera aceptar tal vez? Pienso que de pronto no lo quería aceptar" (E2, Esc2, II, MF2.63)

La madre reconoce que, en situaciones de autolesión, el cuerpo es un medio para expresar los sentimientos de rechazo hacia sí misma. En este momento, se centra en su propia experiencia e identifica el sentimiento de culpa por las situaciones que suceden en el ambiente familiar. Así mismo, refiere que cuando no se siente reconocida o tenida en cuenta por la familia, esto genera sentimientos que se dirigen hacia sí misma con el ánimo de auto-agredirse.

Para la adolescente la práctica de la autolesión también se encuentra asociada a las dinámicas familiares que se relacionan con sentimientos de tristeza que son los que explican la búsqueda de la autolesión como una forma de aliviar e inclusive solucionar los problemas que se presentan en las relaciones entre sus padres. Práctica que se lleva a cabo en solitario, en su casa y no en el colegio y en espacios que sugieren intimidad, pero con el uso de elementos propios del contexto educativo como son las tijeras.

Si bien se puede comprender como una práctica en solitario, para la docente de pastoral puede establecerse como un comportamiento que se puede presentar de manera grupal y una forma comunicacional.

> … son para mí como hacer visible esas heridas emocionales que ellas tienen (…) no ven lo que yo siento entonces la exteriorizan, la exteriorizo como, es como llamar la atención de los

> adultos sobre los sufrimientos de ellos (…) se podrá ver como una tendencia a entre los adolescentes. (E1, Esc4, II, HMN.26-28).

Intervención en situaciones de autolesión en el contexto escolar. Respecto a la intervención, se da prioridad a una atención direccionada a la búsqueda de causas que expliquen las acciones de corte. Se hace una lectura lineal del fenómeno. Una relación entre la causa y el efecto, ya que se considera que al encontrar las causas se encuentra el origen de la autolesión.

> ¿Porque estás haciendo esto? Y pues, mirar la manera en como ella responde y hasta donde me deja acceder, porque son niñas que no se dejan hablar…"no para que", "no, no déjeme, ese es mi problema". Entonces, es hasta donde ellas nos dejen (E1, Esc1, I, CM .10).

Realizar la intervención en casos de autolesión requiere del conocimiento y comprensión del fenómeno que incluya la participación de otros actores como la familia. La intervención requiere de otros saberes y acciones previas.

La intervención es entendida como la indagación para la remisión. Para convivencia desde su participación, prima saber la causa, el lugar y la hora en la que ocurre el hecho.

Para la psicoorientadora, la intervención debe basarse en la necesidad de pasar de la comprensión individual, para luego ser vinculada con versiones de orden familiar ya que se considera a los padres como desconocedores de la realidad de las jóvenes en su contexto educativo.

> … Primero lo abordo, escucho a la estudiante, quisiera saber cómo porque, ella misma, que me relate porque lo está haciendo y casi siempre en ese relato aparecen problemas familiares, vacíos afectivos, entonces, me parece pertinente avisar a los papás, mirar un poquito en la parte de hacer un seguimiento a los papas y hacerles conocedores de la información que se recibió en el colegio (E1, Esc2, II, PSO.14).

Por otra parte, desde la perspectiva religiosa, la docente de pastoral refiere la intervención a partir de considerar como principal valor el amor por la vida y la postura de quienes intervienen

debe ser desde la misericordia como un atributo para evitar juzgar al otro por sus actos, si no por el contrario, se debe permitir comprenderlo y guiarlo.

De igual forma, la intervención desde la postura religiosa se centraría en los principales valores, la vida, el amor, la misericordia, el perdón. Estos se deben convertir en los ejes centrales en los que el contexto educativo debe realizar el acompañamiento a las adolescentes y sus familias en las diferentes situaciones que se les presentan en su desarrollo, mientras estén en formación.

Intervención en situación de autolesión en el contexto familiar. Desde la familia, se espera que cuando la hija se encuentre en una crisis (se autolesione), los docentes sean un punto de apoyo, aunque muchas veces los mismos docentes no asumen la petición de la familia.

Así mismo, cuando las relaciones entre los miembros de la familia cambian, se generan mensajes confusos y contradictorios que incrementan la tensión familiar.

Para la madre resulta confuso saber cómo ayudar a la hija cuando se presenta una situación de crisis e inclusive de autolesión, dado que establece una relación con la hija a partir de la culpa y esta la lleva a ser solidaria con la hija en un acto que ella expresa como "trato de entenderla". Se reconoce la necesidad de saber cómo actuar frente a la hija, de encontrar la forma de relacionarse con la hija. La madre considera que no podría ayudar a la hija, ya que ella también ha vivido situaciones de autolesión y desde esta experiencia se siente entrampada en sentimientos de culpa:

> … Pues, yo trato de entenderla, y decir que yo de pronto soy la mala, decir de pronto: Si, yo soy la que tengo que corregir, yo soy la que tengo que… eso, yo le digo a Dios que me ayude, que me dé sabiduría" (E2, Esc2, II, MF2.57)

Esta experiencia de la madre y los sentimientos que percibe hacia misma, no favorecen, que logre escuchar las necesidades de comunicación de la hija. La madre se centra en su propio

sentir. "pues yo le dije, mami, no lo hagas, las cosas malas que yo haga, no las tomes, no las tomes hija" (E2, Esc2, II, MF2.67)

Debido a que las autoagresiones han sido frecuentes en la madre y las hijas han vivenciado estas situaciones, al dialogar con la madre sobre cómo podría ayudarle a comprender a su propia hija la experiencia de autoagresión, esto conlleva, a que no se sienta punto de apoyo, sino que se centre aún más en su propia experiencia, con lo que, se hace más evidente el sentimiento de autocastigo.

Al preguntarle a la adolescente por las practicas interventivas en el contexto educativo en situaciones de autolesión, refiere la necesidad de trabajar con los docentes y teniendo en cuenta situaciones asociadas a la práctica de la autolesión, tanto en el contexto educativo como en el contexto familiar, como si en la adolescencia pasara de vivir situaciones poco gratas en uno y otro contexto.

> … me gustaría preguntarte, como te gustaría que nosotros le ayudáramos a una niña que se corta, (…) pues, si, son los problemas de la casa, pues de que, si las cosas en la casa no siguen bien, pues si es del público o diferente colegio, no sé qué les pida ayuda a los profesores. (…) una persona que se corta, está pasando por una situación difícil o una situación que no puede manejar. (E2, Es1, II, ADOL 109-118)

También se hace énfasis en la importancia de las pares en el proceso de manejo de las situaciones de autolesión referidos a pensarse como pares a partir del cuidado mutuo y a un nivel de postura grupal que lleva a las otras a pensar en sus propios procesos, convirtiendo así la lealtad como un recurso de intervención y apoyo en situaciones de autolesión.

Categorías emergentes.

El cuerpo. Hablar de identidad es hacer referencia al cuerpo, el cual emerge en cada uno de los escenarios dialógicos como protagonista que se convierte en proceso, objeto, suceso, expresión, manifestación del yo.

Se reconoce en los relatos tanto del contexto escolar como familiar, que hablar de adolescencia, es hablar de una etapa en la que el cuerpo entra en un proceso evidente de transformación inherente e inevitable para el ser humano, connotado por situaciones de crisis emocionales y relacionales. A partir de estas comprensiones, se realiza una construcción narrativa de las experiencias de autolesión en las adolescentes, donde el cuerpo favorece la expresión de un lenguaje no verbal y simbólico, la manifestación de los dilemas vitales y un proceso para la consolidación de la identidad. Con lo cual, toma importancia el cuerpo, dado que se emplea como un dispositivo narrativo en la relación de los sistemas.

El cuerpo se convierte en una expresión narrativa simbólica no verbal que transita desde lo intersubjetivo hasta lo relacional, para favorecer una polifonía corporal que expresa los dilemas humanos de forma no convencional.

Dominio técnico interventivo – pragmático

Construcción de la identidad en el contexto escolar. Para el área de convivencia la intervención requiere que se siga el debido proceso, el cual además de incluir la intervención por psicoorientación, requiere la remisión al programa SISVECOS, del Hospital Pablo VI, específicamente cuando las familias no inician un proceso de psicoterapia externa, ya que lo que se busca al vincular a las familias a este programa es prevenir la presencia del comportamiento de cutting entre las estudiantes.

> … desde la legalidad, esto está estipulado y manejado porque pues es una tendencia que se ha venido generando precisamente en los adolescentes, (…) pues hay unas tendencias nuevas que se van incluyendo dentro de los protocolos de atención" (E1, Esc1, II, CC .52)

Por lo anterior, se siguen procedimientos institucionales para dejar constancia del seguimiento y en caso fortuito salvar responsabilidades con entidades externas que puedan implicar al colegio a nivel legal.

Se identifica igualmente, que, en situación de tensión, la adolescente por encontrarse en una etapa de exploración, busca la forma de resolver sus problemas. Sin embargo, estas búsquedas pueden dar resultados diferentes, por lo que se hace necesario un acompañamiento.

El área de convivencia considera que las emociones en las adolescentes las llevan a percibir las experiencias cotidianas como algo negativo y que emocionalmente se sienten afectadas por todo lo que les sucede. Se tiene una visión negativa de la adolescente y la forma como gestiona sus emociones.

> (...) la esencia de las emociones de que nada me gusta, estoy triste, "ay el mundo es malo". (...) ahora entonces me corto porque la vida es bella o la vida es mala, o pelee con mi mamá, o que mi novio si me miró, si no me miró…" (E1, Esc2, II, CC .65)

Por otra parte, para el área de educación física, el grupo de pares resulta ser el primer nivel de apoyo en situaciones de cutting, porque manifiestan confianza, guía y protección dentro del mismo grupo. Las características del grupo de pares al cual pertenece la adolescente, asume comportamientos de aislamiento y son grupos pequeños con poca interacción con otras adolescentes.

En contraste con lo anterior, la adolescencia por parte de la docente de pastoral implica unas prácticas que obedecen a la saturación de las exigencias en las cuales se ven inmersas. Estas exigencias de grupo social mencionadas por la docente de pastoral aparecen en el relato de la adolescente como situaciones que le generan sentimientos de tristeza, dado que la identidad en el contexto escolar empieza a relacionarse con lo que sus pares mencionen u opinen de ellas en la convivencia diaria. Al parecer se da una diferencia entre lo que otros opinen de ellas y su propio concepto, lo que genera cierta incomodidad de orden emocional y relacional.

También se destaca en la adolescencia una búsqueda de información y respuesta a aquellas inquietudes que empiezan a cobrar importancia para ellas de acuerdo a sus vivencias emocionales

tanto en el contexto educativo como en el contexto familiar. El internet aparece entonces como un aliado que permite curiosear y consultar sin que las adolescentes asuman una postura crítica ante la información que encuentran.

> (…) bueno dado por los medios especialmente internet ellas sus inquietudes muchas veces no se las cuentan a sus papás si no que buscan, consultan mucho internet, entonces al consultar en internet pues ellas van como teniendo diferentes orientaciones, pero no una orientación solida (…) se van dejando llevar por lo que dicen los demás, por lo que dicen los medios (E1, Esc4, II, HMN5.4)

Construcción de la identidad en el contexto familiar. Los cambios en el estilo de pensamiento son los que para la madre indican que ha iniciado un proceso de cambio de la niñez a la adolescencia. Lo cambios físicos pueden incidir en la forma como se percibe a la adolescente, pero no necesariamente concuerdan con los cambios de pensamiento. En el proceso de cambio existe un mayor desarrollo a nivel físico**.** "porque pues ella es grande, es una niña grande, pero tiene todavía pensamientos de niña" (Es, Esc2, II, MF2 .5)

En las actividades diarias la madre reconoce los estados emocionales de la hija, aunque acerca de ellos no digan nada. Igualmente, los cambios de la adolescente, se relacionan con las experiencias de vida, con su historia dentro de la familia. "pienso que eso de lo que ella ha tenido que ver y ha tenido que vivir" (E2, Esc2, II, MF2 .17).

Para la adolescente, la experiencia familiar, le proporciona narrativas de orden emocional que son contrastadas en la relación con sus pares. Se reconoce como adolescente como diferente a sus padres especialmente en el manejo de situaciones emocionales.

Autolesión en el contexto de las relaciones colegio – adolescente. Lo que preocupa al área de convivencia es que se piense que la autolesión es un problema que se está presentando dentro

del colegio, cuando, por otra parte, el colegio considera que esta situación está relacionada con aspectos familiares únicamente.

> … Que desafortunadamente, la situación no solamente va a quedar con la estudiante, sino que las estudiantes con las que ella comparte diario, pues, empiezan a tomar esas tendencias o a generalizar en su familia, que esa situación se está dando es dentro del colegio".
> (E1, Esc2, II. CC .17)

Desde la mirada de la docente de educación física, se considera, que la autolesión como práctica en las adolescentes tiene efectos tranquilizadores. No se cataloga como una práctica desafortunada, más bien, indicaría la existencia de una crisis emocional.

La autolesión como práctica no conlleva a que se formen grupos sociales que se identifiquen con ésta. Más bien, la autolesión se presenta como una forma de imitación cuando se experimentan vivencias afectivas y familiares similares entre pares. "Ah? Entonces, ella lo hace, entonces, yo también me voy a cortar" y empiezan a buscar un motivo para hacerlo y así. Pero, así como un grupo como tal, como tal, pues no" (E1, Esc2, II, DEF4 .20). Sin embargo, se identifica la influencia del grupo, inclusive por curiosidad o como una forma de dar una respuesta ante una situación determinada.

El silencio que guarda el grupo al cutting, es una forma de protección. Cuando alguna persona del grupo practica cutting, las demás guardan silencio.

Por parte de la adolescente, se considera la autolesión como una práctica que puede estar vinculada a situaciones sociales que ejercen presión en la construcción de la adolescencia y puede relacionarse con lo que denominan moda, como una práctica social común a un grupo que comparte algún aspecto.

> … Tu qué piensas de las niñas que se cortan. (…) pues, de que…… no sé., de que algunas lo hacen por…por qué…por moda y otras lo hacen (…) cuando yo vi, decía, que hay gente que se corta por moda o por intentar saber que se siente eso. (E2, Es1, II, ADOL 96-98).

Aquí la búsqueda de la autolesión se da en la consulta en páginas de internet que le proporcionan información en torno a la aparente solución de sus problemas y son sus pares quienes se convierten en el primer recurso para repensar las acciones en torno a la práctica de cutting.

Autolesión en el contexto de las relaciones familia – adolescente. Para la madre, asistir a psicoterapia, ha favorecido reemplazar sentimientos de rechazo por sentimientos de bienestar, genera la percepción de haber superado la falta de aceptación de sí misma. Igualmente, percibir que las personas que la atienden, ya no prestan tanta atención a los síntomas, le facilita la percepción de mejoría.

Aparece la figura de ayuda representada en el médico como quien provee una opción de mejoría ante los síntomas y esta mejoría se percibe a partir de no llevar a cabo las conductas de autoagresión. Si el malestar lo representa ella misma, la mejoría también la representa una persona que es el que provee el bienestar, en este caso el médico. "yo me apego a que el médico me está ayudando a no volver a caer, yo me apego de ahí, de que el medicamento es el que me mantiene estable" (E2, Esc2, II, MF2 .80).

En la intervención se considera la opción que los profesionales le ofrezcan alternativas para ser figura de autoridad con la hija. Esta postura favorece una mirada esperanzadora para la madre, dado que reconoce que el apoyo profesional es fundamental para mejorar la relación con la hija.

Un miembro de la familia que genera connotación positiva y reconocimiento emocional, favorece sentimientos de bienestar e impiden la presencia de la autoagresión. "O sea que si él le dice palabras bonitas y si David le hace ver que la ve bonita usted va a estar feliz? - "Yo pienso que sí" (E2, Esc2, II. MF2 .99).

Intervención en situaciones de autolesión en el contexto educativo. El sentir de cada uno de los actores que intervienen el fenómeno en el contexto escolar coincide con sentimientos de "impotencia" y "carencias de herramientas" para orientar a las familias y a las adolescentes en situación de autolesión. Al revisar los procedimientos, es claro que se basan en protocolos de atención que activan rutas preestablecidas para procedimientos operativos. Por lo anterior, se reconoce que, estos protocolos no son suficientes para favorecer la mejora y, por ende, tampoco responden a una necesidad de cambio y transformación que requieren las familias. Esta es una de las razones, por las cuales, la percepción de impotencia está presente en el sistema de ayuda del contexto escolar

Para la intervención del fenómeno desde el área de convivencia se activa el debido proceso de acuerdo con lo establecido en el manual de convivencia**.** Se realiza la indagación acerca del momento y los motivos que han llevado a la situación de autolesión. Se investigan principalmente situaciones familiares. Se debe intervenir con la familia para explicarle lo sucedido y que ellos tomen medidas con la estudiante. Se registra en el observador de la alumna la intervención para que conste el cumplimiento del protocolo.

Por otra parte, centro médico realiza la atención de la estudiante y procede a la revisión de las heridas, lleva a cabo el proceso de asepsia y curación y expide la formula médica con los cuidados y medicamentos que se deben tener en cuenta. A través de la agenda de la estudiante envía constancia de atención a la familia para notificar el procedimiento realizado. Igualmente, indaga sobre situaciones familiares y deja constancia a través de la evolución de la atención en la historia clínica que reposa en el centro médico del colegio.

Predomina un sentimiento de impotencia generalizado ante los resultados de la intervención, toda vez que se considera que la atención de esta situación, desborda la capacidad de ayuda que puede brindarse desde el contexto escolar y familiar.

El acompañamiento psicológico se hace como mínimo en tres encuentros donde es convocada la familia y la adolescente. Se espera que la familia, luego de asistir a psicoorientación, decida asistir a psicología externa para encontrar una solución a los conflictos familiares, ya que se consideran los causantes de la situación de corte.

> (…) "El acompañamiento es muy importante, la comunicación dentro de la familia, que el papá generara otros espacios para comunicarse con su hija, que no supongan que, porque ella es una adolescente, no se pueden presentar muchas cosas, que no suponga que, por haberle enseñado algunas pautas, ella vaya a manejar muy bien, eh, un buen uso de las redes sociales". (E1, Esc2, II. PSO.40)

De igual forma, se cree que si se realizara una intervención que permita incluir a los docentes, coordinación, psicología y la familia, los resultados podrían ser más efectivos para prevenir la presencia de la autolesión, ya que la percepción es que la situación es delegada en toda su responsabilidad a psicoorientación quienes sienten a la vez que su labor no es suficiente para el manejo de estas situaciones en el contexto educativo, de tal manera que se presenta una invitación a la corresponsabilidad en la atención y seguimiento de las niñas.

Para el área de psicoorientación la adolescencia se marca en el distanciamiento entre los padres y los adolescentes, de manera que se evidencian el desconocimiento de los padres de algunas situaciones que aquejan a las estudiantes o incluso hace parte del mundo emocional, lo que supone un reto en la intervención y es el poner en evidencia en el sistema familiar lo que ocurre en el sistema educativo.

En ese mismo sentido y desde los planteamientos de la docente de pastoral, se enfatiza la importancia de la relación entre las familias y las adolescentes, ya que se asocian las situaciones

de autolesión a problemas y necesidades familiares que se vinculan a la exigencia que tienen hoy en día los padres en su rol, e incluso a la no existencia de un solo modelo de familia. De tal manera, que la intervención se centraría en la construcción de vínculos familiares en las que el amor se convierte en el eje central a movilizar, principalmente en la relación padres e hijas.

También se destaca desde esta postura la necesidad de vincular los temas de afectividad y emocionalidad en la formación académica, lo que permitiría brindar las herramientas necesarias a las adolescentes y sus familias para la solución de los problemas de su cotidiano vivir, pero no como una actividad aislada, sino como una necesidad curricular que vincule el trabajo de cada uno de los docentes que hacen parte de la formación de las adolescentes.

> …yo pienso que la parte emocional seria, debería ser como algo transversal a todas las materias, o sea buscar como desde cada materia nosotros como docentes aportamos a que haya esa interrelación de padres e hijos, algo que ayudaría mucho seria que todos los docentes no nos dedicáramos solamente a la materia si no que cómo yo formo integralmente desde mi materia y como fortalezco esas relaciones de familia… (E1, Esc, 4 II. HMN5.38)

Intervención en situaciones de autolesión en el contexto familiar. En la familia el silencio es una forma de hacer evidente que existe un dilema o una situación de la cual nadie quiere hablar y, ante las situaciones de autolesión, el silencio puede ser más prolongado, más aun, cuando la propia madre ha vivido la experiencia. El hecho que la hija manifieste el mismo comportamiento, genera en la madre silencio y en el resto de los miembros de la familia indiferencia. Como si prefirieran ignorar el hecho. "No, terrible, terrible o sea yo no, yo no. Como que yo quería decirle a mi hija que me perdonara que, si yo era la causante de eso, hay yo no sé, es como que para mí enterarme de eso y fuera de eso ese día llegar a mi casa y esa tarde llegamos a mi casa y mi esposo ni se inmutó**.** (E2, Esc2, II, MF2 .48).

Ante la experiencia de cutting en un miembro de la familia, se advierte temor, sin embargo, no se habla sobre el tema y la familia está lejos de ser una red de apoyo. Aparecen actitudes de evasión frente a la autolesión.

El aspecto espiritual, no es una circunstancia que evite la acción de la autolesión, aunque este puede percibirse como algo "malo", su práctica no tiene relación con la vida espiritual. La madre reconoce tener una postura de fe, sin embargo, identifica que esto no le evita cortarse.

Para la madre es claro que, en los procesos de intervención, donde ha podido hablar sobre su historia personal y ha sido escuchada, ha logrado identificar estrategias para buscar salidas a los momentos de sufrimiento "por todas las cosas que de pronto en algún momento la gente me ha escuchado y me ha dicho en la clínica" (E2, Esc2, II, MF2.106)

Categorías emergentes

Trabajo en red. Para el grupo de profesionales, emerge la necesidad del trabajo en red, dado que la percepción que se tiene frente a la intervención en situaciones de autolesión es la de sentirse "desbordados" por no contar con las herramientas y el apoyo de otros profesionales, a partir del cual se reconocen las fortalezas de otras disciplinas como fundamentales en el proceso colaborativo de la intervención y el favorecimiento del cambio.

En los procesos dialógicos se plantea la necesidad de conversar de manera coherente y organizada, donde todas las voces sean validadas para realizar procesos interventivos que tengan un impacto individual, familiar y social.

Igualmente, emerge la afectividad como elemento que debe ser trabajado de forma transversal en los programas curriculares y donde el docente tiene un papel activo en la contención emocional de las adolescentes. Aspecto que se percibe como posibilitador de contención emocional frente a las dinámicas familiares generadoras de crisis.

Dominio simbólico – ideológico

Construcción de la identidad en el contexto escolar. Para coordinación de convivencia, la autolesión es una situación desafortunada, que afecta el ambiente escolar y se puede generalizar a otras estudiantes. Se puede convertir en una tendencia o creer que el colegio es el que genera este tipo de situaciones.

Para la docente de educación física, existen actividades sociales que no deben hacen parte de la vida del adolescente porque no es "el momento" para que lo hagan.

Se considera la adolescencia como una etapa donde aún no se está preparado para tomar decisiones adecuadas "Pero llegan a un punto en el que sienten que es el momento y entonces, empiezan a tomar decisiones que en muchos casos las llevan a otras cosas que no son muy buenas para ellas" (E1. Esc3.II, DEF4.10).

Se tiene la creencia de la diferencia de género como uno de los factores que favorece la presencia de cutting más en las mujeres que en los hombres. Igualmente, se sostiene la creencia de un mayor nivel de emocionalidad en las mujeres más que en los hombres y esto marcaria la diferencia en las prácticas de la expresión de los sentimientos "yo lo he visto más en las niñas, porque pienso que son más emocionales. Los niños no, no, los niños, pensaría yo que no". (E1, Esc3, II, DEF4 .41).

Se cree que cuando la adolescente ingresa al bachillerato, los padres consideran que pueden dejar de estar pendientes de las hijas, y confían en que pueden delegar mayor libertad. Se piensa que estas situaciones pueden incidir en la presencia de autolesión en los primeros grados de bachillerato porque los padres tienden a desentenderse del cuidado de la adolescente.

> (…) sigue bachillerato donde ya empiezan con la adolescencia, ya el papá se quita de una u otra manera ese cargo, dice: "bueno, ya está más grandecita, ya puedo mandarla solita, Ella, yo sé que viene con la amiguita fulanita entonces ya sé que como que confió más". (...) Ya

> después de los 15 o 16 años, ya la niña tiende a tener una madurez un poco mayor. Entonces, ya dice no: "pues, realmente, que bobada ponerme a cortarme. (E1, Ec2, II. CC .116).

Por otra parte, se supone que una adolescente que se corta, es considerada para otros padres de familia, como una mala influencia para aquellas que no lo hacen. Ante esto, padres de familia, compañeras y colegio, tienden a rechazarla y criticarla. A esto se suma la formación espiritual que también rechaza estas prácticas.

Para la docente de pastoral, la adolescencia está cargada de problemas especialmente en lo que concierne a las relaciones familiares y la desestructuración de la familia y por las necesidades emocionales vividas en esta etapa.

Construcción de la identidad en el contexto familiar. Se destaca la comprensión de la docente de pastoral en torno a la práctica de autolesión y su relación con aspectos propios de las creencias de orden católico, de esta manera, si bien se podría pensar en los cortes de las niñas como una imitación al sufrimiento vivido por Jesús como modelo religioso, se expresa la diferencia de proferirse sufrimiento propio a vivir situaciones enmarcadas en el sufrimiento o la frustración. Por tanto, se cuestiona la asociación de un modelo católico donde el sufrimiento sea algo inherente a la condición humana.

> … digamos en ese aspecto que hace parte de la vida y que incluso hace crecer (…) favorecer que las niñas aprendan eso que el sufrimiento también les ayuda a madurar, a crecer pero afrontándolo de manera diferente (…) Jesús mismo nos muestra otro camino, o sea otro sentido del dolor cuando se ofrece pero es un dolor, o un sufrimiento que no es causado por uno mismo, ellas como pueden hay identificarse con Jesús, en el sentido de que a través de las dificultades que viven con sus papás, pueden ellas ofrecer ese sufrimiento, no causar más sufrimiento porque es lo que estarían haciendo ellas. (E1, Esc, 4 II. HMN5.16)

Se destaca así que la parte espiritual en la comprensión de la autolesión, lo que proporciona es un sentido de trascendencia del sufrimiento, de los problemas no como una necesidad de felicidad, sino como una manera de afrontar la vida en las situaciones que se presenten. Aquí se

plantea de esta manera la importancia de contar con otro, un Dios que escucha y acompaña, aunque en la adolescencia se perciba una relación de las dificultades con la culpa que puede tener Dios ante las mismas.

La postura religiosa desde la comunidad, colocaría a la adolescente en condición de "salvadora" de los conflictos familiares, a partir de aceptar y callar el sufrimiento como parte de la vida. Así mismo, la autolesión se comprendería como una forma más de dolor para la familia causada por la adolescente.

Experiencia de Autolesión en el contexto de las relaciones colegio – adolescente. Por otra parte, desde la intervención se supone que las adolescentes promueven estos comportamientos, más como una moda para ser aceptadas por las compañeras dado que tiene una connotación social de aceptación. Idea que como lo mencionábamos anteriormente, es compartida por la adolescente, quien en su búsqueda en el internet encuentra la práctica de la autolesión vinculada a unas modas presentes en los adolescentes.

De parte de los funcionarios, se tiene la creencia que al enviar a la estudiante a psicoorientación, la situación de autolesión va a dejar de aparecer y que las dificultades académicas van a mejorar en poco tiempo. Se espera que la solución sea dada por psicología de forma inmediata y mágica.

También se considera que la situación debe ser devuelta a los padres como una forma de establecer responsabilidades de cambio en la familia y en la adolescente.

Experiencia de Autolesión en el contexto de las relaciones familia adolescente. Para la madre al conectarse con la propia experiencia de autolesión, ésta no se percibe como una situación de auto-agresión porque se da más peso a otras prácticas de autolesión. "yo nunca lo he

visto que yo tenga un problema de que me corte o de eso no, porque pues, eso pasó y ya después me centraba era en golpes" (E2, Esc2, II, MF2.146)

Lo anterior, concuerda con las comprensiones que los profesionales en el contexto escolar identifican como los componentes emocionales en la autolesión.

Para el contexto familiar, la autolesión no se comprende como un problema, sino que se genera mayor preocupación por otras acciones de autoagresión que pueden conllevar mayor riesgo. Así mismo, las acciones de corte pueden ser un preámbulo para que se presenten otros comportamientos de autoagresión "si es capaz de cortarse, puede llegar hacer otras cosas porque yo lo hice" (E2, Esc2, II, MF2.152)

Para la madre de familia hablar de autolesión tiene relación con los sentimientos de culpa que ella tiene hacia sí misma. Se reconoce en la situación el dolor que esto genera y se buscan explicaciones para hacer ver que todo lo que les pase a las hijas por sencillo que sea, a ella también le causa dolor. Aunque al parecer el padre se comporta indiferente.

En la madre existe una preocupación por la ideación suicida más que por la autolesión. Esta preocupación surge a partir de las experiencias de ideación suicida de la misma madre. Las acciones de corte pueden ser un preámbulo para que se presenten otros comportamientos de autoagresión. "si es capaz de cortarse, puede llegar hacer otras cosas porque yo lo hice" (E2, Esc2, II, MF2.152).

La preocupación por la relación de la autolesión con el suicidio demanda a su vez pensar que se llega a estas situaciones por falta de atención de los padres hacia las hijas, por las múltiples ocupaciones o incluso por la saturación que viven en su contexto laboral, lo que repercute en el ámbito familiar y por ende en el acompañamiento a las adolescentes.

. .. En el colegio, se encuentran todas las dinámicas familiares que se puedan, que se pueda imaginar, se encuentra de todo, entonces, pero la mayoría de estas niñas es porque los papás,

> se puede decir que hay como negligencia, se puede decir que no hay ese acompañamiento que se esperaría de un padre de familia (…) se sugiere mirar la dinámica familiar, se sugiere un cambio en las dinámicas familiares. (E1, Esc2, II, PSO.20).

Se cree también de esta manera que la autolesión permite a las niñas un manejo emocional que de otra forma no encuentran, se da como expresión y posibilidad de libertad, lo que le daría a su vez a la práctica de la autolesión una mirada apreciativa de control, donde las adolescentes se permiten controlar tanto la profundidad de los cortes como la expresión de sus emociones, haciéndolas responsables de la definición del límite del sufrimiento.

Intervención en situaciones de autolesión en el contexto educativo. Para el área de convivencia resulta importante conocer cuáles son los aspectos que conllevan a que se detecte la autolesión en el colegio. Así mismo, se cree que la autolesión es una situación pasajera y esto limita la forma como el colegio realiza la intervención. "Porque a veces de pronto, limitamos el hecho que sea una situación pasajera" (E1, Esc1, I, CC .4).

Se considera que activar el protocolo es una forma de hacer procesos de prevención, pero en realidad la activación del protocolo no cumple con una acción preventiva, sino más bien informativa, ya que desde convivencia no se coordinan procesos con psicología para revisar cuales podrían ser las posibles formas de intervención. Convivencia únicamente remite los casos, pero no hace seguimiento a los mismos, ni campañas preventivas en coordinación con psicoorientación. Se espera al final del semestre que se genere de parte de psicoorientación un informe que dé cuenta de la atención psicológica, más no de los cambios a partir de las acciones preventivas.

El estilo de intervención se realiza desde la consejería y la antigua concepción que el psicólogo es el poseedor del conocimiento y debe ser quien diga a la familia lo que debe o no hacer. Esta forma de comprender la intervención rigidiza la posibilidad de favorecer el cambio

ya que se percibe a la familia a partir del déficit y la patología, lo cual desde un acompañamiento en el ámbito escolar resulta insuficiente para dar respuesta al fenómeno.

> … Me siento con mucha preocupación, porque de todas maneras hay ocasiones en que se dispara esa situación de cutting y siento que no sé. Como que a veces me siento sin herramientas, (…) ¿Qué más puedo hacer con estas familias?, si no hay una dinámica familiar que pueda uno cambiar o que yo no pueda cambiar (…) sugerir algunas pautas y que ellos aprueben esas pautas que tengan la iniciativa para cambiar. (E1, Esc2, II, PSO .44).

Desde esta perspectiva, la psicóloga no considera posible el cambio, dado que se percibe a sí misma como la responsable del cambio familiar, toda vez que mantiene la idea del rol del psicólogo como experto, lo que impide que reconozca los recursos con los que cuenta la familia para identificar posibilidades de mejora. E igualmente, no se identifican redes de apoyo que puedan favorecer una intervención conjunta dado que cada instancia dentro del colegio realiza acciones inconexas frente a la situación de autolesión.

Lo anterior, conlleva a que la psicóloga perciba una mayor responsabilidad, ya que, el colegio también concibe que la remisión a psicología generará cambios inmediatos en la situación de la autolesión. De esta forma, se delegan responsabilidades en una persona o departamento sin que se procure una intervención conjunta.

Se piensa que la familia es la mayor afectada por el comportamiento de la autolesión de la adolescente a quien se le atribuye la causa del problema ya que es quien, además, lleva la situación al colegio. Con lo anterior, se victimiza a la familia. Unido a esto, se piensa que las familias no tienen las herramientas suficientes para resolver la situación de autolesión y que son poco colaboradoras. Estas concepciones cristalizan las opciones de cambio dado que se percibe la situación desde la victimización y el sufrimiento, en una relación de causa y efecto, lo cual se convierte en un círculo vicioso que clausura la identidad de las adolescentes y a la vez imposibilita identificar situaciones de cambio para los sistemas involucrados.

También se cree que, si una estudiante presenta autolesiones dentro del colegio, la situación no es individual, sino que la acción se generaliza a las otras compañeras y estas también empiezan a imitar este tipo de comportamientos.

Intervención en situaciones de autolesión en el contexto familiar. De parte de la estudiante, la búsqueda en las redes sociales provee la solución a los problemas en casa. la información que se encuentra en red, se convierte en un medio donde se cree se pueden hallar soluciones a situaciones personales.

Conclusiones del estado del arte testimonial. El desarrollo del estado del arte testimonial permite a la presente investigación intervención comprender como se ha configurado el fenómeno en el marco de la relación familia – escuela - adolescente, así como realizar una lectura contextual de la experiencia de autolesión y la construcción identitaria en las adolescentes, las familias y la institución en torno al problema, enmarcado en procesos auto y heterorreferenciales, que generan una postura particular en cada uno de los actores.

Con esta aproximación a la comprensión del fenómeno, se tomó la decisión de agrupar la discusión y conclusiones de este apartado en torno a los tres ejes de indagación planteados: Construcción de la identidad en adolescentes, la experiencia de autolesión y la intervención en el sistema familia-escuela.

De la identidad de los adolescentes. La identidad en la adolescencia es puntuada en el contexto educativo a partir de los marcos de referencia de cada uno de los actores convocados, de esta manera para algunos la identidad se enfatiza en los cambios de orden biológico, para otros, en los cambios de las relaciones familiares, de las relaciones entre pares, del orden emocional y por último se presenta un cambio en el manejo de información que no solo se refiere

al aprendizaje, si no que ahora ocupa un lugar importante en sus procesos identitarios, esto es, el internet como una red social y de aprendizaje.

Estos cambios se narran a partir de una comprensión de una adolescencia multidimensional la cual tiene implicaciones que son referidas a tensiones y dilemas y que se derivan de las exigencias que el mundo adulto y su mundo social le implican. Una de las exigencias y dilemas que se evidencian en el contexto es el reconocimiento de sí mismas, de esta manera pareciera que la tarea de construir el "sí mismo" en la adolescencia no se da de manera aislada, sino por el contrario, denota un contexto relacional que le permite a las adolescentes construir con otros su identidad.

Se puede así referir que de esta manera en el contexto se da una primera identidad y es la identidad de ser adolescente la cual no tiene una forma de ser vivida y comprendida sino por el contrario, existen múltiples formas de ser adolescente, por ello incluso se identifican dos formas particulares, una la que se da en las primeras etapas del bachillerato y otra que se da en la última etapa, cuya diferencia principal se encuentra en la socialización con su grupo de referencia y con los adultos. Así mismo, dado el cambio de sentido hacia las vivencias y el proyecto vital, entendido éste como una mejor comunicación y acercamiento a las adolescentes y a su vez se dan otras diferenciaciones en una y otra adolescencia como lo es la relación con sus pares, la cercanía con la familia, el manejo emocional de las dificultades, la postura crítica ante los otros y la forma de relación consigo mismas.

Al plantear las comprensiones que se definen en torno a la adolescencia en el contexto educativo, se establece que las puntuaciones se realizan a partir de tópicos que son comunes y que se presentan como dilemas vividos en el contexto educativo. Por una parte, se habla en el contexto educativo de las dificultades familiares, especialmente las referidas a las relaciones

conyugales, se deja de lado la relación con otros familiares como hermanos, primos o abuelos. Se establece entonces, que, si bien las relaciones familiares son fuente de tensión en la adolescencia, son a su vez la principal red de apoyo de las adolescentes y la fuente primaria de la solución o mitigación de los problemas.

De igual forma, se presenta la relación con sus pares, en la cual prima la lealtad y la fuente primaria para las adolescentes de la solución de sus problemas y de red de apoyo, pero a su vez las pares son vistas como fuente de emociones de descalificación y burla lo que amenaza la pertenencia al grupo de pares. Son también fuente de comportamientos que representan formas de consolidación grupal para la emergencia de relaciones de pertenencia donde lo simbólico tiene un papel preponderante como mediador de los significados compartidos.

Ante las dificultades con las familias y con los pares, el internet se presenta como una oportunidad de encontrar respuesta, tanto a las situaciones que son vistas como amenazantes de la estabilidad emocional, como aquellas que pareciera comparten las adolescentes en esta etapa de cambios. Se convierte así el internet y las redes sociales en una forma de pertenencia, de encontrar un sí mismo que no es juzgado ni descalificado por nadie, lo que permite la construcción de una identidad que favorece, por ejemplo, narrarse en la autolesión desde el silencio que no es aislado, sino por el contrario puede llegar a ser compartido por aquellas personas que también manifiestan sus experiencias en el internet.

De la experiencia de autolesión. Se encontró en el estado del arte una comprensión de la autolesión diferenciada en el contexto familia – adolescente y otra la del colegio – adolescente. En la primera relación se narra a la familia con un papel distante del adolescente lo que establece el desconocimiento por parte de los padres de los comportamientos de autolesión de sus hijas. De esta manera, se culpa a la familia de lo que ocurre en torno a la autolesión. Por otra parte, la

familia se posiciona desde la incertidumbre, desconociendo la distancia que deben mantener para permitir el desarrollo de la adolescente, en donde las situaciones de autolesión no sean una forma de manejo emocional.

En la relación colegio - adolescente, se encontraron narrativas que giran en torno a la importancia del grupo de pares en la presencia de la autolesión, por una parte, como un grupo que es llamado a buscar la red de apoyo cuando conocen las situaciones de sus amigas y por otra parte, es puntuado como una fuente de influencia para que se presenten situaciones de autolesión, como un aspecto simbólico y grupal que les permite a las adolescentes sentir que comparten con otras, formas simbólicas que adquieren un significado en el entramado social.

Igualmente, tanto en el contexto de la relación familia – adolescente como en el del colegio – adolescente, se presenta el cuerpo como una forma de estructurar las comprensiones de la práctica de la autolesión, un cuerpo que se convierte para algunos en una fuente de sufrimiento y para otros en la forma de expresión del sufrimiento.

De tal manera, que los cortes y su relación con el cuerpo son una forma paradójica de expresar los dilemas, por ejemplo son presentados como una manera de tener control aunque sea visto como una forma de no control (emocional principalmente); una simbología en ocasiones individual y en otras grupal, un encontrar el límite aunque pareciera que no se tienen en la adolescencia, ya que las heridas deben hacerse de manera precisa para no caer en intento de suicidio; Y la expresión inclusive en el silencio, porque aunque se piense que les es difícil a las adolescentes que viven situaciones de autolesión expresarse, se coincide en puntuar que realmente la autolesión es su forma principal de expresión emocional e incluso relacional, que se presenta como una forma de aliviar la tensión.

Cabe anotar también que se encuentra la autolesión como una forma de construcción de un self narrativo, un yo saturado que presenta formas identitarias enmarcadas en la relación de la adolescente consigo misma, como si la autolesión les permitiera a las adolescentes un espacio de encuentro con el sí mismo, un espacio en el que su cuerpo le da la apropiación autorreferencial de la vivencia emocional.

De la intervención familia- adolescentes – escuela. La intervención en la institución educativa está enmarcada en protocolos macrocontextuales que brindan las herramientas para seguir protocolos ya establecidos, las llamadas rutas de atención, lo cual genera en los profesionales una sensación de impotencia porque se sienten limitados y desbordados antes las demandas de intervención que implica el acompañamiento a las adolescentes y a las familias en las situaciones de autolesión.

Surge de manera reiterada la necesidad de crear espacios de acompañamiento de parte de otros profesionales que conlleve a un trabajo conjunto entre cada uno de los actores relacionados directa o indirectamente con la situación de autolesión.

Emerge de esta manera la necesidad de un trabajo en red donde se cree la posibilidad de encuentro para retroalimentar el trabajo de acompañamiento a las adolescentes, sus compañeras, las familias e inclusive a los mismos profesionales que son llamados a la intervención en situaciones de autolesión. De manera particular, surge en el relato de los actores la importancia de las pares en el manejo e intervención de las adolescentes, al parecer su cercanía, las relaciones de lealtad y cuidado mutuo, son herramientas que permiten construir de manera conjunta narrativas que movilizan las formas identitarias de las adolescentes y de sus estrategias para la solución a sus problemas.

Vista la intervención de esta manera, se hace necesario una comprensión de las necesidades de todos los actores y no solo de las adolescentes, es una necesidad del contexto y no solo de un elemento de este.

Discusión estado del arte documental y estado del arte testimonial El desarrollo del estado del arte documental y testimonial permitió identificar nuevas formas de comprensión del fenómeno en cuanto a la construcción identitaria de adolescentes, familia e institución que vivencian situaciones de autolesión en el contexto educativo. A continuación, las conclusiones generales.

Identidad en adolescentes. La identidad en adolescentes se organiza a partir de unos referentes cronológicos que permiten diferenciar por etapas las características que acompañan a cada una de las identidades. De esta manera se plantea desde la OMS una adolescencia tardía y una adolescencia temprana, que en la voz de los actores convocados se establece como la de "antes" y la de "ahora" o como un límite que permite comprender a las niñas en sus primeros años de colegio con unas características esenciales que difieren de las presentadas en los últimos años de formación en el nivel de secundaria.

Se le asigna a la adolescencia como su principal dificultad, la vivencia de conflictos familiares que afectan a los estudiantes en su proceso emocional, pero a la vez se presentan las dificultades y mayor cercanía de los estudiantes a su grupo de pares, por procesos de pertenencia

Experiencia de autolesión en la relación familia - escuela – adolescente. La identidad narrativa en torno a la vivencia de situaciones de autolesión, se presenta en la voz de los actores como una situación negativa que afecta tanto en los niveles individuales como a nivel grupal, ya que en ocasiones se dan situaciones de autolesión dentro del colegio como pactos que les permite pertenecer a un grupo e inclusive excluir algunos.

Para los actores del contexto y para algunas investigaciones, la autolesión es principalmente una forma de escape y de alivio ante las tensiones, que a la vez se convierte en una forma colectiva de comunicación de incomodidades de orden emocional y autorreferencial que se relacionan principalmente con conflictos de orden familiar o con situaciones vivenciadas en el colegio, que se presentan principalmente en la relación con el grupo de pares.

Emerge la autolesión principalmente como una forma de narrar y de narrarse en su experiencia con el cuerpo, de tal manera que la historia cobra un sentido interaccional y contextual en la relación del lenguaje, donde prima lo simbólico y se actualiza a través de bucles recursivos de afecto emocional por parte principalmente de los pares, seguido de la familia y del colegio.

Se reta de esta manera desde la experiencia de la autolesión a hablar un mismo lenguaje en los sistemas escolares, lo que permite a su vez crear nuevas lógicas interventivas de orden clínico en contextos de orden educativo.

Si bien la autolesión puede generar clausuras del self que inmovilizan y psicopatologizan a quien tiene en su experiencia personal estas situaciones, la trascendencia de la experiencia no está en invalidar el significado individual y grupal que se ha construido, por el contrario, se da desde las voces de los actores la necesidad de complementar saberes, en los que las familias y las adolescentes (tanto las que practican autolesión como aquellas que no lo hacen) sean actores significativos para la institución.

Como lo planteaba Mora (2015), las autolesiones o los cortes no tienen la intencionalidad de proferirse un daño o inclusive suicidarse, sin embargo, son una forma de lenguaje que ayuda a construir identidad.

Intervención familia – adolescentes – escuela. Existe en la intervención en los contextos educativos unos lineamientos institucionales y macrocontextuales que rigen la forma de operar de

los actores que intervienen en situaciones de autolesión, de manera tal, que esa forma de escucha y comprensión para la intervención esta mediada por protocolos que, según las voces del contexto, limitan las posibilidades de acercamiento y seguimiento a las adolescentes y sus familias.

En esa intervención en situaciones de autolesión donde se vincula la relación familia – adolescentes y escuela cabe destacar que los aspectos documentales llevan a pensar en la importancia de la lectura de la escuela como un contexto que le permite a las jóvenes construir una marcos sociales y culturales, pero a su vez, entrar en una lógica en la que se crea la importancia tanto del rendimiento académico como de la necesidad de experimentar y tener nuevas vivencias.

De esta manera los espacios compartidos en las instituciones, crean de cierta forma unas identidades sociales y culturales, que marcan las formas de lenguajear en los contextos, los sujetos se narran y son narrados como sujetos contextuales, en donde la institución se convierte en un espacio significativo para la adolescente ya que en interacción con otras adolescentes construye y redefine sus procesos identitarios.

Por otra parte, al realizar la discusión entre los resultados del estado del arte testimonial y documental, y colocarlos en dialogo frente al proceso de intervención familia – adolescente – escuela, se encuentran aspectos que lleva a pensar en la importancia que tienen los factores emocionales en los procesos identitarios en relación con la experiencia de autolesión y cómo estos están relacionados inclusive con dominios neuropsicológicos, específicamente las funciones ejecutivas, tales como la inhibición, la flexibilidad mental y el autocontrol; funciones que se encuentran en proceso de maduración en el sistema nervioso central durante las etapas de la adolescencia, en las que se suele presentar la experiencia de autolesión y en las que además, se

construyen y afianzan procesos identitarios a través de la interacción con el contexto escolar y familiar.

Este análisis, lleva a la siguiente pregunta ¿Cómo emergen las funciones ejecutivas en la relación entre identidad y experiencia de autolesión en los contextos relacionales familia – escuela en los que interactúan las adolescentes? Y ¿qué nuevas comprensiones se generan frente a estos temas en relación con la intervención? Inclusive, en el momento en que se establecen espacios conversacionales en torno a la adolescencia.

Por lo anterior, comprender el fenómeno de la autolesión, amerita tener en cuenta su multidimensionalidad, en la que confluyen aspectos psicológicos, biológicos, relacionales, familiares, contextuales, e inclusive neuropsicológicos. Esta inquietud surge toda vez que, durante la revisión del estado del arte testimonial y documental, se evidencian aspectos emocionales que atraviesan transversalmente el fenómeno en estudio y es un factor que emerge de forma reiterativa tanto en las voces de los actores en los escenarios conversacionales, como en las voces de los investigadores que desde disciplinas como las neurociencias analizan la dimensión emocional y las funciones ejecutivas de los lóbulos frontales.

Por lo anterior, estos temas, para la presente investigación/intervención se convierten a la vez en un pretexto de doble intención; por una parte, realizar una mayor comprensión del fenómeno desde una postura de la complejidad y por otra, proponer una intervención que desde los espacios conversacionales convoque los temas neuropsicológicos que se vinculan con los procesos identitarios en relación con la experiencia de autolesión.

Conclusiones de los estados del arte. En el proceso de indagación y construcción del fenómeno de investigación – intervención, el estado del arte testimonial y documental aportan y

re-significan las comprensiones iniciales construidas en la investigación/intervención de la autolesión en contextos educativos.

Los ejes de indagación propuestos como, construcción identitaria, experiencia de autolesión, e intervención psicológica en contextos educativos, amplían los horizontes permitiendo ver temas emergentes que han surgido en las últimas investigaciones y en las voces de los actores significativos del contexto.

Es así, como en el desarrollo de los estados del arte, los hallazgos alrededor del tema de construcción identitaria, permiten atribuir que es en la adolescencia donde se privilegia el tema de la identidad, la cual es explicada a partir de los cambios biológicos, emocionales, relacionales y sociales, que se viven en esta etapa y que a su vez configuran las narrativas dominantes de los sistemas significativos, para darle sentido a la adolescencia como una etapa de tránsito y consolidación de procesos de desarrollo. De esta manera, se ve la construcción identitaria como un atributo propio de la adolescencia. Sin embargo, se encontraron otras posturas que, a su vez, invitan a comprensiones de orden sistémico donde la construcción identitaria no se da como un resultado de un proceso, sino es un proceso en sí mismo, no solo enmarcado en una etapa cronológicamente establecida, sino como bucle recursivo en el que son participes los actores significativos de los sistemas.

De tal manera, que se trasciende de la postura estática de la construcción de la identidad en una etapa y es comprendida ahora como un proceso de desarrollo de todos los actores en la interacción, que se enmarcan en las experiencias y narrativas de las cuales son participes en diferentes contextos, especialmente en el contexto escolar, como marco de referencia de la interacción entre padres, adolescentes, pares, docentes e institución educativa.

Esta construcción identitaria se ve permeada a su vez por la necesidad de una lectura ecológica, en donde entran en juego procesos relacionales que se establecen a partir de nuevas formas de interacción entre pares, padres, docentes e institución, y en la cual tiene ahora un papel preponderante el uso de redes sociales, las nuevas formas relacionales familiares, la sobrecarga de tensiones y dilemas personales, familiares e institucionales, los cambios y procesos de desarrollo biológico, neurológico, físico, social y emocional.

De tal manera que, la construcción identitaria es vista como un proceso narrativo complejo que parte de la experiencia y el cual obedece a múltiples dimensiones, que se establecen como un interjuego permanente que permite la redefinición constante del self narrativo.

Es importante resaltar que las investigaciones y los actores convocados al estado del arte, permiten entrever que la adolescencia y su proceso identitario, es percibida en términos de ganancia en toma de decisiones, autonomía y ampliación de sus redes sociales, lo cual está relacionado a su vez con procesos de maduración físicos y neuropsicológicos, los cuales se construyen y co-construyen en la interrelación. Por tanto, la identidad en la adolescencia se da como una construcción social de orden narrativo, desde las experiencias vividas y narradas que moldean y modelan incluso los procesos emocionales y los procesos de las redes neuropsicológicas en constante desarrollo.

Por otra parte, en el eje de experiencia de autolesión, se encuentra que cada uno de los actores relacionados con el fenómeno es descrito bajo una postura relacional particular con un punto nodal que los une como es la incertidumbre. Por su parte la familia, es percibida en las investigaciones y en el contexto educativo como distante y atribuyendo la situación de autolesión a los cambios propios de la adolescencia, la relación entre pares, los procesos de socialización del contexto escolar en la etapa de la adolescencia, desarrollos madurativos y aspectos emocionales.

En cuanto a los pares, se evidencia que juegan un papel importante en la configuración, comprensión y cambio de las situaciones de autolesión. Se establecen rituales y grupos de apoyo tanto virtual como presencial en torno a la autolesión, de manera que la autolesión entre pares genera diferentes formas relacionales, lo cual se percibe desde el rol de apoyo y desde la posibilidad de comunicarse o ser comprendidos en sus dilemas y tensiones.

De esta manera, tanto en el contexto escolar como en el contexto familiar, la autolesión es comprendida como una expresión simbólica de la comunicación y a la vez una expresión libre y autonomía de la representación del sentir y el pensar.

Por ello, en las últimas investigaciones se parte de plantear la autolesión como una posibilidad de construcción identitaria, que permite la diferenciación y a su vez la pertenencia, de tal manera que, se establecen relaciones entre la autolesión, las identificaciones e identidades, en el marco de las relaciones con padres, pares y docentes.

La experiencia de autolesión desde estas dimensiones, supone una dificultad en su delimitación, ya que se establece como una relación multidimensional y multicontextual, que trasciende la mirada lineal de causa y efecto propuesta en la forma de explicación del fenómeno desde un solo punto de vista. Siendo así, los aspectos familiares, académicos y escolares, de manera individual, no darían cuenta de la complejidad de la situación, de la misma manera, que tampoco lo hacen los aspectos sociales y culturales, al pensar en la autolesión como una moda, o una forma de pertenencia a grupos, o como una manera de comunicar, o desde aspectos emocionales y relacionales como la necesidad del adolescente de diferenciarse y establecer distancias con sus padres y cercanías con sus pares, o desde aspectos biológicos y neuropsicológicos como la poda neuronal o el desarrollo de funciones ejecutivas. Por tanto, todos ellos, de manera individual no permiten comprender la complejidad del fenómeno. Por

ende, surge una necesidad y a la vez una invitación para la presente investigación – intervención, y es la posibilidad de considerar más de un dominio a la hora de abordar el fenómeno de la autolesión, de forma que, se comprenda la construcción identitaria de las adolescentes en situación de autolesión, desde dominios relacionales a partir de las narrativas, como también, desde dominios neuropsicológicos a partir de las funciones ejecutivas, tal como lo plantearon algunas investigaciones y a su vez se evidencian en el contexto del estado del arte testimonial.

Cabe destacar que la autolesión se presenta en un vehículo de comunicación llamado cuerpo, por lo que las intervenciones que se evidencian en este tipo de situaciones, son abordadas desde el arte y la cultura como una forma de expresión intrasubjetiva. Sin embargo, la apuesta que se hace es a permitir en la interacción esas formas de expresión, comprensión y transformación del fenómeno, en donde el cuerpo tenga un papel preponderante en la lógica de expresión propia de la autolesión.

De acuerdo a lo anterior, se encuentra que la intervención psicológica e incluso multidisciplinar en situaciones de autolesión, se surte de protocolos macrocontextuales que al parecer generan incertidumbres en el sistema de ayuda, aludiendo a los protocolos la percepción de estancamiento, confusión y falta de maniobrabilidad en las situaciones de autolesión, lo que conlleva a su vez la decisión de pasarse unos a otros la responsabilidad del cambio sin que exista claridad frente al cambio esperado. Esto genera a la presente investigación – intervención la necesidad de construcción de espacios de acompañamiento donde el lenguaje inter y transdisciplinar cobre sentido en un trabajo en red y en el que se haga necesario vincular las voces de docentes, profesionales significativos del colegio, padres de familia, adolescentes y directivos como formas de intervención social, desde posturas sistémico constructivistas,

construccionistas y complejas, en la que la intervención en el fenómeno de autolesión, no se convierta en una necesidad de las adolescentes, sino de todos los actores del sistema educativo.

En la figura 5, se presenta de manera resumida y destacada, algunas de las conclusiones de los estados del arte que permitieron configurar las necesidades que surgen en torno a las explicaciones teóricas del fenómeno.

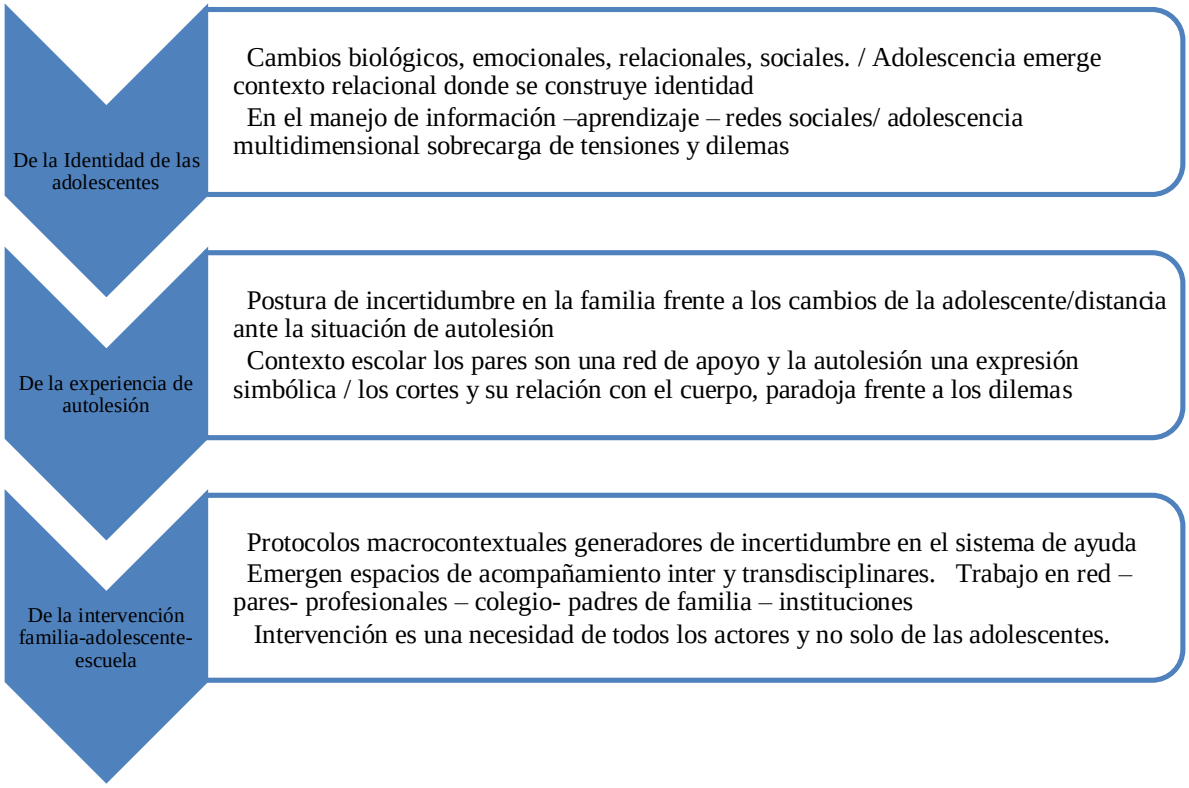

Figura 5. Conclusiones estados del arte

A partir de los hallazgos, se considera importante presentar la trasformación que surgió en el problema de investigación por procesos conceptuales, contextuales y autorreferenciales, el cual inicialmente se estableció como comprensión de la construcción narrativa de la identidad en adolescentes que viven situaciones de autolesión y significados construidos en el contexto de las relaciones familia-escuela – adolescentes para facilitar procesos de adaptación. Después de los

resultados y discusiones de los estados del arte y teniendo en cuenta la formación en neuropsicología de las dos investigadoras, se establece que en la presente investigación – intervención se espera comprender la construcción identitaria en relación con la experiencia de autolesión en adolescentes desde dominios narrativos y neuropsicológicos desde las funciones ejecutivas en el contexto de la relación familia-escuela.

De esta manera se establece que los principales ejes para el desarrollo teórico seguirán siendo construcción identitaria, experiencia de autolesión e intervención psicológica en el contexto familia y escuela, esto enmarcado en los dominios narrativos y neuropsicológicos, asumiendo una postura sistémica, construccionista, constructivista y compleja para la construcción del cambio en escenarios narrativos conversacionales.

Sistema Teórico

> No existe en la realidad nada que sea siempre igual, porque lo único real es el cambio. Heráclito (siglo VI a. de C.)

El presente capítulo tiene como propósito generar un marco teórico que permita comprender el fenómeno de estudio a partir del paradigma de la complejidad y el enfoque sistémico constructivista y construccionista en articulación con la co-evolución en el contexto de la relación familia-escuela y la experiencia de autolesión desde dominios narrativos y neuropsicológicos. En la figura 6 se indica la lógica en la construcción del sistema teórico.

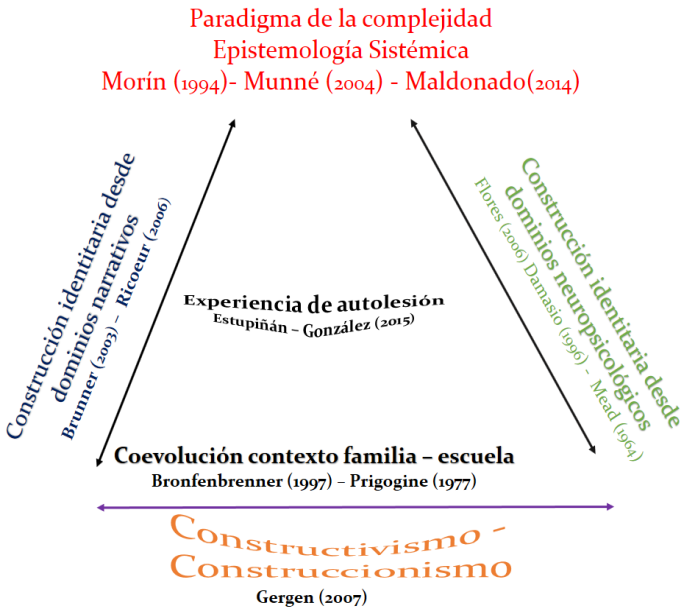

Figura 6. Construcción del sistema teórico

Hacia el Encuentro entre Complejidad y Epistemología Sistémica

Desde la Grecia de Sócrates, hasta la moderna ciencia de Newton, se hacen evidentes los efectos de reducir todo fenómeno de la naturaleza a la explicación matemática, inclusive aquellos que pretendían comprender al ser humano. De esta explicación matemática, surge la necesidad de formular leyes para comprender el mundo material. Por consiguiente, estas comprensiones y

explicaciones se convierten en la forma como la ciencia en su momento se abre camino para controlar y determinar todo aquello que hace parte de la realidad. Con el pasar del tiempo, era entonces esperable que lo medible, observable y cuantificable, fuera una forma válida de explicar los objetos separados del sujeto a partir de una primera cibernética; viendo al objeto escindido del sujeto que observaba, todo con el propósito de lograr la objetividad, la predicción y el control; por ende, establecer procesos para mantener el orden.

Partiendo de lo anterior, en la presente investigación, se espera encontrar un marco explicativo alejado del determinismo y la linealidad causal, partiendo de lógicas de pensamiento que desde los paradigmas emergentes que convocan a la complejidad y la epistemología sistémica, se permita una lectura del fenómeno de la autolesión con miradas más amplias de la naturaleza humana y la interacción de los individuos en sus ambientes ecológicos y en los sistemas que los configuran.

La ciencia tradicional ha establecido el conocimiento del ser humano en el paradigma de la simplicidad, el cual explica los fenómenos a partir de procedimientos basados en la medición, la predicción y el control; esto incluye la explicación de la naturaleza humana, lo que llevó a mirar las partes y no al conjunto. Bien lo refiere Morín (1994) al hablar del paradigma de la simplicidad:

> "Es un paradigma que pone orden en el universo, y persigue el desorden. El orden se reduce a una ley, a un principio. La simplicidad ve a lo Uno y ve a lo múltiple, pero no puede ver que lo Uno puede, al mismo tiempo, ser múltiple" (p. 55).

En su análisis, el autor considera que no se trata de dejar de lado lo simple, sino de dejar la ceguera científica para favorecer un conocimiento que permita la inteligibilidad de lo enredado, de la ambigüedad y la incertidumbre, y que a la vez permita la integración de las partes con el

todo para formar una unidad interdependiente y vulnerable; y no una unidad cerrada y aislada del contexto que la afecta y la transforma de múltiples formas, para relativizar la realidad.

Por consiguiente, desde la complejidad, se invita a pensar en la ambigüedad, la incertidumbre y el desorden, presentes en la experiencia de la autolesión, así como la relación que mantiene con el contexto en la cual emerge, toda vez que, como experiencia humana, todos estos aspectos interactúan de forma interdependiente e interactiva.

Munné (2004) por su parte, considera que cuando el ser humano es comprendido desde la simplicidad, se tiende a confundir lo complicado con lo complejo. Y desde esta perspectiva, la complejidad se abordaría a partir de lo cuantitativo para comprenderlo desde la cantidad de elementos que lo constituyen o que intervienen. Para el autor, por el contrario, la complejidad es cualitativa y se observa en las interdependencias; lo cual no significa que la simplicidad no pueda explicar lo complejo, dado que tanto simplicidad como complejidad se encuentran en el ser humano.

Surge entonces, la necesidad de ampliar la forma de interpretar el mundo, para que desde las nuevas racionalidades se asuman las implicaciones entre simplicidad y complejidad, ya que éstas llevan a entender que los sistemas deterministas podrían ser indeterminados; que leyes deterministas simples, han dado lugar a comportamientos complejos y que contrariamente, los comportamientos complejos pueden provenir de leyes simples (Hayek, 2001, p.119).

Al evidenciar los cambios en la manera de concebir la realidad, aparece la posibilidad de plantear una psicología compleja basada en la epistemología de la complejidad, que permita una comprensión del ser humano como un individuo paradójico, en tanto ordenado y caótico (Munné, 2004).

Esta forma de entender la realidad humana, convoca a pensar en la construcción identitaria en la autolesión, como una experiencia donde emerge lo ordenado y lo caótico en la dinámica de la interacción de los sistemas, posiblemente como una forma de organización de los individuos en el contexto de la relación familia-escuela.

Por ende, la ciencia del caos, posibilita comprensiones que permiten entender cómo los sistemas dinámicos no lineales simples y gobernados por ecuaciones deterministas, pueden exhibir comportamientos irregulares e impredecibles; con lo que se abre la posibilidad de entrelazar el orden y el desorden para generar una nueva definición del concepto de caos; teniendo presente desde esta perspectiva, que el término no hace referencia tal cual como se ha manejado hasta ahora en el lenguaje cotidiano, haciendo alusión al desorden total. Sino que, por el contrario, puede entenderse como un nuevo orden (Hayek, 2001).

En este nuevo orden de conocimiento, el caos se concebiría como:

> (…) "la extrema sensibilidad a las condiciones iniciales, lo que implica que existe caos cuando dentro de un sistema, dos sucesos que empiezan en condiciones iniciales muy próximas, evolucionan de manera diferente, de forma que se separan exponencialmente en el espacio de las fases, por tanto, se dice que pierde la memoria de las condiciones iniciales de que se partía. (Borondo, s.f, p. 3).

Lo anterior sugiere, que desde un régimen caótico no es posible realizar predicciones a largo plazo, debido a que es imposible conocer las condiciones iniciales del sistema con una completa precisión. Desde este punto de vista, no es posible asegurar, que la experiencia de autolesión, se presenta en las adolescentes a causa de las crisis de la adolescencia o problemas en el contexto familiar o escolar, ya que resulta imposible establecer las causas iniciales que conllevan a este comportamiento, y aunque así fuera; desde la lógica de la complejidad, tampoco se puede predecir, qué bifurcaciones alcanzaría en el futuro esta situación.

Las teorías sobre el caos y la complejidad surgen como una propuesta novedosa y permiten una mirada esperanzadora ante la intervención psicológica, tal como sucede en la autolesión, ya que resulta ser una experiencia humana que requiere comprensiones amplias, que implica a los sistemas y sus dinámicas de interacción.

Munné (2004) respecto al paradigma de la complejidad, considera que ésta ha configurado la realidad de una forma opuesta a la realidad desde la simplicidad; aspecto que cobra mayor sensibilidad cuando se hace referencia a la realidad humana, ya que alejarla de la complejidad, seria desprenderla de la naturaleza para continuar despojándola de la complejidad. (p. 27).

El autor afirma que el ser humano contiene de por sí, las mismas propiedades cualitativas que hacen de la naturaleza una realidad compleja; y por el elevado desarrollo evolutivo del ser humano, estas cualidades se presentan con una mayor intensidad.

En este sentido Munné (2004) y Morín (1994) coinciden, ya que, para este último, el sujeto emerge a partir de sus características existenciales, debido a que lleva consigo su individualidad irreductible, su suficiencia e insuficiencia, lleva dentro de sí la fragmentación, la pérdida y la muerte. Con lo que el autor reconoce al sujeto como Uno con el mundo, en una interacción reciproca e inseparable. Y así lo refiere: “El sujeto emerge al mismo tiempo que el mundo” (p. 37).

Munné, hace ver como desde la complejidad es posible comprender a profundidad situaciones de los seres humanos que desde la simplicidad se hacen ininteligibles. Comprender al ser humano desde la complejidad implica aceptar la ausencia de orden, de regularidad o precisión; lo cual no se enmarca en un aspecto negativo o extraño. Por el contrario, al ser inseparables en el ser humano las propiedades de la complejidad, esto permite que se logren explicar los comportamientos como parte de la cotidianidad y la normalidad.

Lo anterior lleva a pensar que en ningún momento la complejidad debe confundirse con lo complicado, ya que entre simplicidad y complejidad se evidencia la interdependencia. Por esto el autor afirma: "desarrollar el nuevo paradigma requiere una mente capaz de pensar la complejidad" (Munné, 2004. p. 29).

Entonces resulta que, explicar el fenómeno de la autolesión implica alejarse de lo trivial, de lo que se supone a simple vista, ya que, en esta realidad, tanto la simplicidad como la complejidad hacen parte de la experiencia. Para aceptar la complejidad es necesario, aceptar la contradicción, porque en si misma conlleva caos y orden. Como lo señala (Morín citado por Elorriaga, Lugo, & Montero, 2012)

> (…) El paradigma de la complejidad hace referencia a una forma de pensamiento que busca relacionar e integrar las partes con el todo, de tal forma que aquello que es objeto de conocimiento es concebido dentro de una globalidad a la que pertenece. Por tanto, en esta globalidad los eventos están conectados e interactúan, produciendo así una continuidad donde todo sucede, fluye y evoluciona, toda evolución pasa a ser un principio. En la búsqueda de la verdad, cuando se produce conocimiento, también se produce desconocimiento, incertidumbre, ignorancia; de tal manera que la verdad no es definitiva, sino que será superada por otra de forma momentánea (p. 419).

Estas nuevas comprensiones, dan cuenta de la emergencia de un paradigma epistemológico sustentado en la complejidad, el cual surge como alternativa del antiguo paradigma de la simplicidad. Y como lo afirma Munné (2004), "aquel paradigma alternativo sugiere la posibilidad de una ciencia psicológica orientada hacia un conocimiento complejo del ser humano, capaz de aprehenderlo sin reduccionismos y comprenderlo de un modo más pleno y profundo" (p.23).

Por tanto, el camino para entender la conexión entre el orden y caos observados en la experiencia de la autolesión y su interacción en el contexto familia-escuela, invita a realizar

lecturas desde las ciencias de la complejidad, las cuales estudian los fenómenos o los sistemas de complejidad creciente; comprendidos como aquellos que tienen la capacidad de aprender y adaptarse, en el borde del caos, o como se conoce, lejos del equilibrio.

Maldonado (2014), considera que más que definir lo que es un sistema complejo, resulta fundamental explicar qué es, en qué consiste y qué lo caracteriza. Por tanto, propone cuatro argumentos: Primero; la complejidad implica y afirma una filosofía de movimiento; esto quiere decir que los sistemas se ubican lejos del equilibrio, por lo que se encuentran al filo del caos, asi las cosas, los sistemas complejos no apuntan al equilibrio ni tampoco se centran en él, por consiguiente, se pueden presentar cambios súbitos, imprevistos e irreversibles lo que posibilita estructuras y dinámicas de autoorganización, con lo cual el sistema exhibe propiedades de adaptación y aprendizaje (p, 75).

En segundo lugar, el autor lleva a pensar en la indeterminación de los sistemas complejos, lo que significa que el pasado no determina el presente, ya que el pasado contiene al futuro de manera potencial, por consiguiente, de múltiples futuros posibles, solo se realizan algunos. En lo que el autor afirma: “La complejidad de los fenómenos radica en el futuro o futuros posibles que tienen o que pueden tener, y es justamente la evolución de esos futuros lo que convierte a dichos fenómenos en complejos” (p. 76). Esto implicaría que los sistemas complejos no se explican sin el pasado, pero son posibles a pesar del pasado.

El tercer argumento, hace alusión a la filosofía de lo social, cultural histórica o política de los sistemas complejos, el cual explica diciendo que, en el mundo actual, para hacer frente a los problemas actuales, es necesario innovar, ya que la complejidad, implica cambio, transformación, rupturas y quiebres para que emerja lo posible. La última propuesta consiste en afirmar, que los sistemas complejos pueden definirse como una revolución científica, porque enfrenta problemas

de frontera, lo que permite convocar diferentes métodos, tradiciones, lenguajes y disciplinas, porque como ciencias que permiten las bifurcaciones y las rupturas, también se fundamentan y dan lugar a la síntesis. "las ciencias de la complejidad, (…) son un nuevo paradigma que apunta hacia un contexto diferente como condición de resolución de problemas" (Maldonado, 2014, p. 90).

Se entiende así, el contexto familia-escuela, como un sistema de complejidad creciente, dado que, desde el entramado relacional, no es posible predecir los efectos que tendrán a futuro la interacción entre padres, adolescentes y docentes. Igualmente, frente a la experiencia de autolesión, se genera una perturbación del sistema, que podría favorecer la emergencia de una nueva organización en la interacción de los elementos que lo conforman, con lo que emerge el caos para pasar a un nuevo orden de relación y equilibrio, aspectos que se entrelazan de manera bucleante entre la adaptación, el cambio y el aprendizaje dentro de un constante flujo de energía entre el sistema en coevolución. Estos procesos de adaptación y cambio reorganizan la interacción entre el sistema familiar y escolar y demandan nuevos procesos de acompañamiento e intervención de parte de los actores de contexto en la experiencia de autolesión, con lo cual se presenta como una oportunidad para el desarrollo de la presente investigación/intervención.

Convocar el concepto de sistemas abiertos de Morín (1994), complementa la comprensión de los sistemas complejos, ya que el autor hace referencia a ésta como; una apertura a la teoría de la evolución, la cual deviene de la interacción entre sistema y eco-sistema. Lo que significa que, desde la teoría de la auto-organización, se logra la comprensión de lo viviente. Aunque al mismo tiempo un sistema auto-organizado se desprende del ambiente y se diferencia de él, lo que lo hace autónomo e individual y se une a la vez al ambiente cuando incrementa la apertura y el

intercambio que acompañan el progreso de la complejidad. Con lo anterior, se entiende el lazo entre la entropía y la neguentropía, la vida y la muerte. Lo que lo lleva a afirmar:

> (…) ese es el fundamento de la auto-organización, y el carácter paradójico de esta proposición nos muestra que el orden de lo viviente no es simple, no depende de la lógica que aplicamos a todas las cosas mecánicas, sino que postula una lógica de la complejidad (Morín, 1994, p, 32).

Desde este concepto de los sistemas abiertos, se comprende que tanto el sistema escolar como el sistema familiar, se auto-organizan manteniendo la interdependencia. La constante interacción facilita una mutua colaboración, con lo que se alcanza el equilibrio, aunque al interior de cada uno, los elementos que los conforman están en un constante cambio, siendo este el contexto en el que emerge la autolesión posiblemente como un proceso autorregulador que daría cuenta de la complejización de estos dos sistemas. Por tanto, se requieren nuevas pautas de relación, lo cual indefectiblemente permite el tránsito entre el orden-desorden-organización. El establecimiento de nuevas reglas y funciones reorganizará los sistemas en un proceso de adaptación y evolución constante. Se comprende así lo expuesto por Morín (1994), "el orden y el desorden se incrementan mutuamente en el seno de una organización que se ha complejizado (p.59).

Por ende, el paradigma de la complejidad ofrece nuevas comprensiones frente al conocimiento de la realidad, ya que el conocimiento que se tiene de ésta puede ser cambiado, lo que posibilita la construcción de nuevos pensamientos, sentimientos y acciones, y, por tanto, genera nuevos conocimientos y nuevas acciones. Como lo cita Morín (2004) "No hay una realidad que podamos comprender de manera unidimensional" (p. 63).

Para la complejidad, el principio dialógico hace referencia a la concordancia que se da para encontrar el entendimiento entre los que dialogan a partir de una comunicación con sentido, lo que a la vez convoca a lo opuesto como complementario, ya que coexisten en el establecimiento de relaciones complejas tales como el orden/desorden. Lo complementario se establece basado

en la cooperación, lo que el uno tiene aporta al que no tiene; por tanto, representa la forma como coexisten los elementos en relaciones complejas de mutua necesidad para poder existir y funcionar como un todo organizado. Así, el conocimiento resulta de una dinámica permanente que emerge en la continuidad de un diálogo entre el individuo y su entorno sin dejar de lado la incertidumbre. Como indica Morín: "El principio dialógico nos permite mantener la dualidad en el seno de la unidad (…) asocia términos a la vez complementarios y antagonistas" (p, 67).

En la experiencia de autolesión, el principio dialógico permite comprender como se presenta lo opuesto y complementario dentro de la unidad, dado que el sentido de lo que se comunica adquiere un valor distinto para el individuo y para el contexto. Para el individuo, la autolesión se convierte en una forma de expresar sus dilemas inmediatos, de encontrar un alivio al dolor, mientras que, para el contexto, es una no comunicación. Estas dos realidades, aunque contrarias, conllevan al cambio, el cual se establece en nuevas dinámicas de relación. Se comprende así que, la experiencia de la autolesión desde los procesos psicológicos, comunica un sentido de la realidad que es diferente para el individuo y para el entorno que la interpreta, toda vez que resulta de forma simultánea aliviante y amenazante, y desde la interpretación de cada uno de los elementos en interacción se movilizan diálogos permanentes que construyen realidades que dotan de nuevos significados esta realidad. Por tanto, la complementariedad aparece en la conexión de los opuestos manteniendo la coexistencia y funcionamiento del fenómeno.

El segundo principio, de recursividad organizacional, explica que un proceso es recursivo cuando los productos y los efectos son al mismo tiempo, causa y productores de aquello que los produce (Morín, 1994, p.67). Por tanto, en un proceso recursivo los resultados se hacen necesarios para que se continúe produciendo el proceso.

Desde la recursividad, se comprende que los individuos producen sociedades, las cuales a su vez producen a los individuos por medio de las interacciones. Con esto se entiende que, dentro de los sistemas sociales, los individuos conforman la sociedad y la vez que, la sociedad configura a los individuos a partir de la cultura y las tradiciones. Estas interacciones actúan como aportes y restricciones del entorno, lo cual conlleva a los cambios permanentes en el sistema lo que igualmente afecta al entorno, y por consiguiente se requiere que el sistema se adapte a los continuos cambios, lo que indica que la causa puede actuar sobre el efecto, y que al mismo tiempo el efecto actúa sobre la causa.

Desde estas comprensiones se entiende que cada sistema emerge como resultado de una dinámica de modificaciones constantes a lo largo de su historia y por ende conlleva un cambio evolutivo. Por consiguiente, el azar y la indeterminación juegan un papel importante, debido a que no es posible determinar los factores que incidirán y compartirán la historia del sistema.

Por lo anterior, se genera una recurrencia que conecta la causa con el efecto, para luego ser devuelta a la causa para retornar a los pasos que se han dado. Cuando se supera la linealidad, los procesos se rebasan y se repiten, se modifican y se rehacen hasta alcanzar la meta trazada. Este proceso de volver al principio, y que el efecto actúe sobre la causa, para reproducir de forma permanente el sistema y regenerarlo para disminuir el efecto del proceso evolutivo, nos introduce en el concepto de bucle acuñado por Morín (1994) como una aproximación a la realidad.

La idea de un bucle, permite describir la manera como se interrelacionan los conceptos. Se convierte en una forma dinámica de visualizar la realidad para observar que las relaciones no se dan de forma lineal, en una sola dirección. Esta mirada hace posible la aproximación a la realidad.

En la experiencia de autolesión, el principio de la recursividad explicaría como se mantiene la relación entre sistema y autolesión. El sistema configura patrones de conducta en un individuo asignándole comportamientos específicos basados en una etapa vital que se considera como un momento de crisis. El sentido y significado que socialmente se le atribuye a la crisis en la etapa vital, configura de forma recursiva la autolesión, que desde procesos dialógicos retroalimentan la representación corporal de la crisis a partir de los cortes en el cuerpo. Esta recursividad transciende al sistema y al individuo y permea las fronteras de la sociedad y la cultura. Por tanto, la autolesión se significa en el sistema como una respuesta de los adolescentes en su crisis vital y los adolescentes responden a estos significados por medio de su cuerpo, con lo cual se mantienen las pautas que recursivamente dan sentido al fenómeno.

El tercer principio hologramático, propone que las partes constituyen un todo, y al mismo tiempo el todo esta potencialmente en cada una de las partes, además éstas podrían reformar el todo. Esta idea del holograma va más allá del reduccionismo que únicamente ve las partes, y al holismo que solo ve el todo. Desde este principio se logra enriquecer el conocimiento de las partes por el todo y del todo por las partes, ya que este es un movimiento que genera conocimiento (Morín, 1994).

Por consiguiente, se comprende que la construcción de la identidad en relación con la experiencia de la autolesión, no surge como una condición de la adolescencia, a través de una situación unidireccional de causa-efecto, sino que sucede en una secuencia de eventos, que de manera recursiva en los procesos narrativos y en constante interacción con el contexto que los anima, se entrelazan para dar sentido a la experiencia humana, lo que a la vez explicaría la capacidad que tiene el sistema de conservarse a pesar de las modificaciones que le ocurren, como también la habilidad para auto-eco organizarse y la recursividad para adaptarse a los cambios.

Desde el principio hologramático se advierte entonces que, la emergencia de la autolesión refleja la interacción de los microsistemas familia y escuela, y al entender esta metáfora, se comprenden las tensiones que se presentan en el macrosistema como un todo. Interacción que se mantiene y actualiza por los procesos dialógicos y recursivos que a la vez conllevan a la adaptación y la re-organización.

Por tanto, comprender el fenómeno desde esta perspectiva implica entender cómo se retroalimentan las dinámicas relacionales entre los sistemas personal, familiar y escolar, teniendo presente que entre los sistemas se genera una dependencia reciproca dado por condiciones evolutivas conjuntas, lo que conlleva a una relación complementaria entre estabilidad y cambio.

De este modo, interpretar las realidades humanas requiere concebir la realidad no como algo que se descubre, sino como aquello que se construye. Esto conlleva a reconocer desde una postura constructivista la necesidad de involucrar al observador en los procesos de observación, ya que es el observador quien hace las descripciones y es quien dice algo de la realidad, es él quien selecciona aquello que considera relevante. Y como lo afirman Estupiñán & González, (2012) “el objeto de la psicología es construido en las puntuaciones y descripciones que los sistemas observantes hacen de sí mismos y de otros” (p. 17).

Por tanto, la cibernética de segundo orden y el paradigma de la complejidad, convocan a generar conocimiento y explicaciones de las experiencias psicológicas a partir de procesos reflexivos y autorreferenciales que permitan las construcción de nuevos significados desde la interacción que se suscita en los escenarios conversacionales, junto con los actores que conforman el contexto donde emerge la identidad de las adolescentes que viven una experiencia de autolesión, ya que la reflexividad y la heterorreferencia posibilitan nuevos significados en la explicación del fenómeno que se convoca.

Sin embargo, construir nuevas formas de explicación de la experiencia humana no solo conlleva la reflexividad, sino que también convoca a la circularidad, principios fundamentales en la construcción del conocimiento ya que se permite la apertura a lo novedoso, lo colaborativo, lo incierto, en tanto que la reflexividad permite la explicación desde la mirada del observador y la circularidad favorece procesos creativos por el coloquio de los actores que participan en el escenario conversacional. Así lo refiere Varela citado por Estupiñán (2012).

> … "Esta inclusión implica que la circularidad pase a otro plano puesto que comporta la participación de un actor humano; este mandato debe ponerse en marcha en el proceso creativo de la terapia en la medida en que los actores se reconocen a sí mismos como interlocutores legítimos; la constante en este decurso es la apertura a la novedad, la vivencia de la incertidumbre y el compartir de modo colaborativo el conocimiento, no para confirmarlo sino para indagar sobre lo desconocido" (p. 63).

Por ende, la explicación y construcción del conocimiento es un proceso recursivo, reflexivo y circular, que se enmarca de manera implícita en la incertidumbre, siendo posible a partir del diálogo de saberes dentro de las interacciones sociales para deconstruir y construir nuevos significados desde procesos auto y heterorreferenciales que posibilitan el cambio.

Desde esta lógica, emerge la comprensión contextual de la autolesión y conlleva a operar de manera reflexiva y recursiva en los escenarios de investigación/intervención, como propuesta de desarrollo del conocimiento abierto y flexible a la construcción, la creatividad, la complejización y la incertidumbre que se gestan en fenómenos como la autolesión presente en contextos familiares y educativos.

Coevolución en el Contexto de la Relación Familia - Escuela

Reflexionar respecto a la relación familia-escuela, implica revisar los momentos de *tensión* que emergen en la cotidianidad entre estos dos sistemas; ya que como lo propone

Bronfenbrenner (1997) en su teoría sobre la visión ecológica del desarrollo humano, se debe comprender el contexto para darle importancia al estudio de los ambientes en los que se desenvuelve un individuo, toda vez que, el contexto contiene características físicas y sociales, así como aspectos idiosincrásicos, los cuales se explican a partir de su interacción dinámica. Desde esta propuesta, el autor argumenta:

> (…) "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" (Citado en Gifre & Guitart, 2012, p. 81).

Desde esta perspectiva, bien se podría afirmar que, familia y escuela son los entornos inmediatos en los que se desarrolla un ser y en tanto dinámicos en sus relaciones, son cambiantes, lo que implicaría que el desarrollo del individuo se configura en la medida en que estos dos contextos logren una progresiva acomodación mutua.

En esta misma línea, Prigogine (1977), en su teoría sobre las estructuras disipativas, explica la relevancia que tiene la "*tensión"* en la transformación y su impulso en la naturaleza. Lo anterior, dado que en la naturaleza nada permanece fijo; todo está en constante movimiento. Dentro de la naturaleza, algunas formas son sistemas abiertos, lo que implica que se encuentran inmersos en un cambio continuo de energía con su medio ambiente. Por consiguiente, su forma o estructura se mantiene por una continua disipación (o consumo) de energía. Estos sistemas, son los que distingue Prigogine como "estructuras disipativas".

De acuerdo con Prigogine (1985 citado por Manrique, 1987), las estructuras disipativas se caracterizan por surgir de forma espontánea lejos del equilibrio. Así, del caos surgen estructuras ordenadas que requieren un aporte de energía para mantenerse, no conservan relaciones lineales,

lo que implica que no es posible predecirlas con exactitud. Cerca al sitio donde se organizan las estructuras disipativas se generan grandes fluctuaciones que pueden expandirse por todo el sistema llevando a situaciones nuevas que resultan ser cualitativamente diferentes de las que se localizan cerca al equilibrio. Entre el equilibrio y el desequilibrio, aparece el umbral que separa a uno del otro.

En el estado de equilibrio se generan fluctuaciones que son amortiguadas por el paso del tiempo; estas fluctuaciones requieren del aporte de energía, lo que las hace más grandes, pero el sistema logra amortiguarlas hasta el punto en que se sobrepasa el umbral. En este momento la fluctuación ya no es amortiguada, con lo que se estabiliza en un punto alejado del equilibrio, aunque estable, por tanto, con el aporte de energía se forma una estructura disipativa.

Durante la evolución del sistema, este puede ubicarse en regiones de estabilidad o inestabilidad, cerca de este último, se encuentran los puntos de bifurcación. A partir de los cuales el sistema elige diferentes futuros posibles, los cuales serán impredecibles, porque se enmarcan en la incertidumbre y la indeterminación como procesos que marcan el cambio y la transformación de los sistemas.

De esta manera, las partes se organizan formando una nueva entidad, lo que permite que el sistema adquiera un orden superior, más integrado y conectado que el anterior, por lo que, esto requiere un mayor flujo de energía para su mantenimiento, aspecto que conlleva a que sea menos estable, y así repetidamente.

Por ende, la interacción en el contexto familia-escuela, emerge de la actividad constante entre dos sistemas vivos, que provee a sus integrantes o a sus agentes, unas particularidades que le son propias, pero a su vez los individuos presentan al sistema sus propias particularidades. Este danzar que presentan la interacción del sujeto con relación al contexto, no aísla ni determina las

formas de relación, lo que conlleva a procesos de constante evolución que permite el cambio en diferentes órdenes y que Bateson ilustra muy bien en lo que refiere como evolución.

> (…) no debiéramos pensar en [la evolución] sólo como un conjunto de cambios en la adaptación animal a la vida en las llanuras herbosas, sino como una constancia en la relación entre los animales y el ambiente. Es la ecología quien sobrevive y evoluciona lentamente. En esta evolución, los [organismos] interrelacionados —los animales y la hierba— pasan por cambios que son adaptativos de un momento a otro momento. Pero, si el proceso de adaptación fuera toda la historia, no podría haber una patología sistémica. Los problemas surgen precisamente debido a que la «lógica» de la adaptación es una «lógica» diferente a la de la sobrevivencia y la evolución en los sistemas ecológicos (Bateson, 1972. p. 338).

Esto implica que es en la interacción de los sistemas donde surge la co-evolución, la cual, para ser comprendida, necesariamente supone basarse en procesos adaptativos; los cuales involucran tanto a los elementos que componen el sistema como a su ecología, sin que esto implique un orden preestablecido más que el que supone la necesidad de los sistemas de adaptarse. Con lo que, cada elemento del sistema existe en una relación permanente de evolución. En la coevolución los elementos que interactúan tienden a confirmarse unos a otros con el paso del tiempo. Este aspecto conlleva a la estabilidad y explicaría porque el cambio no se genera de manera unidireccional.

Por tanto, en la medida en que familia y escuela interactúan, tienden a complejizarse, incrementando las mutuas demandas entre ambos sistemas, lo cual genera constantes procesos de tensión para evolucionar en sus dinámicas de relación y favorecer la sobrevivencia de los elementos que componen estos dos sistemas vivos; a la vez esto conlleva el acoplamiento a la adaptación con un constante flujo de energía para facilitar el movimiento del sistema hacia la estabilidad. De esta forma, el mensaje de cambio se establece. Por consiguiente, la tensión emerge en el interjuego ante el acoplamiento de las múltiples demandas.

El proceso evolutivo de los sistemas familia-escuela, se relaciona igualmente con las demandas de los sistemas amplios, los cuales también son generadores de tensión al establecer nuevas demandas, que, de forma recursiva, viven procesos de adaptación y cambio en un flujo constante. Este proceso recursivo de complejidad creciente, conlleva a que los adolescentes, que conforman los sistemas familia-escuela, deban ajustar sus propios procesos a costa de la tensión que la sobrevivencia y la evolución generan, siendo la tensión a la vez, una respuesta adaptativa a las demandas del medio.

Por consiguiente, el flujo constante de energía en las fronteras de la relación familia escuela se vive al interior de sus interacciones como situaciones de tensión que los elementos expresan, en este caso, la autolesión, la cual representaría una metáfora comunicacional del proceso coevolutivo, con lo que, se favorece la estabilidad de los sistemas dentro de un proceso de cambio para que se continúen perpetuando en el tiempo a partir de interacciones mutualistas que generan un mutuo beneficio toda vez que se favorece la homeostasis.

Experiencia de autolesión desde dominios narrativos y neuropsicológicos

Desde el contexto de la relación familia-escuela, la experiencia de la autolesión es comprendida por los autores del contexto, a partir de las *crisis* que genera el ciclo vital de la adolescencia. Dentro de estas explicaciones, se da sentido al síntoma, a la vez que se relacionan con procesos identitarios, los cuales, padres y docentes, comprenden como un proceso que se consolida en la adolescencia y hace parte del tránsito entre la niñez y la adultez. Así mismo, se considera la autolesión como una experiencia intrasubjetiva relacionada con la forma como las adolescentes expresan los conflictos de su entorno familiar.

Por consiguiente, antes de abordar la experiencia de autolesión, y en concordancia con la apuesta investigativa, en primera instancia es indispensable comprender como emergen los

procesos identitarios desde dominios narrativos y neuropsicológicos, con el propósito de ampliar el foco de comprensión del fenómeno.

Identidad desde dominios narrativos. La identidad como dominio de lo humano, implica poner la mirada en la manera como emerge ésta en la constante interacción, ya que como lo afirma Bruner (2003), la identidad tiene un sentido profundamente relacional; lo que invita a comprenderla como un proceso dinámico en constante movimiento, interacción y cambio, elementos que hablan de la vida misma y del hombre en ella, ya que a pesar que todo permanece, no lo hace de forma estática, sino que, de manera sutil, todo se moviliza.

Por ende, desde la perspectiva narrativa, la identidad sería igualmente un proceso dinámico que se configura de forma permanente en la narración de las historias y significados que se comparten con otros y que dan cuenta de la manera cómo nos narramos la vida y nos comprendemos en ella para posibilitar el Self narrativo.

Desde esta perspectiva se plantea al Self y su relación con la identidad, como una referencia que es necesaria para entender al ser humano, ya que para comprender este constructo se debe trasegar entre lo subjetivo e interactivo, lo social e individual, lo contextual y relacional, lo lingüístico y conversacional, esto último, como un espacio vital donde emerge y se narra el individuo y da sentido a su existencia.

En relación con lo anterior, Gergen (2007) postula que existe una visión del Yo, que puede perder el sentido si no se relaciona con el pasado personal, toda vez que lo que sabemos de nosotros mismos no surge de forma inesperada, ya que, si esto sucediera así, nos resultaría extraño. Por tanto, el actuar humano se vuelve comprensible cuando se ubica en el contexto de la historia personal, lo que implica que no es posible una comprensión de la experiencia humana fuera del contexto narrativo. El autor afirma que, creamos una historia en la que relacionamos

los eventos de forma organizada, para hacerlos inteligibles según el orden que ocupan en la medida en que se presentan, lo que conlleva a que la identidad no sea algo inesperado, ya que ésta es el resultado de la coherencia de una historia de vida. Por tanto, el orden en que se narra la vida facilita que se le asigne un sentido de significado y de dirección. Respecto a la comprensión de las autonarraciones, Gergen afirma:

> (…) La autonarración es un implemento lingüístico arraigado en secuencias convencionales de acción y empleado en las relaciones como forma de sostener, promover o impedir varios cursos de acción. (…) las autonarraciones funcionan en gran medida como historias orales o cuentos morales dentro de una sociedad. Son recursos culturales que sirven a propósitos sociales como la autoidentificación, la autojustificación, el autocriticismo y la solidificación social (p. 156).

En este sentido, el otro se asume como significante en la construcción de la identidad, toda vez que no es posible hablar de un Yo si no se tiene la referencia de un Tú. Lo anterior, puesto en la interacción que surge en el contexto educativo, permite pensar que la identidad entre las adolescentes se construye de forma constante, interactiva y permanente. Esta construcción identitaria, implica así mismo, multiplicidad de interacciones, ya que a la vez que adolescente, la persona que experimenta la autolesión, también es estudiante, hija, compañera, amiga y en cada una de estas actividades su accionar es diferente. Por tanto, no se podría hablar inclusive de una sola identidad, sino de múltiples identidades de acuerdo con el papel que juega en cada uno de estos escenarios relacionales.

Respecto a la narración, Ricoeur (2006) considera que la comprensión del sí es una interpretación, la cual encuentra en la narración, a través de signos y símbolos, la posibilidad de emplear la historia y la ficción, convirtiendo la historia de la vida en una ficción, o como él lo

refiere en una "ficción histórica", en donde se mezclarían el estilo historiográfico de la biografía con un estilo novelesco de la autobiografía imaginaria (p.107).

Para el autor, a partir de la narración, el sí, buscaría la identidad a lo largo de la vida. Por tanto, la identidad narrativa estaría anclada a la historia de vida. Al mismo tiempo, considera que la identidad entendida narrativamente, podría por conveniencia del lenguaje, denominarse identidad del *personaje*. Todo esto, porque la identidad del *personaje* se construiría en unión con la identidad de la trama.

Por otra parte, afirma que la narrativa conlleva tanto a la concordancia como a la discordancia, con lo cual, hasta no finalizar el relato, la identidad estaría en riesgo. La concordancia hace referencia al orden en el que se presentan los hechos y estaría compuesta por tres rasgos: La completud, la totalidad y la extensión apropiada del relato. De otra parte, la discordancia haría parte de la transformación regulada de la trama desde el principio hasta el final. Por consiguiente, el encuentro entre la concordancia y la discordancia seria el arte que configura una composición. Con lo anterior, el autor, habla de una concordancia discordante, que sería el elemento que distingue a toda composición narrativa, a partir de la noción de la síntesis de lo heterogéneo (Ricoeur, 2006). Así queda plasmada su idea:

> (…) entre la diversidad de los acontecimientos y la unidad temporal de la historia narrada; entre los componentes inconexos de la acción, intenciones, causas y causalidades, y el encadenamiento de la historia; (…) pueden trastocar la cronología hasta el punto de abolirla. (p. 140).

Por tanto, la operación narrativa conlleva a un concepto original de la identidad dinámica que reúne a la identidad y la diversidad (por aquello de la concordancia y la discordancia).

Desde estas comprensiones, se entiende entonces que la identidad narrativa, contendría tanto elementos concordantes como discordantes, entendidos estos como elementos fundamentales del relato, puesto este, en la forma como es narrada la historia para darle sentido a la vida.

Por su parte, Bruner (2003), desarrolla su pensamiento respecto a la identidad partiendo del interés en el desarrollo humano y la manera como la cultura moldea este desarrollo. Para Bruner, la actividad mental no se puede explicar separada de la cultura. Razón por la cual afirma que, la mente refleja tanto a la biología como a la cultura. Desde su perspectiva, considera que la narrativa emerge como una exigencia entre el individuo y la cultura, siendo la narrativa, un rasgo característico de la especie humana dado que la narrativa moldea la realidad a la vez que la legitima.

Según el autor, para hacer alusión al mundo, el ser humano, se refiere a las cosas a partir de expresiones que colocan esas cosas en un mundo narrativo. De esta manera, se construye la realidad inclusive sin que nos percatemos de ello.

Entonces, con la narrativa se estructura una historia personal la cual será contada en el ámbito cultural. Por consiguiente, para que se pueda dar pie a la narración, algo debe estar alterado en su orden, de lo contrario no habría nada que contar. A partir de esta idea, Bruner (2003), genera su hipótesis respecto a que los relatos tienen como característica, una tensión dialéctica entre lo consolidado y lo posible, (en palabras de Ricoeur, entre lo concordante y lo discordante) donde el interjuego entre estos polos, se hace indispensable para mantener la vitalidad y la coherencia de la cultura debido a que estos dos relatos resultan ser dos caras de una misma moneda. No obstante, esta relación entre lo consolidado y lo posible se guían por objetivos que parecen contradictorios pero que aparecen en la narrativa para mantener la tensión entre lo que existe y lo

que debería existir. La narrativa también permitirá la emergencia de mundos posibles, lo que favorecería la modificación de un mundo consolidado (Bruner, 2003).

El autor tiene en cuenta la dialéctica narrativa en la construcción de la identidad y se pregunta por la función que tiene contarnos a nosotros mismos. Se pregunta igualmente, si tenemos un Yo esencial que tenemos la necesidad de ponerlo en palabras. Respecto a estas inquietudes, se responde afirmando que "el Yo es un producto de nuestros relatos y no una cierta esencia por descubrir cavando en los confines de la subjetividad" (Bruner, 2003. p.122).

Por consiguiente, considera que la construcción de la identidad tal vez solo requiera la elaboración de un relato razonablemente bien llevado. Por tanto, sostiene que toda autobiografía es una forma de generar una coherencia entre lo que hemos sido y lo que pudimos llegar a ser. Afirma sus pensamientos así:

> (…) nuestra "irrepetible identidad" deriva en gran medida de las historias que nos contamos, es la modalidad narrativa, con su dialéctica entre lo consolidado y lo posible, la que nos permite afirmar nuestra unicidad en esta tensión entre autonomía y compromiso (Bruner, 2003. p. 139).

El acto de narrar se convierte entonces, en una acción que desde los escenarios conversacionales convoca a la polifonía de los actores del contexto donde emerge la autolesión, para posibilitar nuevos relatos que permitan la transformación de las historias dominantes. Y como lo afirman Estupiñán & González (2012) "otras significaciones e ideas que antes no se nos habían ocurrido, abren nuevas posibilidades de identidad narrativa y sus legitimaciones" (p. 26).

Es por ello que, para entender el fenómeno de la autolesión se apuesta a la comprensión en la construcción de los procesos identitarios, tanto desde dominios narrativos, como neuropsicológicos, en una etapa vital como es la adolescencia, donde la dinámica del cambio es

narrada por los individuos y su entorno de forma acelerada y activa como en un ningún otro momento del desarrollo humano.

Identidad desde dominios neuropsicológicos. En esta investigación se tendrá en cuenta el papel de las funciones ejecutivas a partir del control inhibitorio y la flexibilidad mental, en acciones como la toma de decisiones y la solución de problemas, toda vez que, resulta de interés su indagación en relación con la autolesión.

No es común hablar de la identidad desde dominios neuropsicológicos. Sin embargo, los recientes descubrimientos en neurociencias acotan la participación que tiene el área prefrontal y las funciones ejecutivas como el control inhibitorio y la flexibilidad mental, en aspectos como la toma de decisiones, el lenguaje, la cognición y la identidad; entendida ésta como una identidad neural que guarda una íntima relación con el lenguaje.

De otra parte, avances en este campo, basados en métodos de investigación funcional, demuestran que, a nivel anatómico, la corteza prefrontal (CPF), la corteza orbitofrontal (COF) y la corteza prefrontal Dorsolateral (CPFDL), en conexión con otras estructuras corticales y subcorticales, garantizan el adecuado proceso de la toma de decisiones. Así mismo, los lóbulos frontales tienen un importante papel en aspectos como el pensamiento y la meta cognición entre otros, con lo que se afirma que la organización neuropsicológica de los lóbulos frontales es muy compleja en el cerebro humano (Flores, 2006).

La neurociencia cognitiva define la toma de decisiones (TD), como la selección de una alternativa al interior de un rango de opciones existentes, teniendo en cuenta los posibles resultados de las selecciones que se han realizado y sus consecuencias en el comportamiento presente y futuro (Bechara, 2000 citado por Márquez, Salguero, Paino, & Alameda, 2013).

Este interés investigativo ha generado la hipótesis del marcador somático propuesta por Damasio, la cual basada en aspectos teóricos y metodológicos busca establecer las bases neurales de la toma de decisiones (TD) (Broche, Herrera, & Omar, 2015).

Hoy día se sabe que los lóbulos frontales soportan y procesan los procesos psicológicos y cognitivos de mayor complejidad. Estos crean un flujo temporal y secuencial del pensamiento y la conducta e integran experiencias aisladas en una organización temporal múltiple (Cohen, 1993 citado en Flores, 2006). De otra parte, contribuyen al desarrollo y maduración de las habilidades sociales complejas, como el juicio y el pensamiento moral (Flores, 2006).

La corteza prefrontal (CPF) regula el comportamiento guiado por la representación internalizada de la realidad. Igualmente, organiza el sistema que integra y regula los estados internos del organismo respecto a las condiciones del ambiente. Dentro de las principales funciones de la (CPF) se encuentra la elaboración de un plan de acción que no se dirige solamente a la acción inmediata, sino también a la futura; esto no se relaciona solo con los estímulos en un momento determinado, sino también en la elaboración de la conducta activa que se dirige al futuro. Esta región participa activamente en la formación de intenciones y programas, así como, en la verificación y regulación de las conductas humanas de mayor complejidad (Luria, 1989 citado por Flores, 2006). Cuando no se genera el control ejecutivo en esta región, al parecer las experiencias mentales aparecen como una colección de marcos aleatorios de sensaciones o asociaciones en el que cada uno de estos marcos pareciera relativamente integrado; sin embargo, no existe continuidad entre ellos (Cohen, 1993 citado por Flores, 2006, p. 56).

Por consiguiente, la corteza prefrontal (CPF) conlleva a que el sistema se mueva desde una organización de marcos simples a una organización temporal de marcos múltiples. Lo anterior

implica, que no existe un proceso frontal unitario, ni un "ejecutivo central" que consiga explicar completamente el funcionamiento de la corteza prefrontal; los lóbulos frontales no son únicamente un homúnculo, ya que las diferentes regiones de la corteza prefrontal generan múltiples procesos interactuantes.

A partir de varios modelos de los procesos neuropsicológicos propuestos por diferentes autores, entre ellos Luria (1984, citado por Flores, 1986), los lóbulos frontales tienen una función reguladora del lenguaje, en relación a un lenguaje interno que organiza, planea y dirige la acción a un fin. Esta función reguladora se encuentra presente en el ser humano desde la niñez y permite que se emplee el propio lenguaje para ser exteriorizado en la acción cognitiva. El lenguaje luego se abrevia, se interioriza para finalmente hacer parte de la organización compleja de la cognición. Por tanto, el lenguaje interior regula la conducta y los lóbulos frontales serían los encargados de esta regulación. Entre tanto, en el adulto este lenguaje interior, tendría una estructura reducida y abreviada, además de poseer una característica predicativa debido a que conlleva de manera implícita el conocimiento y el contenido del objeto al que hace referencia y no necesita destacarlo, porque solo se enfocaría a lo que necesita realizar (Flores, 2006).

Por otra parte, el modelo de la organización jerárquica propuesto por Lezak (1994), respecto al componente de la planeación, identifica que cuando se planea una meta, es preciso conceptualizar los cambios que se dan en el presente, revisar las opciones, y producir nuevas alternativas para direccionar el plan.

Por consiguiente, los modelos de los procesos neuropsicológicos, favorecen la comprensión respecto a la forma como los lóbulos frontales participan en la planeación y organización del lenguaje para llegar a una meta; aspecto que se convierte en una oportunidad para dialogar con dimensiones interdisciplinares acerca de la manera como se vinculan los procesos

neuropsicológicos y narrativos en la construcción de la identidad y esta a su vez, en los relatos de la experiencia de la autolesión y la toma de decisiones. Lo anterior, porque en la narrativa emergen igualmente aspectos de planeación y organización del relato dirigidos a un fin.

De otra parte, la neurociencia cognitiva, ha encontrado que la corteza Orbitro frontal (COF), se ha organizado citoarquitectónicamente para especializarse y lograr la codificación de las recompensas y los castigos, evidenciando así, que los reforzadores más complejos, aquellos que generan mayores ganancias, se codificarán en área cerebrales anteriores, en este caso, la corteza Prefrontal. (CPF).

En ese orden de ideas, aludiendo a los principios de la complejidad, se podría argüir que los procesos neuropsicológicos relacionados con la toma de decisiones, la planeación y organización del lenguaje tendrían una dimensión sistémica organizacional, dada por una vinculación entre el cerebro y el lenguaje desde los lóbulos frontales, lo cual a su vez estructura diversas dimensiones de la realidad, (flexibiliza la realidad) conformando igualmente, como la refiere Morín, un *tejido* de *constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados* (Morín, 2000). E igualmente, desde el paradigma sistémico se adopta una visión para incluir dominios bio-psico-socio-antropológicos, lo cual permite entender qué papel juegan estos elementos en la configuración del todo. Para este caso, en la construcción identitaria desde dominios neuropsicológicos en la experiencia de autolesión.

Por consiguiente, se puede pensar que la narrativa emerge en los lóbulos frontales y desde los lóbulos frontales en sus funciones ejecutivas se configura la capacidad humana para tomar decisiones, planear y organizar nuevos relatos y nuevas narrativas en constantes bucles de interacción recursiva, favoreciendo la movilización del relato, lo cual posibilita el cambio y la resignificación de la realidad. Hablando neuropsicológicamente, se permitiría, la planeación,

inhibición y la flexibilidad de lo narrado. Al igual que la planeación y organización de las acciones dirigidas a un fin, con el propósito de tomar una decisión o resolver un problema.

En continuidad con esta propuesta se retoma a Lezak (1995, citada por Flores, Ostrosky & Lozano, 2012) debido a que fue la primera en definir "las Funciones Ejecutivas (FE) como una serie de capacidades que permiten controlar, regular y planear la conducta y los procesos cognitivos; a través de ellas los seres humanos pueden desarrollar actividades independientes, propositivas y productivas" (p. 1).

El sistema nervioso central genera las FE como un sistema de control, lo que conlleva al manejo de la información de forma sincrónica empleando adecuados niveles de atención. Por lo que, aprender el lenguaje, los números o los colores, no es el único proceso, sino que incluye la capacidad de trabajar efectivamente con los demás, evitar la dispersión y atender a múltiples demandas. Para que estos procesos se generen, es indispensable el entrenamiento y a medida que más se practican, más se fortalecen debido a que se activan redes neuronales. De tal forma, que "el cerebro también se construye" (Center on the Developing Child at Harvard University, 2015).

Estas habilidades cognitivas son procesos que se sobre-aprenden a partir de la práctica o la repetición, e implican habilidades motoras y cognitivas tales como: la memoria, el lenguaje y la lectura. Sin embargo, no existe una única función ejecutiva, sino que se evidencian diferentes procesos que se unen en un solo concepto de funciones ejecutivas.

Dentro de las FE se distinguen el control inhibitorio, la flexibilidad mental, la planeación, la memoria de trabajo, la capacidad de abstracción y generación de hipótesis entre otras. Estas funciones se desarrollan desde la infancia y continúan su proceso en la adolescencia, con lo cual, el ser humano se prepara para la vida adulta y la convivencia. Por tanto, las FE son

fundamentales para el desempeño durante toda la vida (Center on the Developing Child at Harvard University, 2015).

El control inhibitorio, se define como la capacidad para inhibir acciones impulsivas o inadecuadas a tiempo, facilita la regulación y el control de tendencias a producir respuestas inmediatas que se hayan originado en otra estructura cerebral, por tanto, esta función es fundamental en la regulación de la conducta y la atención. De otra parte, la flexibilidad mental permite elaborar y explorar estrategias cognitivas o elaborar hipótesis de solución cuando las que se seleccionan no son adecuadas en un momento o contexto determinado. Generar una hipótesis, es la capacidad de concebir diferentes posibilidades de procedimientos, estrategias y respuestas a una misma situación, hasta lograr encontrar un procedimiento adecuado. Igualmente, las funciones ejecutivas se relacionan con el proceso de toma de decisiones, dado que estos procesos, de acuerdo con la teoría del marcador somático, dependen fundamentalmente de mecanismos neurales que regulan la homeostasis, las emociones y los sentimientos (Márquez et al., 2013).

Desde esta perspectiva, Miyake (2000 citado en Márquez et al., 2013) describe tres elementos ejecutivos interdependientes que contribuyen al rendimiento de diferentes tareas. Estos son; *Actualización*, que es la capacidad de monitorear, actualizar y manipular información online. *La Inhibición de respuestas predominantes*; entendida como la capacidad que permite inhibir deliberada o controladamente respuestas predominantes automáticas o impulsivas cuando se requiere. Y, *cambio,* identificada como la habilidad para cambiar de manera flexible hacia atrás o hacia adelante, en torno a diferentes tareas, operaciones mentales o esquemas. Sin embargo, diferentes estudios neuropsicológicos al parecer han demostrado que el rendimiento en las tareas que requieren toma de decisiones, “no correlaciona con la ejecución en las que están implicados los componentes ejecutivos previamente descritos (actualización, inhibición y cambio), por lo

que se considera que la toma de decisiones podría constituir un componente independiente de las funciones ejecutivas" (Márquez et al., 2013 p, 18).

En relación con las anteriores comprensiones, esta investigación pretende encontrar el nodo para entender la construcción identitaria desde dominios narrativos y neuropsicológicos en la experiencia de autolesión, con la finalidad de afianzar la apuesta interdisciplinar. Es por eso, que al retomar a Bruner (2003), se interconectan estas comprensiones, dado que el autor en sus hipótesis postula que el talento narrativo es un rasgo distintivo de la especie humana, ya que como se observa en la postura teórica de Luria (1984), esto ya no sería una hipótesis, sino una realidad; toda vez que Bruner, comprende que es indiscutible que la narración aparece en el ser humano de forma temprana como parte de su desarrollo evolutivo. Además, que, a través de esta acción evolutiva, el lenguaje se interioriza para favorecer la organización de la mente. Lo que confirmaría la función reguladora de los lóbulos frontales y sus funciones ejecutivas en la aparición temprana de la narración y a partir de esta, la capacidad para tomar decisiones y resolver problemas. Esto permite reflexionar acerca de la compleja relación que existiría entre el lenguaje visto como un sistema, el sistema nervioso y su acción desde los lóbulos frontales y las funciones ejecutivas de flexibilidad mental, control inhibitorio y la identidad como un proceso evolutivo, propio de la especie humana, dado que la identidad evoluciona en la medida que la narrativa evoluciona junto con la regulación de los lóbulos frontales. Esto conlleva de nuevo a la complejidad y la interacción entre los sistemas, toda vez que la identidad, emergería de la compleja interacción entre los procesos narrativos y la regulación de los lóbulos frontales en la interacción con el ambiente para favorecer la toma de decisiones y la solución de problemas.

Por lo anterior, resulta interesante para la presente investigación, retomar los aportes de la neuropsicología en la comprensión de la autolesión, dado que los hallazgos en el estado del arte

documental, dan cuenta de investigaciones que describen los comportamientos impulsivos y emocionales en los adolescentes como propios de una etapa particular de la vida que los hace proclives a la autolesión. Sin embargo, estos hallazgos no han sido dialogados con otras posturas teóricas como la neuropsicología y las nuevas propuestas de la neurociencia cognitiva. Lo que invita en esta investigación a explorar de forma creativa nuevas comprensiones en relación a la manera como participan los procesos de flexibilidad mental, control inhibitorio y la regulación emocional, en la toma de decisiones y solución de problemas en la experiencia de autolesión.

De la experiencia de autolesión como dominio narrativo, emocional y social. Para dar continuidad a la idea que se ha venido construyendo desde la neuropsicología y las funciones ejecutivas en cuanto a la identidad desde dominios neuropsicológicos, en el siguiente apartado, se retomará la hipótesis del marcador somático de Damasio, el cual ha quedado planteado en párrafos anteriores respecto a la relación que puede existir entre las emociones y la toma de decisiones en la experiencia de autolesión.

La configuración psicológica de un acontecimiento particular se hace posible desde el uso del lenguaje, siendo éste el recurso que permite a los seres humanos, la narración y el relato de eventos que se suceden en un tiempo y un espacio, con un significado y sentido particular de la vivencia. Por tanto, el acto de narrar una experiencia conlleva de manera implícita o explícita a construir y a la vez exponer de forma consciente o inconsciente una posición, una valoración y los sentimientos vividos del narrador como sujeto que vive la experiencia en el sí mismo y de los acontecimientos (Estupiñán y González, 2012. p. 181).

En el caso de la autolesión, esta vivencia convoca dominios narrativos, psicológicos, emocionales, relacionales, sociales y culturales, que son narrados por cada uno de los actores del contexto familia- escuela como una situación que expone la crisis humana, y que cobra un

significado y sentido diferente para quien puntúa la vivencia y para quien la narra, desde la perspectiva de la familia o la escuela.

La experiencia de autolesión desde una perspectiva narrativa, invita a entender lo que de acuerdo con González y Estupiñán (2015), se comprende como experiencia y acontecimiento; dos dimensiones que se encuentran en todo relato, por ende, son parte tanto de las historias como de las memorias y le dan sentido a la experiencia vital. Los acontecimientos son aquellos "eventos contextuales, históricos, situaciones, acciones y experiencias interpersonales que han sido parte de la vida; como son representados o significados, e interpretados en sus efectos…son referidos o identificados como especialmente *relevantes* y *significativos* en la trama del relato y en el conjunto de intercambios conversacionales que tienen lugar en un sistema humano particular" (González y Estupiñán 2015, p.105). En esa medida, los acontecimientos en la experiencia de autolesión dan cuenta de procesos históricos relevantes y significativos para las adolescentes, sus familias, y el contexto escolar y que hacen parte de la construcción identitaria de estos sistemas.

La postura narrativa en la investigación asume que el significado de una experiencia o de una interacción, solo puede surgir de la relación que guardan los relatos con el contexto donde tiene sentido; siendo el proceso narrativo el que permite la estructuración de las construcciones discursivas de la experiencia, Por ende, la inteligibilidad de la experiencia personal y la de los demás, dependerá del contexto desde el que se interprete. Asignar significado a una experiencia al interior de un contexto relacional, conlleva hacerla inteligible en el contexto, siendo el lenguaje el que favorece la configuración de la experiencia y la imprime en la cotidianidad. Por tanto, el significado de la experiencia dependerá de lo comprensible que sea para el contexto.

> (…) El carácter "emergente" del conocimiento en general y de las redes conversacionales, en particular, invita a que los actores demos sentido a nuestras

> explicaciones en las situaciones y contextos concretos, desde nuestras historias vividas y narradas. Esta conversación narrativa y reflexiva se puede centrar, por ejemplo, en las ideologías, cosmovisiones y posiciones políticas, así como en las historias personales y familiares, y sus efectos en nuestras vidas y relaciones. (Estupiñan & González, 2012, p. 129).

La *experiencia* de acuerdo a González y Estupiñán (2015) es un evento narrativo diferente pero vinculado al acontecimiento. "Se refiere a la *vivencia, el significado y sentidos construidos de sí mismo en relación a cómo son interpretados los acontecimientos* en la trama del relato y que definen la propia *postura* vivencial – existencial (identidad) de los actores y/o de la voz narrativa que aparece en el relato" (p.105).

Se presentan como narrativas que dan cuenta de la interpretación que define la postura vivencial – existencia frente a los acontecimientos que permean la construcción del sí mismo en relación con la experiencia de autolesión en los contextos que lo definen.

Siendo así, la autolesión emerge en el relato y la experiencia; y afianza su sentido y significado, a partir de las emociones que se entretejen en la interacción con aquellos miembros de la familia o del contexto escolar, que resultan significativos para la adolescente. Por consiguiente, acceder a la comprensión de los componentes emocionales, invita a la posibilidad de entender esta experiencia dentro de un contexto relacional, que implica a los sistemas y sus procesos de autorregulación para favorecer la adaptación.

Por consiguiente, comprender como emergen los dominios emocionales en la construcción identitaria en la experiencia de autolesión, invita a pensar en los aspectos biológicos como elemento constituyente de los sistemas complejos, que regulan las emociones y las viabilizan en la interacción de la ecología humana.

Damasio (1996), en la comprensión de la regulación biológica y la supervivencia, afirma que, tanto la pulsión como el instinto generan estados fisiológicos que llevan a los individuos a comportamientos específicos, teniendo estos una relación con la supervivencia dado que pueden preservar la vida o reducir la influencia de situaciones nocivas. Tanto el instinto como el impulso, nacen en el cuerpo, pero es el cerebro quien los administra. Esto sucede a partir de mecanismos regulatorios que favorecen la supervivencia. Mecanismo que se puede generar desde el exterior o desde un estado mental cuando se percibe algo amenazante. Por consiguiente, el mecanismo pre-organizado está adaptado para responder a las señales del entorno. Igualmente, categorizaría los acontecimientos como buenos o malos teniendo en cuenta el impacto que estos puedan tener para la supervivencia. Por otra parte, la experiencia permitiría nuevas clasificaciones con el fin de incrementar la capacidad de categorizar nuevos acontecimientos como buenos o malos.

Esta explicación respecto a la forma como se categorizan los acontecimientos desde los dominios biológicos, lleva a comprender que este mecanismo pre-organizado, preexiste al individuo y la experiencia, ya que previo a ésta, el mecanismo se encuentra activado. Lo que implicaría que la capacidad de interpretar u otorgar significado a una situación específica, no se crea, sino que preexiste, comportándose como un dispositivo de respuesta ante lo que el individuo interpreta como una amenaza para el mantenimiento del equilibrio del sistema, aspecto que se ve reflejado en la trama del relato en la autolesión.

Siendo así, esto conlleva a pensar la experiencia de autolesión, como una respuesta pre-organizada de autorregulación entre el individuo y el sistema, para favorecer la supervivencia y disminuir las influencias de situaciones nocivas, teniendo en cuenta la capacidad que tiene el individuo de tomar decisiones.

En palabras de Damasio (1996), "la mente estaría imbricada en el cuerpo" (p. 141). Por consiguiente, se propone la idea de una regulación biológica, a partir de la cual se evidencia el papel que juegan las emociones en la comunicación de significados y como guías cognitivos. Damasio (1996), esboza la hipótesis de los *marcadores somáticos* sobre emociones y sentimientos, aspectos que analiza a partir de una perspectiva de la historia personal y la diferencia existente entre emociones que se experimentan al comienzo de la vida (emociones primarias) y las que se experimentan en la vida adulta (emociones secundarias). Las cuales se construyen sobre la base de las emociones tempranas.

Respecto a las emociones primarias, el autor las define como el equipamiento biológico que, desde la niñez, favorece respuestas emocionales para amparar la supervivencia. Es una capacidad de respuesta anticipatoria para responder ante una situación, predecirla y evitarla de manera preventiva. Por tanto, desde temprana edad el ser humano tendría conciencia de unidad entre el objeto y el estado físico emocional. Este mecanismo fundamental continúa hacia las emociones secundarias y se considera un primer nivel de protección sustentado por la experiencia. El autor expresa su idea de la siguiente manera:

> (…) Sentir tus estados emocionales, lo que equivale a decir que estás consciente de las emociones, te ofrece *una respuesta flexible basada en la historia particular de tus interacciones con el medio ambiente.* (…), los sentimientos te ofrecen algo adicional (Damasio, 1996, p. 157).

Las emociones secundarias, ocurren cuando se empiezan a vivir sentimientos y a conectar de manera sistemática categorías de objetos o situaciones, por una parte, y emociones primarias por otra. Es en este momento cuando participan las áreas prefrontales y somatosensoriales. La forma como una persona reacciona emocionalmente, se vincula con la experiencia personal, lo que la hace única. Lo anterior, lleva a confirmar que la experiencia de la autolesión no podría

generalizarse como una experiencia colectiva; especifica de los adolescentes, ya que desde dominios narrativos y neuropsicológicos conlleva significados que se definen a partir de una postura vivencial/existencial. Por consiguiente, demanda explicaciones a partir de procesos complejos, dentro del marco relacional en el que se han configurado las emociones primarias y secundarias, las cuales otorgan un sentido diferencial a cada relato.

Las emociones secundarias implican referirse a los sentimientos, ya que no todos los sentimientos se originan en las emociones. La esencia de lo que se denomina sentimiento, es un monitoreo continuo que proviene de la experiencia de lo que realiza el cuerpo, mientras se desarrollan los pensamientos sobre contenidos específicos.

Por tanto, si una emoción es una colección de cambios en el estado corporal, conectados a imágenes precisas mentales que han activado un sistema específico del cerebro, la *esencia de sentir una emoción es la experiencia de dichos cambios en yuxtaposición con las imágenes mentales que iniciaron el ciclo* (Damasio, 1996. P. 170).

Desde este análisis, se plantea lo que Damasio (1996) denomina *sentimiento de fondo*, que no se relaciona con los estados emocionales universales de alegría, tristeza, ir, miedo o asco, si no del sentimiento de la vida misma, del sentido de ser. El autor asegura que tal vez estos sean los sentimientos que más se experimentan en la vida, que poco se hace observancia de ellos, pero se tiene total conocimiento sobre ellos para calificarlos de manera inmediata. “El sentimiento de fondo, corresponde al estado corporal que predomina entre las emociones” (Damasio, 1996. p. 175).

Este sentimiento de fondo se entiende como la imagen del paisaje corporal cuando no está afectado por la emoción. La persistencia de los sentimientos de fondo durante un tiempo prolongado y que no cambian por el contenido de los pensamientos, probablemente contribuyan a

lo que se denomina el estado de ánimo (Bueno, malo o indiferente). Con lo cual, el autor considera que, si no se tuvieran sentimientos de fondo, se quebraría el núcleo de la representación del Self.

Con esta afirmación, dirige su atención hacia las representaciones de estados corporales habituales ya que el estado corporal de fondo permanece en continuo seguimiento porque fácilmente se accede a la sensación de integridad. Siendo así, el sentimiento de fondo hace referencia a los estados corporales. Con lo anterior, Damasio (1996), considera que la identidad individual se encuentra anclada a la ilusoria mismidad viviente, a partir de la cual se perciben otros aspectos que cambian alrededor del organismo.

Por consiguiente, cuando se analizan los resultados de una acción, puede surgir un sentimiento de displacer, este sentimiento se percibe en el cuerpo (estado somático), y a la vez marca una imagen (marcador). Aquí surge la idea del *marcador somático*, cuya utilidad consiste en enfocar la atención en el resultado negativo de una acción determinada. Esto funciona como una alarma automática, para informar que hay peligro, si se toman algunas decisiones. Con esta señal se rechaza algo negativo o se buscan alternativas a la vez que permite la elección entre menos alternativas. Este es un paso automático que reduce las opciones, con lo cual es probable que el marcador somático no sea suficiente en la toma de decisiones, ya que se requeriría mayor razonamiento y buscar otras opciones. El marcador somático podría aumentar la precisión y la eficacia en el proceso de toma de decisiones y su ausencia puede disminuirlas. Por tanto, los marcadores somáticos son un caso especial de sentimientos generados a partir de las emociones secundarias por lo que se relacionarían con la experiencia. Así mismo, se conectan, a partir del aprendizaje, a futuros resultados, previsibles en ciertos escenarios. Por tanto, se catalogan como

un sistema automático de predicciones que actúa para evaluar múltiples escenarios futuros posibles.

Desde el marcador somático, se pueden elegir acciones, donde las consecuencias inmediatas son negativas, (no placenteras) pero a largo plazo se obtienen resultados positivos. Sin embargo, esto crea un marcador somático positivo lo cual supera tomar una opción dolorosa. Al parecer, "este marcador somático, que esta gatillado por una buena imagen de un resultado futuro, puede ser la base que permite resistir el displacer como un prefacio potencial a mejores cosas" (Damasio, 1996, p. 201). Lo anterior, llevaría a comprender desde los dominios biológicos y neurológicos, el acto de cortarse en la autolesión; y es que a pesar del dolor o la tensión que se pueda generar durante los cortes, es el significado de alivio emocional a futuro, lo que favorecería la anestesia al dolor, como se evidenció en la elaboración de los estados del arte; lo que incrementaría los niveles de resistencia al dolor, convirtiéndose esta práctica en un acto recursivo que se realimenta entre el dolor y el alivio. Esto, además, evidencia, la complejidad de la autolesión, y el papel de autorregulación, posiblemente a nivel emocional.

De acuerdo con las explicaciones de Damasio, la decisión no proviene de la fuerza de voluntad, sino que, obtiene su energía de una evaluación prospectiva, la cual no existe si no se dirige la atención tanto a las molestias actuales como a los beneficios futuros; tanto al sufrimiento de ahora, como a lo gratificante en el futuro. Si se pierde la gratificación del futuro, se pierde la voluntad.

Esta perspectiva aporta información importante de cara al proceso interventivo, debido a que invita a pensar espacios conversacionales que convocan diálogos desde dominios emocionales, lo cual posibilita relatos alternos tanto en el contexto de la relación familia-escuela, como a nivel individual, respecto al significado que adquiere la gratificación en las adolescentes.

Con Damasio, se comprende entonces, que el origen de los marcadores somáticos corresponde a una predisposición biológica del ser humano; para procesar señales correspondientes a la conducta social y personal, y que en primera instancia se encarga de incorporar la disposición para enfrentar varias situaciones sociales y otorgar sentido a los acontecimientos a partir de respuestas somáticas adaptativas. Por ende, desde la neuropsicología, se considera la posibilidad que la mayoría de los marcadores somáticos (emociones y sentimientos) que utiliza el ser humano en la toma racional de decisiones, se genere en el cerebro durante el proceso educativo y la socialización a partir de asociar tipos específicos de estímulos con tipos específicos de estados somáticos. Lo que implica que se relacionarían con los procesos de emociones secundarias las cuales se vinculan con la historia personal.

Por consiguiente, la vivencia de la experiencia se interpreta y se marca. Esto indica que se narra en múltiples procesos, aunque aquí, por el momento, solo visualizamos dos: En el lenguaje y el cuerpo, con lo cual se complementan. Esto queda claro, ya que como seres humanos conformamos un sistema que no es posible comprender fragmentado en sus partes.

Lo anterior implicaría comprender que narrar la experiencia de autolesión requiere involucrar el lenguaje y el cuerpo; como lo uno y lo múltiple, en una paradoja entre el orden y lo caótico, ya que para que la experiencia pueda ser narrada tiene que ser vivida y al ser vivida es, sentida (desde los marcados somáticos). Esto sustenta el hecho por el cual la autolesión no sería un acto suicida, sino al contrario una respuesta adaptativa y auto-organizada para garantizar la supervivencia en la discontinuidad del cambio.

Lo anterior invita a pensar la autolesión como un mecanismo anticipatorio y autorregulador dentro un sistema adaptativo complejo (Gell-Mann, 1996) dado que el caos y el orden favorecen nuevas emergencias de autoorganización.

Se entendería entonces, al sistema familia-adolescente-escuela, como un sistema complejo conformado por varios elementos interconectados y que es adaptativo, ya que tiene la posibilidad de generar cambios y aprender de la experiencia. Igualmente, se conforma de múltiples elementos que establecen una dinámica relacional enmarcada principalmente por el seguimiento de reglas y normas. Por tanto, las adolescentes que viven la experiencia de autolesión, interconectarían algunos nodos de la red (pares, familia, colegio, internet, cultura, sociedad) que se combinarían con otros nodos de la red social, con lo cual estas interconexiones llevarían a la emergencia de comportamientos aún más complejos de los que se evidenciarían de forma individual, proceso que a la vez favorecería la coevolución del sistema.

Por todo lo anterior, conocer estos procesos, permite orientar la acción del terapeuta en los escenarios conversacionales ya que esto traería a escena la activa participación de los marcadores somáticos para movilizar la deriva del cambio. Por consiguiente, se asume con White y Epson (citado por Estupiñán, 2012) que "Estos aspectos de la experiencia vivida que quedan por fuera del relato dominante constituyen una fuente, llena de riqueza y fertilidad para la generación o regeneración de relatos alternos (p. 187).

Por otra parte, y no menos importante, al enmarcar la experiencia de autolesión dentro un proceso identitario que implica a los adolescentes, es indispensable analizar aspectos sociales y culturales que emergen dentro de una dinámica relacional que incluye sistemas amplios donde también interactúan los adolescentes. Por tanto, se considera relevante, mencionar el papel que juega el interaccionismo simbólico en el entramado social alrededor de esta práctica.

Esto genera una pregunta interesante. ¿Cómo emerge la autolesión como un símbolo que da sentido a la construcción identitaria a partir de las interacciones entre las adolescentes que se autolesionan en el contexto de las relaciones familia-escuela? La pregunta anterior, desde el

contexto relacional familia-escuela, toma fuerza dado que, a partir del interaccionismo simbólico, se hace una aproximación a la comprensión del significado que tiene la conducta en la interacción con los pares, en este caso, la experiencia compartida de la autolesión o la intención de cortarse.

Mead (1964), explica la interacción simbólica desde la relación entre el Yo y el contexto social, y afirma: "debemos ser los otros si queremos ser nosotros mismos" (Interaccionismo simbólico - UAL, s.f. p.36).

Según el autor, es a partir de la interacción que se crea la autoconsciencia y la capacidad de reflexionar; ya que la manera como las personas reaccionan ante el comportamiento de otros (o sea ante mi propia conducta), es la forma como una persona se concibe por los demás. Por consiguiente, es la oportunidad que tiene el ser humano de describirse como sujeto y objeto al mismo tiempo. Como lo explica Mead (1964) "como un "mi" que se contempla a sí mismo y es contemplado por otros y como un "yo" que observa y actúa" (p. 37).

Lo anterior, explicaría la forma como el Yo se confronta a sí mismo, lo que estaría dado por la manera como los otros reaccionan antes las acciones del Yo. Esto a la vez, requeriría de la presencia de otros miembros en la interacción, (mínimo dos personas) ya que es necesario en la permanente confrontación del YO. Con lo que se entendería que el Yo, o la identidad, es el producto de una relación. Siendo así, desde el interaccionismo simbólico, no se tendrían en cuenta las cualidades del individuo sino la interacción con los otros.

Desde el interaccionismo simbólico, no se debe entender al ser humano, como un simple reflejo del otro, sino contrariamente, entenderlo, como un sujeto activo, que elige, y que a la vez se configura por las experiencias de la interacción social, que, además, tiene la posibilidad de alejarse de sus comportamientos. Así mismo, se comprende que los individuos tienen capacidad

de determinar por si mismos las situaciones con la que se van a encontrar, para luego actuar de acuerdo a la manera como definen esas situaciones.

Esta mirada, en la experiencia de la autolesión, es relevante, toda vez que, dentro del contexto escolar, contar con un grupo social, tener un grupo de amigos, o sentirse aceptado por los compañeros, genera un factor protector frente a la autolesión. Este aspecto fue identificado en los estados del arte y a partir de estas comprensiones, se observa el papel que juegan las compañeras de clase o las amigas de grupo, cuando entre ellas se detecta la intención, o práctica de autolesión.

De acuerdo con esta perspectiva teórica, el significado de un comportamiento se genera en la interacción social, por consiguiente, del resultado de la interacción social surge un sistema de significados intersubjetivos, un conjunto de símbolos donde varios actores participan de su significado. El contenido del significado se convertiría en la reacción de los actores ante la acción específica. Así mismo, se crea conciencia sobre la propia existencia y consciencia sobre otros objetos, lo cual se daría como resultado de la interacción social. E implica que el significado y la interpretación son procesos humanos fundamentales que se comparan en la cotidianidad (Interaccionismo simbólico, p. 36, S.f).

Lo anterior, hace pensar que, la reacción de las compañeras o amigas de grupo ante la intención o la práctica de la autolesión, sería una respuesta ante el significado compartido que tiene la conducta de corte entre las adolescentes.

Convocar procesos narrativos, emocionales y sociales para comprender la construcción identitaria en la experiencia de autolesión, ofrece múltiples opciones de ampliar la mirada frente al conocimiento del ser humano como un ser integral, múltiple y complejo, que igualmente no puede ser abarcado en su totalidad. Estas son solo miradas posibilitadoras, pero no únicas.

Convocar la incertidumbre, la indeterminación, favorece la emergencia de nuevas realidades, de mundos posibles, todos ellos generadores de cambio.

En la autolesión puede identificarse tanto la construcción narrativa de las vivencias y las experiencias, así como la construcción significativa de los sentimientos y de la interacción. Las acciones, podrían significar comportamientos simbólicos, con significado para los individuos que comparten o han construido de manera conjunta el sentido del símbolo que representan los cortes en la piel. De esta manera, la autolesión, podría asumirse como la construcción social de los actos humanos. Significado que se redefine permanentemente, en la dinámica relacional de los individuos que comparten el contexto familiar y escolar, incluso los contextos sociales.

Desde un interaccionismo simbólico, el significado que adquiere el acto de cortarse, podría ser diferente para el padre de familia, para el docente, así como para la misma adolescente. Sin embargo, dentro del grupo de pares, el sentido y significado que se construye en la interacción social, podría llegar a tener representaciones distintas, ya que el acto de cortarse, representa en apariencia la similitud de experiencias en un momento vital; las cuales se logran resolver simbólicamente a partir de la autolesión. Desde este punto de vista, es el significado construido colectivamente desde el relato, el sentimiento y la interacción, lo que le da fuerza a la acción, dado que se convierte en una práctica social, como respuesta adaptativa, que resuelve la vida y que pueden llegar a adoptar los sistemas vivos en su ecosistema en la co-construcción de procesos coevolutivos que generan nuevas formas de autoorganización.

Sistema Metodológico

Este capítulo presenta la orientación metodológica que sustenta la presente investigación-intervención contextual-reflexiva y de segundo orden, de acuerdo a lo planteado en el capítulo del sistema teórico. En un inicio, se describe el proceso de intervención como una consultoría, posteriormente se presentan los principios operadores, y los conceptos metodológicos de la investigación en el diálogo con el Macro proyecto de "Historias y Narrativas de los Sistemas Humanos en Diversidad de Contextos". Posteriormente, se presenta la modelización del ejercicio investigativo, así como la descripción del contexto, los criterios para convocar a los actores y la presentación de los diseños y neodiseños del desarrollo metodológico. Por último, se presentan las matrices de análisis desarrolladas para la comprensión de los resultados y posterior análisis de los mismos. La figura 7, representa la orientación metodológica de la investigación/intervención.

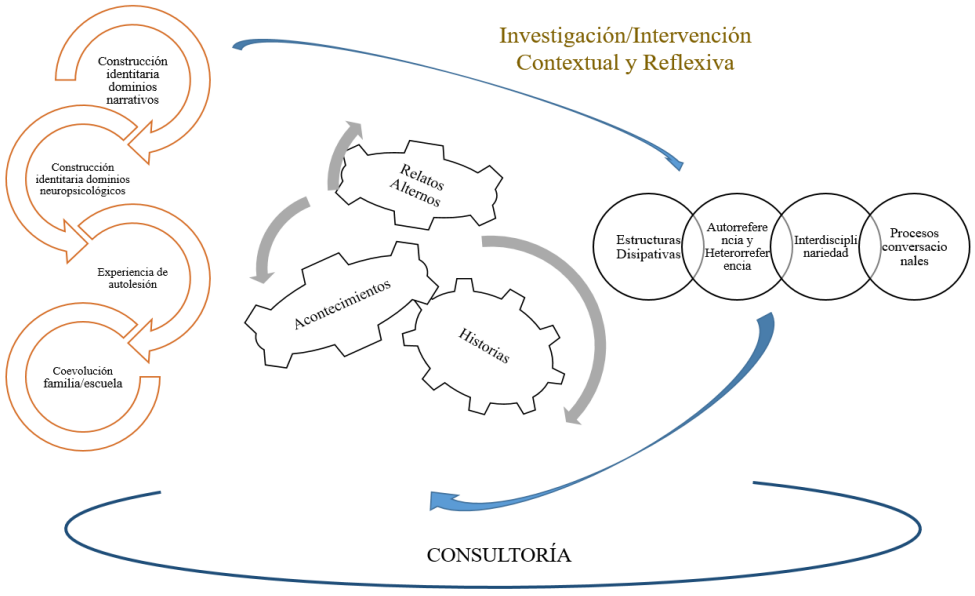

Figura 7. Orientación metodológica de la investigación-intervención

La metodología propuesta en concordancia con el enfoque paradigmático permite operar y otorgar sentido explicativo al quehacer de la intervención en el interés por comprender el fenómeno en estudio.

Investigación-Intervención Contextual-Reflexiva de Segundo Orden

Se llevó a cabo una investigación contextual-reflexiva y de segundo orden, desde la cual se concibe la investigación como una práctica social que permite la construcción del conocimiento que emerge en la interacción de los actores del contexto, en cuyas voces se reconoce la construcción de explicaciones y significados; lo que conlleva a comprender el carácter constructivo y construido de los fenómenos humanos. En consecuencia, el proceso investigativo tiene como principal fortaleza partir "desde la perspectiva de un participante en interacción permanente, que reflexiona como parte de su práctica interactiva, investigación e intervención se alimentan mutua y circularmente y se vuelven modos posibles de describir las interacciones como totalidad" (Pakman, 1995, p.360).

Desde esta perspectiva, se reconoce el papel del observador en las observaciones, lo que implica reconocer procesos autorreferenciales y heterorreferenciales como parte de todo proceso de conocimiento. Por tanto, se concibe al investigador como alguien que co-construye al sistema del que también hace parte y donde emerge a través de la participación y el tipo de instrumentos conceptuales que utiliza, genera y co-genera en esta participación. (Von Foerster, 2006).

Este estudio asume la contextualidad y la reflexividad como estrategia metodológica, toda vez que facilita definir el contexto de forma clara y da a conocer diferentes experiencias, situaciones, sentidos y significados en relación con el tema que se investiga/interviene; desde el proceso narrativo, se invita a la reflexividad y la corresponsabilidad entre quienes participan en la construcción del conocimiento, se genera la autorreferencia que centra la atención en el rol del

observador que construye la realidad que observa, y desde una postura constructivista, emergen realidades que favorecen pautas de relación desde los procesos recursivos de la observación. Como lo afirman Estupiñán, González y Serna (2006):

> (…) hablar y actuar en consencuencia en un contexto determinado es utilizar los propios recursos inmanentes, alojados en los pliegues de la interaccion y distribuidos en el curso de la acción o de la conversacion. Estos recursos pertenencen a repertorios de situaciones y las señalan para quienes están implicados en ellas (p. 27).

Por consiguiente, la investigación-intervención se fundamenta en el hecho que tanto la investigadora como los actores del contexto escolar y familiar, participan de manera conjunta en la construcción de nuevas comprensiones del fenómeno en estudio a partir de la interacción que acaece en escenarios conversacionales, en el contexto de la intervención, donde la emergencia de lo dialógico posibilita de forma recursiva procesos reflexivos en pro de dinámicas coevolutivas y posibilitadoras en una organización sistémica y ecológica.

Lo anterior permite identificar el papel de la colaboración, pues tal como lo conciben Estupiñán, González y Serna (2006) "en estos equipos se incluye a las personas, a las familias y a los colectivos institucionales, cuyas versiones son legitimadas en el contexto de una investigación comunicativa de saberes" (p. 15).

La Consultoría como Apuesta Investigativa e Interventiva

El abordaje interventivo del fenómeno en estudio se propuso a partir del ejercicio de consultoría, dado que, a través de ésta, se generan sinergias con el horizonte epistemológico, sistémico, complejo y narrativo conversacional, posibilitando un abordaje mancomunado entre organización y consultora. La consultoría, aporta a este estudio en tanto permite que "se integren sistema observado y observante para generar lecturas comunes que transformen a través de la

interacción social formas de ver las diversas situaciones bajo la óptica de la metaposición". (Torres, 2013, p. 38).

De este modo, se generó un proceso contextual y reflexivo, toda vez que el escenario donde se llevó a cabo esta práctica es el mismo donde emerge el fenómeno que se investiga. Dicha situación, favoreció la apuesta creativa y contextual en los procesos conversacionales, empleando la experiencia de todos los actores (Colegio, familia, adolescentes, e investigadora/interventora) en tanto que podría conocer y transformar el fenómeno.

Igualmente, la consultoría es un proceso de intervención contextual y reflexiva, toda vez que el escenario donde se llevó a cabo esta práctica, es el mismo donde emerge el fenómeno que se investiga, esto facilitó que de forma creativa en los procesos conversacionales, se empleara el conocimiento que poseen los participantes del contexto escolar y familiar para que desde el trabajo conjunto entre el sistema consultante y el sistema interventor, se conformara un sistema observante, que permitiera comprender las prácticas institucionales y familiares, para generar metamiradas respecto a la manera como se entretejen las dinámicas sociales, con el propósito de facilitar nuevas interacciones y potencializar la capacidad de los sistemas en la co-construcción del cambio.

Por lo anterior, la consultoría de orden sistémico, se define "como una estrategia de intervención, que se construye en un contexto profesional, a partir de la interacción entre los sistemas consultante y consultor y es determinada en la solicitud de ayuda y/o servicio" (Niño, 2009, p. 43). El foco de la consultoría se dirige a la movilización de potenciales y capacidades de los sistemas, por consiguiente, invita a hacer lecturas ecosistémicas y transdisciplinares de contextos y relaciones humanas donde se puede reconocer la interacción de varios sistemas interactuantes, identificando a la familia, la institución y el contexto social. Acotando esta

postura, se incluyeron dentro de la intervención los dominios neuropsicológicos como una apuesta interdisciplinar que se llevó a cabo en los escenarios conversacionales, con lo cual, se convocaron saberes que ampliaran comprensiones en el contexto de la relación familia-escuela, generando procesos de reflexividad recursiva, y, por ende, el enriquecimiento del modelo de la consultoría. Si bien los dominios neuropsicológicos asociados al fenómeno generan lecturas intrasubjetivas; se convocó la conversación entre la psicología clínica y la neuropsicología, como una forma de entretejer el conocimiento desde la contextualidad del fenómeno.

Por tanto, se asumió la consultoría como una forma de intervención social bajo las demandas a la investigadora/interventora de parte de la institución, los docentes, las familias y las adolescentes, para la intervención en un fenómeno clínico de orden social como es la autolesión. De esta manera, Niño y Castañeda (2010) mencionan:

> (…) "los procesos de ayuda psicológica están definidos por los contextos construidos entre los sistemas consultante e interventivos en un escenario organizacional que le da sentido, y no es posible definir que la ayuda está fuera de los actores involucrados en el problema. En los casos de niños y niñas en contextos escolares hacen parte del problema y la solución los maestros, compañeros, directivos, padres, familiares de apoyo y redes sociales" (p.150).

Así, considerar la consultoría como perspectiva investigativa-interventiva, es una invitación a asumir en palabras de los autores, una mirada ecológica y contextual de la autolesión en el contexto de la relación familia-escuela, donde la voz de cada uno de los actores significativos frente al problema de demanda, permitió tanto la redefinición del fenómeno como la co-construcción del cambio.

Principios Operadores

Para el abordaje del fenómeno de la autolesión desde la consultoría, se convocaron los principios operadores que guiaron la construcción de los escenarios de

investigación/intervención, para lo cual se retomaron los siguientes principios: Estructuras disipativas, auto y heterorreferencia, interdisciplinariedad y procesos conversacionales.

Estructuras disipativas. Aunque el concepto de Estructuras Disipativas se expone como paradigma científico, en esta investigación se asumió como principio operador, toda vez que se comprende y asume la familia y el colegio, como sistemas abiertos en constante intercambio con el medio, lo que posibilita fluctuaciones entre estabilidad e inestabilidad para alcanzar un estado de adaptación. Operar desde esta comprensión promovió discursos que permitieron identificar patrones de interacción al interior de la familia en situaciones de tensión y como se organizan sus miembros en la interacción con sistemas amplios para alcanzar los procesos de adaptación que favorezcan la homeostasis y autoorganización, debido a que aporta ideas novedosas las cuales pensadas en términos heurísticos y analógicos, permitieron generar un lenguaje común para transitar hacia una noción diferente de los sistemas humanos, ya que se admiten conceptos como fluctuación, inestabilidad, evolución y desorden, lo que cobra interés al momento de entender los fenómenos de complejidad creciente como la autolesión.

Asumir, la interacción y los procesos recursivos generados en los escenarios conversacionales a partir de la aplicación de pruebas neuropsicológicas desde las funciones ejecutivas, (como una bifurcación) posibilitó la apertura de nuevas formas de relación entre los miembros del sistema familiar y escolar con la adolescente, lo que permitió la emergencia de comprensiones en pos de la reestructuración del sistema para generar aprendizajes, procesos de adaptación y coevolución.

Autorreferencia y Heterorreferencia. La autorreferencia y heterorreferencia como principios organizadores del conocimiento, emergen durante todo el proceso investigativo, siendo parte fundamental de los espacios conversacionales, a través de la puesta en escena de dominios experienciales, emocionales y cognitivos de la investigadora y de los actores del contexto como

una condición para la co-construcción del cambio. En el narrarse con el otro y la observación de las propias acciones a partir del principio del observador, se ponen en juego los marcos de referencia de la investigadora/interventora como una capacidad que posibilita la creatividad, espontaneidad y flexibilidad en la configuración de nuevas realidades.

Este accionar en el contexto, generó espacios conversacionales dinámicos y reflexivos, para favorecer de manera recursiva la emergencia de nuevas historias que permitieron redefinir la experiencia de la autolesión en las adolescentes, según Estupiñán (2003)

> "El proceso interventivo depende, entonces, del reconocimiento de la presencia del otro "como interlocutor válido" (…) este mandato debe ponerse en marcha en nuestras prácticas interventivas de manera permanente, pues no basta con el reconocimiento de la descripción del otro, es necesario especificar cómo estamos construyendo la realidad en marcha, esto requiere aplicar de forma continua el mecanismo de la reflexividad e interrogarnos por la posibilidad de construir "con el otro" una alternativa de un "nuevo" mundo de vida (p. 27).

Desde estos referentes, como investigadora, se posibilitó el acercamiento a la comprensión de las experiencias narradas por los actores del contexto familiar y educativo, aunque no desde una posición de experto, o de actor externo, sino como constructor de adyacentes posibles de nuevas formas de entender la realidad en el momento presente. Todos los participantes tuvieron la posibilidad de generar miradas complejas en torno a su accionar en la elaboración de mundos posibles, para la emergencia de relatos alternos de sí mismos. De acuerdo con Maturana (1996)

> (…) al movernos en el lenguaje en interacciones con otros, cambian nuestras emociones según un emocionar que es función de la historia de interacciones que hayamos vivido, y en la cual surgió nuestro emocionar como un aspecto de nuestra convivencia con otros fuera y dentro del lenguajear. (…) al fluir nuestro emocionar en un curso que ha resultado de nuestra historia de convivencia dentro y fuera del lenguaje, cambiamos de dominio de acciones y, por tanto, cambia el curso de nuestro lenguajear y de nuestro razonar (p. 92).

Interdisciplinariedad. Concebir el mundo como un espacio abierto en la construcción del conocimiento, conlleva a entender que el saber no es dominio exclusivo de una disciplina; al contrario, aportar nueva información apuesta a entrelazar saberes para generar un abordaje colaborativo en la comprensión de los fenómenos sociales y humanos. Por tanto, desde la lógica constructivista, construccionista y compleja, se convocó en esta investigación/intervención a la interdisciplinariedad, con el propósito de integrar saberes de la neuropsicología con la psicología clínica, que generaron conexiones en la comprensión del fenómeno en estudio, teniendo en cuenta la singularidad disciplinar, con lo que, desde este actuar, en los escenarios conversacionales, emergieron narrativas que dieron cuenta de lo particular y concreto de la experiencia, para dar paso a lo novedoso sin dejar de lado la exigencia investigativa, y posibilitar el cambio y la redefinición. Por tanto, aunque la base de esta investigación se fundamenta en la psicología clínica, esta se comprende desde diversos dominios de las ciencias sociales.

De esta forma, se entiende que la interdisciplinariedad es la relacion recíproca, interpenetrada, de unas y otras disciplinas, en torno a un mismo sujeto, objeto, o situación, o problema, o estructuras-funciones-finalidades. Etc" (Vilar, 1997, p. 32).

Procesos conversacionales. Se toma como punto de partida la construcción de escenarios narrativos conversacionales como eje primordial del proceso de desarrollo de la investigación/intervención, en donde se reconoce que "la narrativa conversacional busca la comprensión y transformación de los fenómenos clínicos al concebirlos como procesos emergentes en la conexión semántica y pragmática entre las voces evocadas de los campos

narrativos y el acto narrativo situado en la intervención social de segundo orden". (González y Estupiñán 2015, p.81).

La interacción narrativo-conversacional emergió en cada escenario para entretejer los relatos de las adolescentes, sus familias, los actores del contexto y la investigadora, que dieron paso a la narración de la experiencia de unos y otros, frente a la autolesión. A la vez, en la polifonía de las voces, se conectaron emociones, sentimientos, pensamientos y acciones que posibilitaron la movilización de narrativas desde la coordinación de significados en los dominios narrativos y neuropsicológicos para generar nuevas formas de sentir, pensar, entender y actuar. Se operó además desde la circularidad y la reflexividad desde acciones creativas, con el empleo de dibujos y metáforas, que permitieron a cada actor social, comprender el papel que asume en la dinámica del cambio. Por consiguiente, en el ejercicio conversacional, contextual y reflexivo se crean y recrean realidades personales, familiares e institucionales. Es por esto que, como lo refiere Estupiñan (2006) "es en la investigacion de orden cualitativo en donde el conocimiento desarrollado alimenta el cambio, nutre las relaciones y el sentido de pertenencia" (p. 17).

Con lo anterior, se afianza el hecho que, son los procesos conversacionales, las interacciones contextualizadas y la experiencia de los participantes, puestas en la investigación/intervención, el punto que genera la inteligibilidad de los procesos psicosociales como una construcción de órdenes de significado para permitir la emergencia de nuevas dinámicas en las relaciones humanas.

Conceptos Metodológicos

La base conceptual y metodológica para el abordaje de este ejercicio interventivo se sustenta en el Macro proyecto "Historias y Narrativas Familiares de los sistemas Humanos en diversidad de Contextos" desde donde se marca el horizonte que permite operar, entretejiendo

los principios operadores y los conceptos metodológicos para entender cómo se suceden y como se transforman los relatos en el acto narrativo. Por ende, se diseñaron escenarios conversacionales, que permitieron identificar la manera como los participantes configuran los actos narrativos en la cotidianidad y, cómo desde sus propios recursos, se organizan para generar nuevas formas de narrar y renarrar sus vidas desde una perspectiva posibilitadora.

Para alcanzar el objetivo investigativo, se requirió la correspondencia entre los conceptos metodológicos tomados del Macro proyecto institucional y los conceptos de la investigación. En la figura 8, se indica la manera como se entretejen los conceptos metodológicos y los principios operadores.

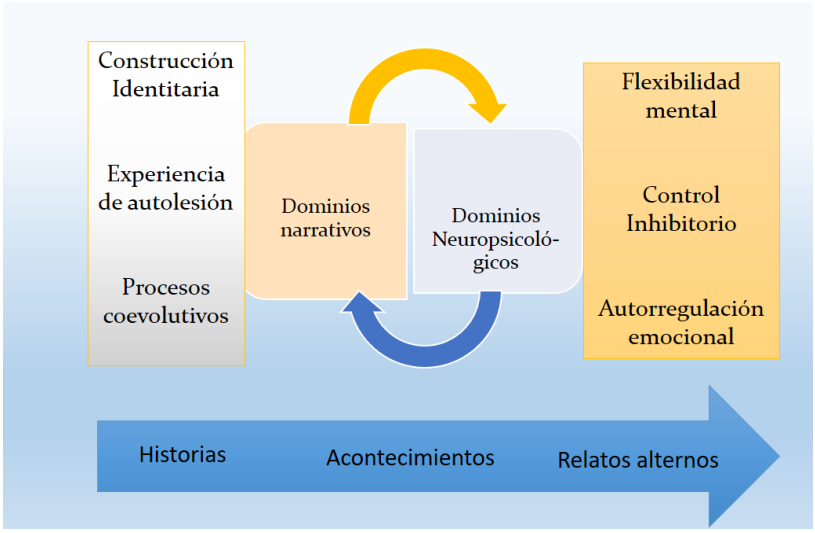

Figura 8. Conceptos metodológicos y principios operadores

Conceptos Metodológicos de la Investigación/Intervención

Construcción identitaria en la experiencia de autolesión desde dominios narrativos. Hace referencia a los relatos cuyos significados permiten entender la comprensión del sí mismo en la relación con el entorno y con los otros como una construcción permanente y coevolutiva en doble

vía, ya que el individuo se narra y es narrado por voces representativas que dan sentido a las experiencias del self. Las experiencias y los acontecimientos, hacen parte transversal de la construcción identitaria por su relación con la representación y significación de las vivencias personales.

Desde este punto de vista, la construcción identitaria puede comprenderse como un constructo narrativo, donde se entrelazan los sentidos identitarios de los individuos, de la familia y la escuela (docentes, directivos) así como los de la investigadora/interventora; todo esto enmarcado en una dimensión espacio temporal que favorece la redefinición constante de las experiencias compartidas.

Por tanto, hacer referencia a una construcción identitaria es pensar en el carácter dinámico y estático, cambiante y permanente, social e individual de los procesos identitarios. No se puede decir que la identidad se configura solamente como una forma de producción personal (cognitiva y emocional si quisiera reducirse) en cuanto a una decisión propia de nuestra construcción de rasgos personales.

De esta forma, las versiones que emergen en las voces de los actores durante el proceso investigativo-interventivo, permiten la comprensión de los acontecimientos en torno a la autolesión, y las historias dominantes que se construyen en el contexto relacional, y los relatos alternos que se posibilitan a partir de la red de apoyo.

Construcción identitaria desde dominios neuropsicológicos a partir de las funciones ejecutivas. La identidad desde dominios neuropsicológicos tal como se explicitó en el sistema teórico se refiere al conjunto integrado de las habilidades y capacidades que se encuentran implicadas en la producción, supervisión y control de las conductas que se dirigen a un objetivo, y a partir de las cuales el individuo realiza una valoración de su propio desempeño en

comparación con el de los demás. Estos procesos se relacionan con las funciones ejecutivas como flexibilidad mental, control inhibitorio y la autorregulación emocional, entre otras. Por consiguiente, desde estos procesos el individuo percibe los aspectos que cambian alrededor del organismo, lo que permite integrar y regular los estados internos respecto a las condiciones del ambiente. Desde la neuropsicología, puede decirse que los procesos identitarios dependen de manera fundamental de los mecanismos neurales que regulan la homeostasis, las emociones y los sentimientos. Las funciones ejecutivas están implicadas en la regulación de los estados emocionales los cuales tienen un carácter adaptativo en el logro de los objetivos.

En el proceso interventivo, la investigadora/interventora hace una apuesta, al convocar en los escenarios conversacionales los resultados de la ejecución de pruebas neuropsicológicas, que miden las funciones ejecutivas en los individuos; teniendo presente que la construcción identitaria se posibilita en la interacción social en los procesos narrativos, y por esto, conversar sobre el resultado de la ejecución; la capacidad para cambiar de estrategias, la regulación emocional, expresión emocional, la capacidad para elaborar acciones, anticipar consecuencias, tomar decisiones, realizar juicios en la predicción del propio desempeño o seleccionar situaciones de beneficio, así como detectar situaciones de riesgo, se convierten en temas novedosos y a la vez en un pretexto que posibilita narrativas alternas que, en los encuentros conversacionales permiten dialogar sobre la manera como se autorregulan los integrantes de los sistemas en interacción, a partir de las funciones ejecutivas de acuerdo con las demandas del ambiente.

Experiencia de autolesión en el contexto personal, familiar y escolar. La experiencia de autolesión se asume como una construcción narrativa que se relaciona con historias y memorias a las cuales se les atribuye significado y sentido a partir de las vivencias en contextos como el colegio y la familia, cobrando sentido en el accionar de adolescentes, familias e institución. Esta

construcción de la experiencia reúne aspectos cognitivos, emocionales, personales, sociales, culturales e institucionales, que hacen parte de las narrativas que son evocadas en espacios narrativos conversacionales.

La experiencia vivida/narrada de autolesión se comprenderá como la vivencia, los significados y sentidos construidos del sí mismo, a partir de la experiencia propia y/o de los otros, situaciones definidas como autolesiones a partir de la realización deliberada de cortes o golpes o arañazos, sin la intención de causarse la muerte.

La experiencia de la autolesión cobra sentido en relación con los acontecimientos que se consideran relevantes en la interacción entre el sistema familiar y escolar. Los relatos de la propia experiencia entrañan dificultades y sucesos que surgen y son reconfigurados en la construcción de la narración.

Desde esta perspectiva, interesaron las historias dominantes, entendiendo que estas son las versiones dominantes que se comparten por los actores en sus significados y sentidos, en un contexto de referencia, sobre acontecimientos y experiencias vividos-narrados. Y las memorias, comprendidas como las versiones subdominantes no articuladas suficientemente en el propio relato las cuales se relacionan con los acontecimientos, entendidos como los eventos contextuales, históricos, situacionales y acciones interpersonales, reconocidos como relevantes y significativos dentro de la trama del relato.

Procesos coevolutivos. La interacción de los sistemas, familiar y escolar, es el espacio ecológico en el cual se desarrollan las adolescentes, en este contexto emergen las características físicas y sociales que hacen parte del entorno en el cual se mueve el individuo enmarcado en idiosincrasias, que se comprenden a partir de la interacción dinámica entre los sistemas. Es en este contexto, donde se desarrolla la persona, en un marco de relaciones entre individuos y

contextos, en un transcurrir del tiempo. Dentro de este ecosistema, los individuos en interacción participan de cambios adaptativos que se dan en diferentes momentos y en constante evolución.

Por tanto, el desarrollo evolutivo de la adolescente se encuentra ligado a la interacción que estable con su ecosistema, del cual es imposible aislarla, ya que se presentan permanentes procesos de acomodación entre la adolescente en desarrollo y las características cambiantes de su entorno inmediato y de las relaciones que se establecen con otros entornos. Son estos procesos de acomodación, adaptación y autoorganización, los que generan relatos sobre acontecimientos vitales, los que se enmarcan en historias que moldean la vida de quienes los experimentan.

La interdependencia entre el sistema familia-escuela, que se mantiene por largo tiempo, permite centrar la atención en los sucesos cambiantes, lo que genera que los cambios que se suceden en el entorno, se vivan, perciban e interpreten de manera diferente, esto establece pautas de relación y marca el desarrollo de la adolescente como resultado de esta interacción a través del ciclo vital.

Las historias que emergen en la construcción narrativa de los cambios acaecidos en la interacción de los sistemas con su entorno, dan cuenta del sistema de creencias, de las relaciones que se establecen con otros contextos y de la forma como se configuran las pautas al interior de cada subsistema; donde los individuos juegan un papel fundamental en la construcción de la identidad y la autonomía individual. Esta construcción ecológica, entrelaza los relatos de los participantes en diálogos externalizadores provocados en el proceso interventivo, y desde la reflexividad y autorreferencia recomponen y organizan narrativas que otorgan sentido a experiencias comunes, reelaborando procesos identitarios a partir de los cuales, se favorece la propia autonomía, y la del otro se va desarrollando en respuesta al proceso evolutivo.

La figura 9, indica la manera como se entretejieron los principios operadores, los conceptos metodológicos de la línea de investigación y los conceptos metodológicos de la investigación/intervención en la construcción del sistema metodológico.

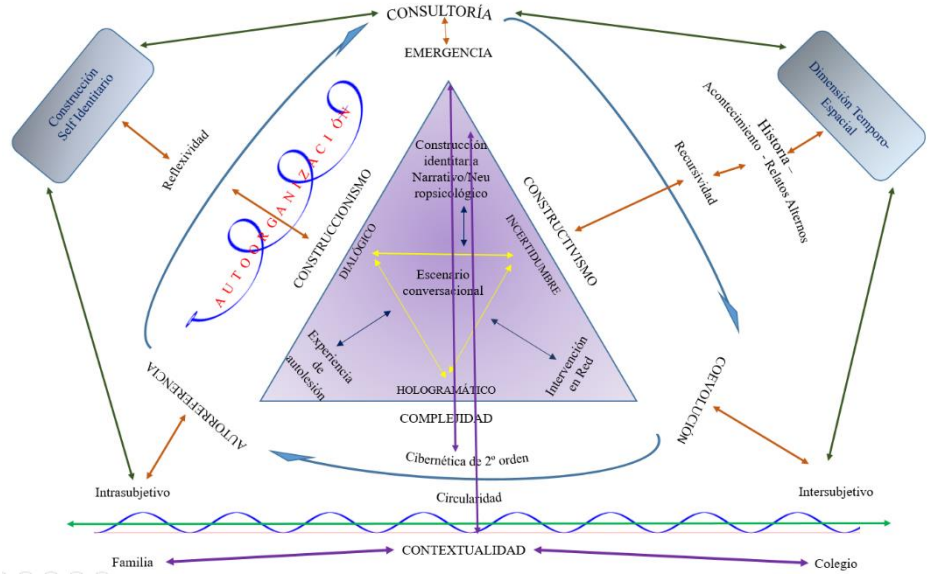

Figura 9. Diseño sistema metodológico en la interacción de principios operadores y conceptos metodológicos

Descripción del Contexto de Investigación-Intervención

La investigación/intervención se lleva a cabo en una institución educativa, de la ciudad de Bogotá, ubicada en Bosa, fundada en 1953 por la comunidad dominica Hijas de Nuestra Señora de Nazareth. La Institución es una obra apostólica inspirada por los principios, el carisma y el sentido de la Congregación y de su fundadora. La Misión del colegio dirige su interés a: "ofrecer a niños, niñas y jóvenes una propuesta educativa centrada en los valores de la sagrada familia de Nazareth, que responde a los retos y necesidades del país, a través de las modalidades de gestión administrativa, salud y nutrición, contribuyendo a la formación de líderes comprometidos en el

progreso del entorno donde desarrolla su proyecto de vida" (Colegio Nuetra Señora de Nazareth, 2015).

En la actualidad, cuenta con todos los niveles formales de educación preescolar, primaria, básica y bachillerato aprobados por el Ministerio de Educación. Inicialmente, los programas curriculares estaban dirigidos únicamente a la población femenina, pero en los últimos años ha venido incursionando en la inclusión de niños, siendo mixto hasta grado 4º de primaria para el año 2016. La formación escolar está basada en valores y principios cristianos.

El interés en el presente estudio surge debido a que la investigadora/interventora, hacia parte de la institución como psicoorientadora de bachillerato, razón por la cual era conocedora de la experiencia de autolesión en las adolescentes como un fenómeno que requería nuevas comprensiones e intervención.

Debido a esta situación, se presentó la intención investigativa a la rectora de la institución, quien dio su aprobación para convocar a funcionarios y familias de acuerdo con los objetivos del estudio e interés de los participantes.

Participantes

El proceso de selección de los participantes cumplió los siguientes momentos:

1. Convocatoria abierta: Para establecer que adolescentes participarían en el estudio, la coordinadora del grupo 601, convocó a las estudiantes a una reunión con la psicoorientadora de bachillerato, (quien, en el momento, era la investigadora/interventora), con el propósito de contextualizar la investigación/intervención e invitarlas a participar en el proceso, según sus intereses personales, de manera voluntaria. Se seleccionó el grupo 601, debido a que varias estudiantes de este grado habían sido remitidas a centro médico y a psicoorientación por presentar cortes en los brazos y en otras partes del cuerpo.

2. Selección de participantes: Posterior a la convocatoria, asistieron 13 estudiantes, se informó al grupo que uno de los propósitos era realizar una valoración neuropsicológica, la cual se aplicaría de forma individual una vez se contara con el consentimiento de los padres de familia. Del grupo de 13 estudiantes, 9 manifestaron abiertamente la intención de participar en la investigación. Finalmente, solo participaron 3 estudiantes, quienes manifestaron no haber tenido conductas de corte, pero si la ideación de autolesionarse.

3. Participación familiar: Los participantes del contexto familiar, fueron los padres de familia de las tres adolescentes que voluntariamente accedieron a la investigación. Las tres familias fueron convocadas por separado, teniendo en cuenta los horarios laborales. En los respectivos encuentros, se contextualizó la investigación/intervención, se comunicó la intención de la valoración neuropsicológica y se firmaron los consentimientos informados tanto para la aplicación de la prueba neuropsicológica como para la participación en cada encuentro conversacional. El Apéndice F (figuras 1 F, 2 F, 3 F) ilustra los genogramas de las tres familias que participaron en la investigación/intervención. La tabla 2, relaciona y describe las familias y adolescentes participantes del contexto familiar.

Tabla 2 *Participantes contexto familiar*

CONTEXTO FAMILIAR	PARTICIPANTES – DESCRIPCIÓN
1º Familia nuclear	Padre de 34 años. Ingeniero, profesional independiente. Madre de 32 años. Psicóloga. Empleada Adolescente: Hija única. 12 años. Grado 6º. Ideación de corte.
2º Familia Nuclear	Padre de 45 años. Contador. Empleado Madre de 44 años. Ingeniera Industrial. Empleada Adolescente: Hija única. 12 años. Grado 6º. Ideación de corte
3ª Familia Monoparental	Madre de 37 años. Psicopedagoga. Docente de colegio distrital Adolescente: Hija única. 12 años. Grado 6º. Manifestación de corte.

4. Participación escolar: El criterio para convocar a los funcionarios de la institución educativa estuvo relacionado con la actividad laboral, el nivel de responsabilidad y el tipo de interacción con las estudiantes en las actividades cotidianas.

Una vez identificados los actores del contexto escolar, se convocaron a una reunión, en la cual se contextualizó la investigación y se comunicó la autorización de la rectoría. Aclaradas las dudas e inquietudes sobre su participación en la investigación, se firmaron los consentimientos informados y se establecieron fechas para el primer encuentro. La tabla 3, relaciona los participantes y las actividades desarrolladas por cada uno de ellos en el contexto escolar.

Tabla 3 *Participantes contexto escolar*

CONTEXTO ESCOLAR	PARTICIPANTES – DESCRIPCIÓN
Hermana Rectora	Directora de la institución, pertenece a la comunidad religiosa. De nacionalidad ecuatoriana. En el presente año (2016) asumió la rectoría. Vive en el colegio con tres hermanas más de la misma comunidad
Enfermera centro médico	Trabaja en el colegio desde hace un año, está casada y tiene un hijo de 6 años. Es la persona responsable de los procesos de capacitación para todos los estudiantes en temas de autolesión, acoso escolar, problemas alimenticios, y estilos de vida saludable
Psicoorientadora primaria	Recién vinculada laboralmente, como reemplazo de la psicóloga de primaria, actualmente en licencia de maternidad. Es la psicóloga encargada del área de primaria. Está casada y tiene tres hijos.
Practicante de psicología – Universidad Minuto de Dios.	Se encuentra realizando el segundo semestre de práctica. Su actividad se direcciona a procesos de capacitación en Cutting, Ciberacoso, Ciberbullying, sexualidad y demás procesos de capacitación con toda la población estudiantil. Vive con los padres y es la hermana mayor de dos hijas.
Docente de Educación Física	Docente encargada de la formación deportiva de todos los estudiantes. Vinculada hace año y medio con la institución. Es licenciada en Educación física. Soltera, vive con los padres.

Docente de Filosofía.	Vinculado a la institución desde hace 3 años, aunque estuvo un año fuera y regresó en el presente año. Es profesional en filosofía y orienta clases en los últimos años de bachillerato. Soltero y vive con sus padres.
Docente director de grupo grado 5º.	Vinculado a la institución desde hace 3 años. Licenciado en biología. Es soltero y vive con sus padres y hermanos.
Docente directora de grupo grado 6º.	Vinculada a la institución desde hace 4 años, Licenciada en matemática. Docente y directora de grado 6º. Es madre soltera de una niña de 7 años, quien también estudia en el colegio. Vive con su hija y padres.

Diseño de Escenarios Narrativo-Conversacionales de la Investigación/Intervención

Escenarios metodológicos. Teniendo en cuenta la complejidad del fenómeno abordado y siendo la investigación/intervención un proceso recursivo que deriva múltiples comprensiones que permiten la reelaboración constante del proceso, se plantearon inicialmente cuatro escenarios metodológicos, los cuales se fueron modificando en el proceso mismo de la modelización.

Los diseños se plantearon para posibilitar la narrativa conversacional, considerando dominios narrativos y neuropsicológicos a partir de las funciones ejecutivas las cuales fueron convocadas en diferentes escenas con los sistemas participantes. De esta manera los escenarios y escenas permiten una mejor comprensión del fenómeno tal como lo cita Estupiñán:

> (…) escenarios y escenas coteja la imagen teatral del conocimiento situado en el contexto de la trama humana que define el fenómeno en estudio, ya se trate de los procesos de construcción de conocimiento, los procedimientos, los contextos, y escenarios de investigación/intervención, como de los momentos y espacios de conversaciones generativas entrelazadas en bucles recursivos, realizadas entre los diferentes actores participantes (Estupiñán y González.2015, p.95).

Este proceso de intervención se gesta desde la consultoría; por tanto, el diseño de los escenarios conversacionales se basa en la premisa que el proceso de cambio se gesta en la interacción de la consultora/investigadora y la institución, lo que conllevó a generar encuentros

colaborativos y participativos en el reconocimiento de la idiosincrasia de los sistemas participantes. De tal forma, se establece que el escenario de la consultoría, es el contexto mismo de la organización.

Prediseños. De acuerdo con los objetivos de la investigación/intervención, se plantearon cuatro escenarios conversacionales, cada uno con diferentes escenas, para permitir el encuentro de los funcionarios de la institución educativa; tanto administrativos como docentes, familias, adolescentes y la investigadora/interventora.

Para el primer escenario, se planteó una reunión con la rectora de la institución educativa y la investigadora/interventora, con el objetivo de realizar el proceso de encuadre de la investigación.

El segundo escenario, se planteó con los funcionarios de la institución educativa, tanto docentes como administrativos y la investigadora/interventora. El objetivo propuesto era identificar estrategias de trabajo en red en los procesos de intervención y favorecer procesos dialógicos y reflexivos, que generaran metamiradas institucionales en el quehacer cotidiano frente a situaciones de autolesión, así como reconocer la importancia del trabajo en red entre familias e institución.

El tercer escenario, se diseñó para convocar a las familias, las adolescentes, y la investigadora/interventora, con el propósito de identificar historias, acontecimientos y experiencias familiares en torno a la autolesión, para lograr su movilización y resignificación en el entramado relacional de la construcción narrativa.

Por otra parte, se programó la aplicación de la prueba neuropsicológica Banfe 2, a las adolescentes, entre el tercer y cuarto escenario, con el fin interpretar los resultados, para ser presentados en el último escenario, diseñado para el encuentro entre las familias y los docentes.

Para el cuarto y último encuentro, se planeó un escenario conversacional donde se convocará tanto a los actores del contexto escolar como familiar, junto con la investigadora/interventora. Los objetivos se plantearon desde diferentes posibilidades: redefinir procesos identitarios desde diálogos generativos y posibilitadores de cambio, favorecer la emergencia de nuevas comprensiones de la adolescencia desde procesos neuropsicológicos, construir estrategias de intervención en red, favorecer la puesta en escena de experiencias de autolesión para ser redefinidas en el contexto social.

Desde el escenario uno, hasta el escenario cuatro, se pensó estratégicamente en trabajar procesos identitarios desde la neuropsicología desde las funciones ejecutivas, ya que se seleccionaron videos sobre el papel que juegan éstas en la regulación de las interacciones, la planeación, el control inhibitorio y la flexibilidad mental, en interacción con el ambiente. Así como, un video testimonial de una adolescente con experiencia de autolesión. Todo lo anterior, para favorecer procesos reflexivos, a través de conversaciones posibilitadoras de cambio en la interacción de los contextos vitales. A continuación, se muestra la figura que resume los escenarios desarrollados en el marco de los Prediseños.

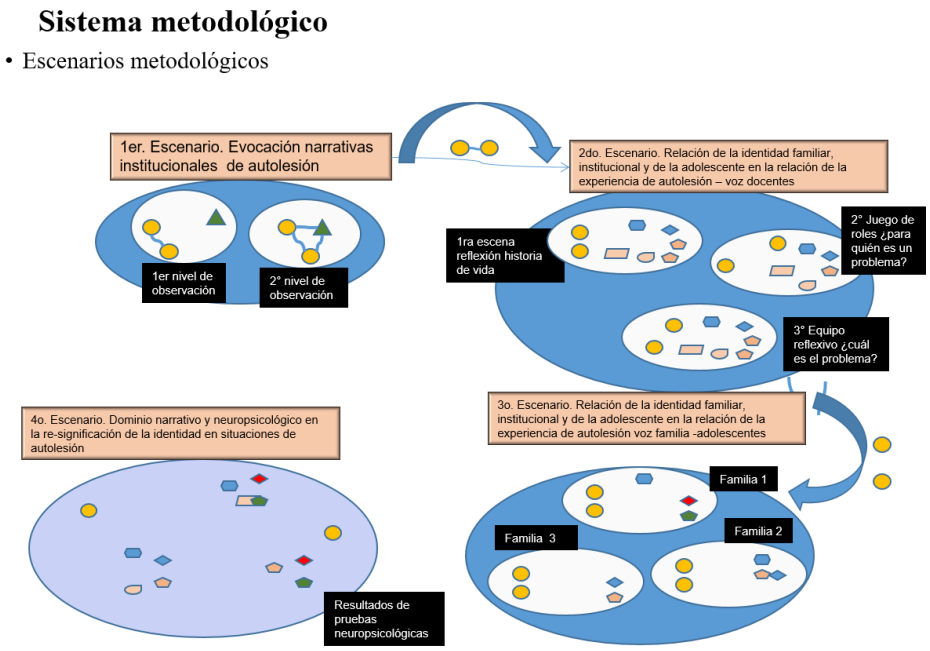

Figura 10. Prediseño. Escenarios narrativos conversacionales

El planteamiento inicial de los escenarios conversacionales, tuvo varias modificaciones debido a que, en la convocatoria, surgieron situaciones de diferente índole que llevaron a la reprogramación de todos los encuentros. El primer escenario, planteado entre la rectora y la investigadora/interventora para la contextualización de la investigación, se realizó según lo programado inicialmente; El segundo escenario, diseñado para el encuentro de docentes y administrativos, también tuvo modificaciones, ya que la coordinadora de convivencia no pudo asistir, y varios docentes convocados, desistieron a última hora de participar; de tal manera, fue necesario generar una nueva convocatoria. La aplicación de las pruebas neuropsicológicas se realizó sin contratiempos. El tercer escenario programado para el encuentro con las familias y las adolescentes, no se llevó a cabo debido a que no fue posible establecer un horario para el encuentro de todos los actores. Por tal motivo, fue necesario establecer una nueva fecha. El

cuarto escenario, diseñado para reunir a docentes, familias y adolescentes, también tuvo modificaciones debido a la falta de consenso para establecer la fecha y hora de encuentro.

Construcción de Neodiseños.

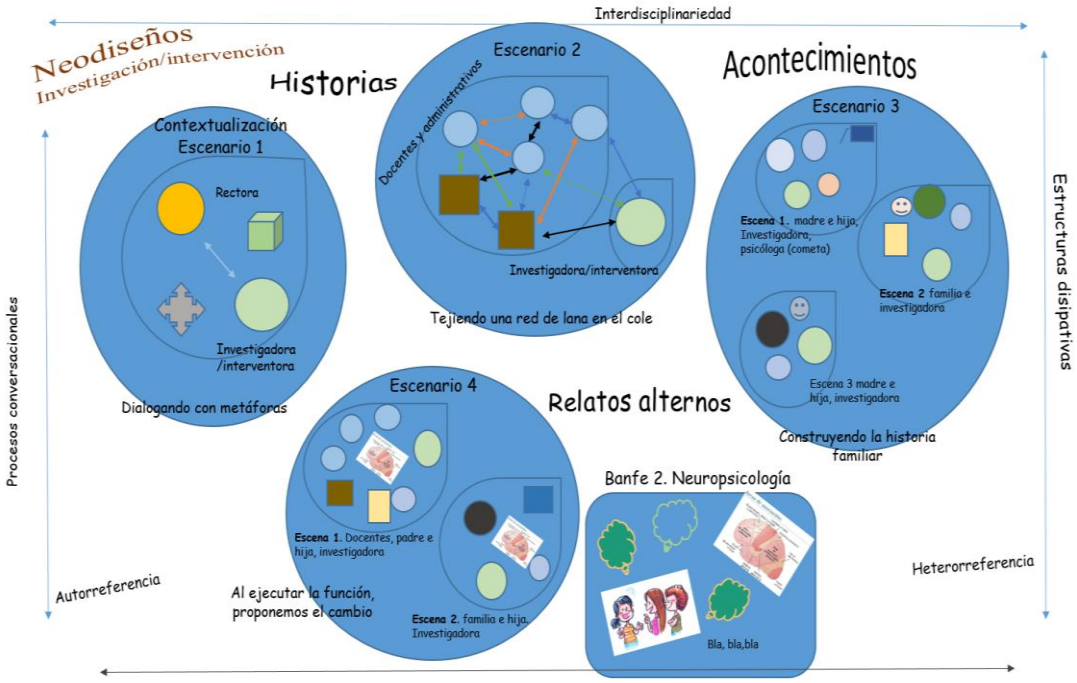

Figura 11. Propuesta escenarios conversacionales – Neodiseños

En los Neodiseños, se desarrollaron cuatro escenarios; el tercer escenario, fue necesario subdividirlo en tres escenas y el cuarto escenario en dos escenas, por lo que, se realizaron siete encuentros conversacionales, para facilitar la participación de padres, docentes y administrativos en el proceso de la consultoría.

El primer escenario se denominó “Dialogando con metáforas”. Este escenario solo tuvo una escena, en este encuentro participaron la hermana rectora de la institución educativa y la investigadora/interventora. Se planteó con el objetivo de realizar la contextualización de la investigación/investigación, establecer acuerdos sobre el modelo de intervención desde la

consultoría, definir los tiempos y los actores convocados a los encuentros conversacionales. Igualmente, propiciar narrativas institucionales frente a la experiencia de la autolesión. Para la dinámica de este escenario, se pensó en la contextualización de los hallazgos de los estados del arte documental y testimonial, con el propósito de generar procesos reflexivos y autorreferenciales. Para la construcción del sentido de la investigación, se propuso el trabajo con metáforas a partir del uso de una pelota expandible y un dado, con la intención de evidenciar el trabajo en red en la movilización del fenómeno, a partir de la interacción de los diferentes actores del contexto familiar y escolar. Con el uso del dado, permitir procesos reflexivos sobre la complejidad y los principios de la incertidumbre y la indeterminación. Así mismo, incluir la presentación de los procesos neuropsicológicos desde las funciones ejecutivas, para favorecer relatos alternos sobre los procesos identitarios de las adolescentes. El apéndice D (Tablas 15 D-18 D) ilustra el neodiseño de los escenarios y, el apéndice E (Tablas 19 E-23 E) presenta los guiones conversacionales del proceso de intervención.

El segundo escenario fue diseñado para convocar a docentes y administrativos. Igual que el anterior, únicamente se realizó en una escena. En este encuentro participaron la docente de educación física, el docente de filosofía, el director de grupo de grado 5º, la psicoorientadora de primaria, la practicante de psicología de la Universidad Minuto de Dios, la enfermera del centro médico y la investigadora-interventora.

Este escenario se denominó “Tejiendo una red de lana en el Cole”, se planteó con el objetivo de resignificar desde procesos dialógicos, la experiencia de autolesión, favorecer la reflexividad frente al trabajo en red, para posibilitar nuevas prácticas institucionales de intervención y acompañamiento a las adolescentes y sus familias. Posibilitar nuevas versiones en la co-construcción identitaria de las adolescentes. Como estrategia, se pensó en una dramatización,

inspirada en un video que presenta un testimonio de autolesión. En la dramatización cada participante asume un papel protagónico según el rol de padre, docente o adolescente. Se emplean ovillos de lana de diferentes colores, para representar las redes de apoyo. El propósito giró en torno a identificar acciones y actitudes, que padres, docentes y adolescentes, asumen ante la experiencia de autolesión e identificar los recursos que facilitan la intervención en red, favorecer procesos reflexivos sobre historias de vida en las adolescentes, que pasan desapercibidas en la cotidianidad, y que ameritan la escucha y el acompañamiento de los adultos. Reconocer, el sufrimiento de los miembros de la familia, e identificar el papel que juega el colegio como red de apoyo y la corresponsabilidad entre padres y docentes. Resignificar procesos identitarios que desde versiones posibilitadoras emergen como una oportunidad para el cambio y la solidaridad. El apéndice D (Tabla 16 D) presenta el diseño del escenario y guion conversacional (Tabla 20 E) propuestos para el desarrollo del segundo escenario.

El tercer escenario, se denominó "Construyendo la historia familiar" fue diseñado para reunir a tres familias y las adolescentes. Sin embargo, fue necesario subdividirlo en tres escenas. A la escena uno, asistió una madre de familia y su hija de 12, junto con la psicoorientadora de primaria y la investigadora/interventora. Para la escena dos, se convocó a las dos familias restantes, pero no asistieron a la hora acordada. Esto generó una segunda escena, en la que participó una familia compuesta por los padres y su hija de 12 años, junto con la investigadora/interventora. La tercera escena, se realizó con una madre de familia y la hija de 12 años y la investigadora/interventora. Aunque el escenario se dividió en tres escenas, el objetivo general se mantuvo; el cual se planteó en torno a comprender la construcción identitaria a partir de los cambios que viven las familias en su proceso evolutivo, y en la interacción con contextos más amplios. Sin embargo, las estrategias utilizadas en la primera escena fueron diferentes, ya

que, al contar con la participación de la psicoorientadora de primaria, se realizó un equipo reflexivo y se empleó estratégicamente una metáfora que se denominó “la cometa”, a partir de la cual se redefinieron las funciones parentales y las dinámicas relacionales entre madre e hija. Se propuso en este escenario, la participación de la familia en un último encuentro con docentes e investigadora, donde además se socializarían los resultados de la prueba neuropsicológica; sin embargo, al último encuentro, esta familia no asistió.

Las actividades realizadas en la segunda y tercera escena, se desarrollaron según lo establecido en el neodiseño. Dentro de las estrategias planteadas para este encuentro, se propuso a cada familia elaborar un dibujo autobiográfico (apéndice G, figuras 4 G y 5 G). El propósito de esta estrategia giró en torno a la redefinición de procesos identitarios en la experiencia de autolesión, así como el favorecimiento del diálogo entre padres y adolescentes en relación con acontecimientos que se puntúan representativos dentro de la interacción familiar, a partir de identificar momentos significativos en la historia familiar, que permitieran la emergencia de creencias, rituales, dinámicas interaccionales, cambios y experiencias importantes en su proceso evolutivo; facilitar la expresión de emociones y sentimientos, que dentro de la narración cobran nuevos sentidos, para ser resignificados de manera resiliente y posibilitadora. De otra parte, permitir el reconocimiento de la necesidad de cambio y adaptación a las demandas que ofrece la experiencia vital.

El apéndice D (Tabla 17 D) ilustra el diseño del tercer escenario, escenas 1, 2, y 3. Y, el apéndice E (Tabla 21 E) presenta el guion conversacional del tercer escenario, escena 1.

Entre el tercer y cuarto escenario, se realizaron tres encuentros individuales con cada una de las adolescentes en la oficina de psicoorientación de bachillerato, acordados en hora y fecha diferente, con una duración aproximadamente de una hora, para llevar a cabo la aplicación de la

prueba neuropsicológica Banfe 2. Los resultados se socializaron en el cuarto escenario, con el consentimiento de las familias. El propósito de presentar los resultados en los cuatro encuentros, fue evidenciar el papel que juegan las funciones ejecutivas en la toma de decisiones y solución de problemas. Lo anterior, como pretexto y estrategia interventiva para favorecer procesos reflexivos en torno a las habilidades y capacidades, que desarrollan las adolescentes desde las funciones ejecutivas de flexibilidad mental y control inhibitorio. A continuación, se describe el proceso de aplicación de la prueba neuropsicológica Banfe 2.

La aplicación de la prueba sigue el protocolo de *Historia Clínica,* el cual contiene información referente a: antecedentes prenatales, desarrollo de los primeros años de vida, historia médica, interacción social, interacción familiar, hábitos y escolaridad. Los cuales se han empleado de forma ética y confidencial como lo demanda la Doctrina número 01 del código deontológico y bioético psicológico, el cual se consigna de la siguiente manera:

> "El psicólogo como evaluador, terapeuta, consejero consultor o moderador (…) establece una relación asimétrica con su consultante, durante esta relación emergen datos confidenciales, íntimos y personales, que deben ser salvaguardados en atención a los principios éticos de dignidad, beneficencia, autonomía, y respeto a las personas". (Colpsic, 2015. p.140).

La batería neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales Banfe 2, tiene como objetivo la evaluación de las funciones ejecutivas que dependen de la corteza prefrontal (CPF), La aplicabilidad es individual, con tiempo de aplicación entre 50 y 60 minutos, en un rango de edad entre 6 a 80 años, consta de 15 subpruebas y su sistema de corrección es manual. Fue diseñada por Flores, Ostrosky, & Lozano (2014). Las pruebas que componen la batería neuropsicológica se han seleccionado y dividido de acuerdo a criterios anatomo-funcionales; para evaluar funciones complejas dependientes de la corteza orbito-frontal (COF), corteza prefrontal

media (CPFM), corteza prefrontal Dorsolateral (CPFDL) y la corteza prefrontal anterior (CPA).

A continuación, en la tabla 4, se describen las pruebas que integran la batería.

Tabla 4 *Pruebas de la batería Banfe 2*

Nombre	Descripción General
Efecto Stroop	Evalúa la capacidad del sujeto para inhibir una respuesta automática y seleccionar una respuesta con base en un criterio arbitrario.
Laberintos	Evalúa la capacidad para respetar los límites (control de la impulsividad) y planear una ejecución motriz para llegar a una determinada meta.
Juego de cartas	Evalúa la capacidad para operar en una condición incierta y aprender relaciones riesgo beneficio, de manera que se realicen selecciones (con base en riesgos calculados) que no sean los más ventajosos para el sujeto.
Señalamiento autodirigido	Evalúa la capacidad del sujeto para desarrollar una estrategia eficaz y a la vez una tarea de memoria de trabajo visoespacial. El objetivo es señalar con el dedo todas las figuras sin omitir ni repetir ninguna.
Memoria de trabajo visoespacial	Evalúa la capacidad para mantener la identidad de objetos ubicados en un orden y espacio específicos, para que luego el sujeto señale las figuras en el mismo orden que fueron presentados.
Ordenamiento alfabético de palabras	Evalúa la capacidad de mantener en la memoria de trabajo y manipularla de manera mental.
Clasificación de cartas	Evalúa la capacidad de flexibilidad mental y de generar criterios de clasificación basado en cambios repentinos en las condiciones de la prueba. La decisión correcta se establece por un criterio arbitrario del evaluador.
Torre de Hanói	Evalúa la capacidad para planear una serie de acciones que únicamente juntas y en secuencia llevan a una meta específica. La tarea requiere del seguimiento de reglas.
Resta y suma consecutiva	Evalúa la capacidad para realizar operaciones de cálculo simple, aunque en secuencia inversa de manera intra como entre decenas, lo que implica mantener en la memoria de trabajo resultados parciales, al tiempo que se realizan sustracciones continuas, como también inhibir la tendencia a sumar a favor de la tendencia a restar “normalizando” la operación.
Fluidez verbal	Evalúa la capacidad para seleccionar y producir de manera eficiente y en un tiempo límite la mayor cantidad de verbos (acciones) posibles.

Selección de refranes	Evalúa la capacidad para analizar y comparar de manera abstracta tres soluciones posibles para establecer el sentido de una frase.
Clasificaciones semánticas	Evalúa la capacidad para analizar y agrupar en categorías semánticas una serie de figuras de animales en el mayor número posible de categorías.
Metamemoria	Evalúa la capacidad para realizar predicciones (juicio de desempeño); basadas en la predicción y el monitoreo del desempeño. Evalúa la capacidad para ampliar un control efectivo sobre la estrategia de memoria que se emplea para resolver la tarea.

La aplicación de la prueba, se basa en un análisis cuantitativo y cualitativo de los aciertos y los errores. Las puntuaciones normalizadas identificadas en el perfil de la prueba que se muestra en la tabla 5, se basan en una media de 100 y una desviación estándar de 10.

Tabla 5 *Puntuaciones normalizadas Banfe 2*

Puntuación normalizada (clasificación del desempeño)	**Diagnóstico**
116 en adelante	Normal Alto
Entre 85 y 115	Normal
70 a 84	Alteración leve moderada
Menos de 69	Alteración severa

El cuarto escenario el cual se denominó “Al ejecutar la función, proponemos el cambio”. El objetivo planteado giró en torno a propiciar un espacio de diálogo, desde la comprensión del papel de las funciones ejecutivas en la toma de decisiones y la solución de problemas a partir de la flexibilidad mental y el control inhibitorio, para la movilización de la construcción identitaria en la experiencia de autolesión y favorecer procesos coevolutivos en la intervención en red.

Este escenario, en los neodiseños, tuvo modificaciones. Por tal motivo, se subdividió en dos escenas, sin modificar el objetivo planteado. A la primera escena, asistieron el padre de familia y la hija de 12, quienes participaron en la segunda escena del tercer escenario. Se contó con la

presencia de la directora de curso de grado 6º, el director de grado 5º, la docente de educación física, la psicoorientadora de primaria y la investigadora/interventora. A la segunda escena, asistió la madre de familia y la hija de 12, quienes habían participado en la tercera escena del tercer escenario, junto con el padre de familia.

Como estrategia, en la primera escena del cuarto escenario, se expuso una pintura de autolesión a partir de la cual se solicitó a los participantes que identificaran palabras que definieran lo que significaba para cada uno de ellos la autolesión. De otra parte, se solicitó a docentes y al padre de familia, ejecutar la prueba neuropsicológica de la "Torre de Londres"; se presentó un video sobre el papel que juega el entrenamiento de las funciones ejecutivas en el favorecimiento de la regulación en la interacción social; y se socializaron en un lenguaje sencillo y comprensible para los asistentes, los resultados de la prueba neuropsicológica Banfe 2, aplicada a la adolescente. En la segunda escena, del cuarto escenario, se contó la asistencia de una familia. Al igual que en la escena anterior, también se propuso a la familia identificar palabras que definieran la autolesión. En esta escena no se presentó la imagen de autolesión. Igualmente, se realizó la aplicación de la prueba neuropsicología "Torre de Londres", se presentó el video de funciones ejecutivas y se socializaron los resultados de la prueba Banfe 2. A continuación en la figura 12, se ilustra la imagen de autolesión presentada en el escenario cuatro, en la primera escena y la descripción de la prueba neuropsicológica Torre de Londres. El apéndice D (Tabla 18 D) ilustra el diseño y el apéndice E (Tabla 23 E) presenta el guion conversacional correspondiente al cuarto escenario, escenas 1 y 2.

Figura 12. Autolesión

La Torre de Londres fue diseñada por Shallice (1992), evalúa la capacidad para planear y resolver problemas, lo que implica la capacidad de anticipar mentalmente una acción antes de la ejecución. La valoración cualitativa se lleva a cabo a partir de la observación directa, lo que permite identificar conductas como: impulsividad, inatención, dependencia ambiental, perseveración patológica, inercia comportamental y alteración metacognoscitiva. La prueba se debe realizar en un tiempo mínimo de dos minutos con la menor cantidad de movimientos. Durante la ejecución, se realizan tres ensayos por problema. Cuando la persona realiza la tarea en el primer ensayo, se le asignan tres puntos, si la realiza en el segundo ensayo se le asignan dos puntos, si la realiza en el tercer ensayo, un punto. La máxima puntuación que puede recibir es de 33 puntos.

Se tomó la decisión de emplear la prueba neuropsicológica “Torre de Londres” en el cuarto escenario conversacional diseñado para el encuentro de los actores del contexto escolar y familiar, dada la sencillez en su aplicación y la amplia información que proporciona respecto a las funciones ejecutivas (flexibilidad mental y control inhibitorio). El propósito se centró en evaluar en los participantes, incluida la adolescente, la habilidad para planear, inhibir la

interferencia a los estímulos del ambiente, generar estrategias de forma flexible para tomar decisiones y solucionar un problema. Los resultados cuantitativos se indican en un cuadro resumen, el cual se analiza en el capítulo de resultados. Se muestra en la figura 13 la versión propia de la prueba.

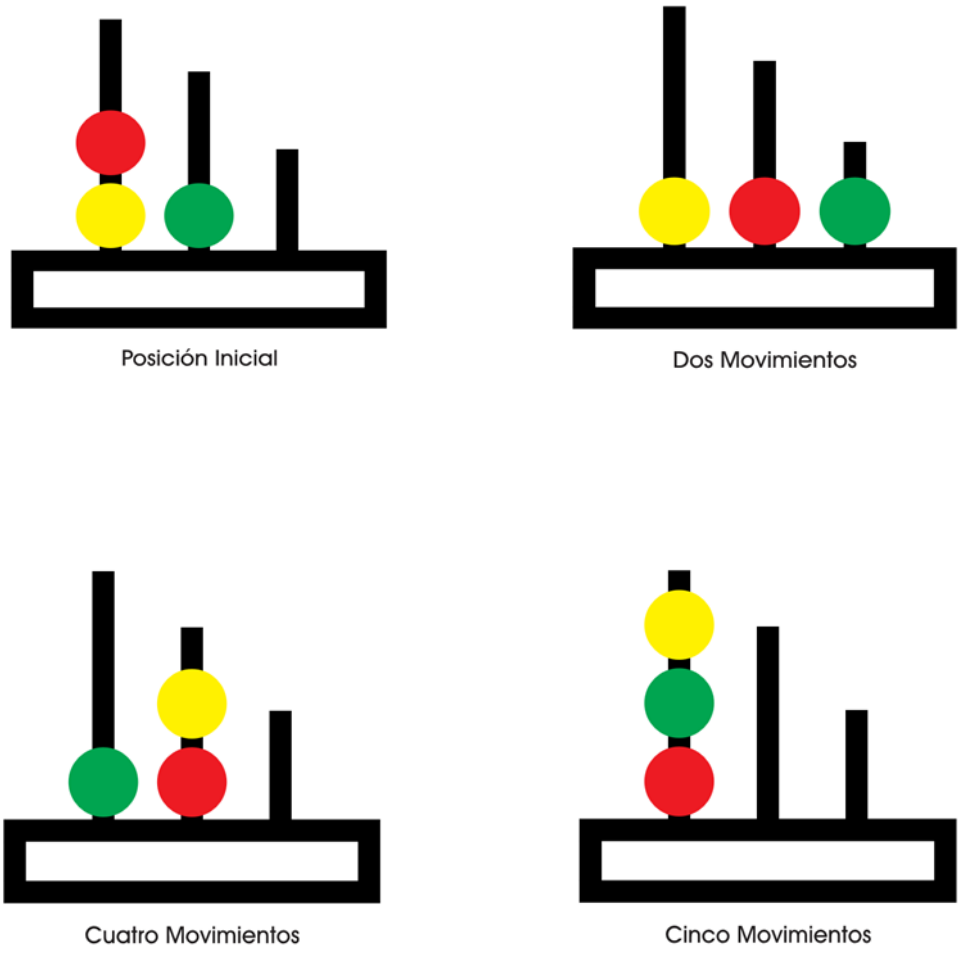

Figura 13. Torre de Londres - movimientos

Modelización de la Investigación/Intervención.

La modelización en los procesos de investigación/intervención se comprende como la acción de elaborar y construir intencionalmente modelos, que facilitan la inteligibilidad de un fenómeno percibido como complejo y que permite ampliar el razonamiento del autor; proyecta una intervención intencional al interior del fenómeno, a partir de la articulación de símbolos (Hernández, 2007). La figura 14, representa la lógica en la construcción del proceso de modelización.

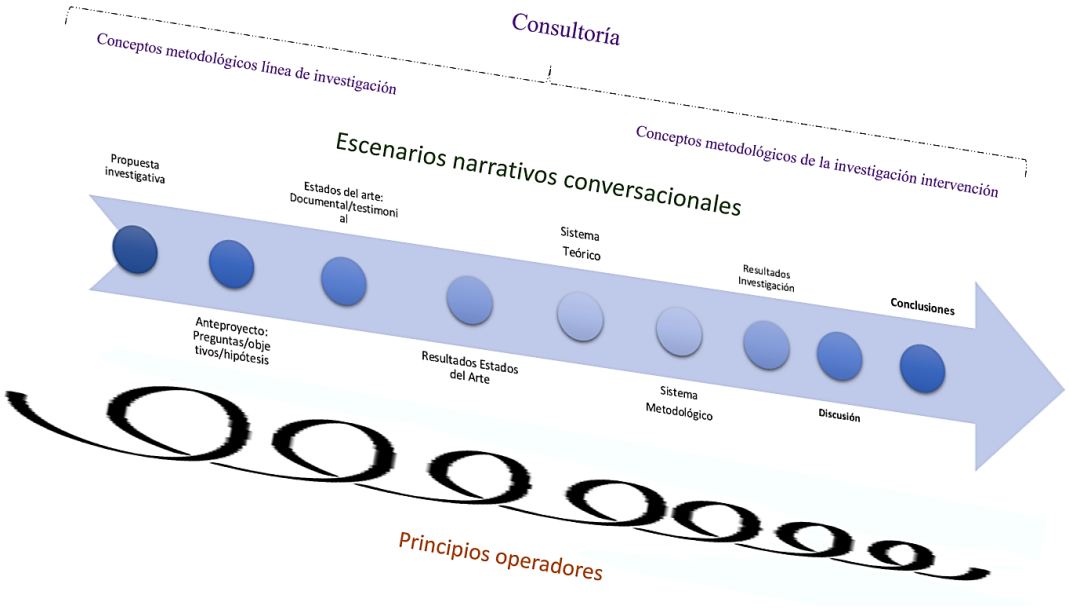

Figura 14. Modelización de la investigación-intervención

De manera inicial, la investigación/intervención fue propuesta para comprender la construcción identitaria de las adolescentes con experiencia de autolesión, por tal motivo, se convocó a las estudiantes de 6º grado de bachillerato, ya que, en este grupo, se presentaron varios casos que fueron atendidos por psicoorientación. Sin embargo, en el transcurso del proceso, las estudiantes que participaron, no fueron las que directamente habían manifestado la conducta de cortarse, sino aquellas que tuvieron la idea de autolesionarse. En este momento, se tomó la

decisión de incluir una valoración neuropsicológica para las adolescentes, y traer desde la neuropsicología, los conceptos de las funciones ejecutivas, tales como flexibilidad mental y control inhibitorio, como una oportunidad para ampliar la comprensión frente al papel que juegan estas funciones en la inhibición o toma de decisiones en la autolesión en esta etapa de desarrollo. Este giro, en la mirada del fenómeno, brinda la oportunidad de comprender cómo se va configurando la intención de autolesión hasta hacerse manifiesta y como esta situación es un proceso que pasa desapercibido para padres y maestros, dado que múltiples situaciones en la cotidianidad, no son interpretadas como "momentos de dificultad" que generarían el riesgo de la autolesión.

La vinculación laboral de la investigadora/interventora, con la institución educativa como psicoorientadora del área de bachillerato, permitió al acercamiento de la experiencia de autolesión denominada en la institución como "cutting", situación que si bien se presentaba como motivo de preocupación para directivas, docentes y padres de familia; para la investigadora en su praxis se convirtió en un fenómeno de interés, que cuestionaba las formas de trabajo tradicionales de remisión a su cargo, y que exigía otras herramientas de comprensión y abordaje.

A partir del proceso investigativo, se generaron comprensiones que se fueron transformando en el tránsito epistemológico y teórico de posturas deterministas y psicopatológicas a posturas más abarcadoras con explicaciones epistemológicas más posibilitadoras y generadoras de cambio.

La construcción de estado del arte documental amplio los referentes, respecto a las comprensiones que se han tejido en torno a la autolesión, brindó una lectura de la realidad desde múltiples posturas, que dieron cuenta de la muldimensionalidad del fenómeno y de su complejidad. Esto conllevó al planteamiento del estado del arte testimonial, partiendo del hecho, que son las personas quienes conocen su realidad y su contexto, y, por ende, es con ellos con

quienes se construye el conocimiento. Así, se diseñaron escenarios conversacionales que permitieron el encuentro de los actores del contexto familiar y escolar, desde donde se identificaron dinámicas institucionales y familiares frente a la autolesión, además de generar comprensiones que cada uno desde su hacer y conocer relaciona con la conducta de corte. Los hallazgos provenientes de los estados del arte, favorecieron la transformación en el problema de investigación; el cual, de manera inicial, se estableció como comprensión de la construcción narrativa de la identidad en adolescentes que vivían situaciones de autolesión y significados construidos en la relación familia-escuela-adolescente para facilitar procesos de adaptación. El cambio, se dio a partir de procesos conceptuales, contextuales y autorreferenciales, que llevó a pensar en incluir los conocimientos previos de la investigadora/interventora en el área de neuropsicología como estrategia comprensiva e interventiva.

Esta nueva apuesta, posibilitó los encuentros conversacionales, donde se incluyeran valoraciones neuropsicológicas, tanto a las adolescentes, como a padres y docentes, que permitieran desde las voces de los convocados, conectar reflexiones para establecer nuevos saberes sobre este fenómeno; esto llevó a plantear la organización del sistema teórico desde dos grandes ejes de indagación: Experiencia de autolesión desde dominios narrativos y neuropsicológicos y Coevolución en el contexto de la relación familia escuela; enmarcados en la complejidad, desde la teoría de las estructuras disipativas, los principios sistémicos y la cibernética de segundo orden.

Para la elaboración del sistema metodológico, se partió de un proceso de intervención como la consultoría, toda vez que desde esta propuesta se privilegia la interacción de los actores del contexto en el que se construye el problema y a la vez se construye la solución. Se definieron los principios operadores desde donde se construyeron los escenarios conversacionales.

Involucrar dominios neuropsicológicos conllevó a pensar el diseño. Inicialmente se contempló la posibilidad de realizar un diseño cualitativo con anidado experimental, que incluyera una medición pre y post con una prueba neuropsicológica, utilizando la intervención narrativa conversacional como una variable de cambio que debía medirse en una post prueba. Frente a esta opción, se solicitó la asesoría del decano de la facultad de neuropsicología de la Universidad San Buenaventura, quien orientó la implicación que tendría una medición pre y post, dado que, para que se evidencien cambios significativos en los resultados de la ejecución de las pruebas neuropsicológicas, la medición debe aplicarse mínimo cada seis meses, teniendo en cuenta la constancia durante este tiempo, del proceso de intervención. Por lo que, al enmarcarse la presente investigación en una consultoría, los tiempos de medición e intervención no correspondían con los tiempos para el desarrollo de un diseño pre prueba – post prueba. E igualmente, porque el objetivo central estaba dirigido a la construcción narrativa desde dominios narrativos.

En ese orden de ideas, se tomó la decisión de aplicar en un único momento la batería neuropsicológica para medir las funciones ejecutivas en las adolescentes, y se seleccionó la Prueba Banfe 2, la cual cumplía con los requerimientos de la investigación. Por tanto, para el procesamiento de los datos cuantitativos, se realizó como diseño, el estudio de caso, cuyas mediciones no se utilizan para hacer correlaciones y sí procesos descriptivos de orden cuantitativo, los cuales fueron traídos a los escenarios de investigación-intervención cualitativa de orden narrativo conversacional.

El propósito de incluir en los escenarios conversacionales los análisis cualitativos de las pruebas neuropsicológicas, obedeció a la intención de conversar con otros saberes acerca del fenómeno, ya que al incluir estos aportes teóricos, se amplía la comprensión del fenómeno en

estudio desde nuevos ordenes de significación, entendiendo que no se buscó una relación explicativa tipo causa efecto, sino por el contrario, identificar la recursividad de la autolesión desde una mirada compleja, constructivista construccionista. Igualmente, porque la valoración neuropsicológica enfatiza la importancia de la valoración cualitativa en el desempeño y el papel del observador en la interpretación de los resultados. Y como lo afirma Bausela (2008) "los datos neuropsicológicos pueden servir como una ventana abierta al estudio de los procesos psicológicos" (p. 139).

Siendo así, la interpretación de los resultados de la batería Banfe 2, fueron presentados en los escenarios conversacionales como reporte neuropsicológico en lenguaje comprensible y sencillo, para ser conversado con las adolescentes y sus padres en la construcción de los procesos co-evolutivos. Los resultados fueron compartidos en estos mismos escenarios con los docentes de manera general y no particular, y la finalidad se centró en favorecer la reflexividad y comprensión de la efectividad y habilidad en funciones ejecutivas, que se registra en las adolescentes, cuando enfrentan situaciones que requieren del control inhibitorio y la flexibilidad mental, ante la toma de decisiones o solución de problemas.

En relación con la apuesta investigativa, no solo las adolescentes respondieron a la medición de las funciones ejecutivas, sino que, también lo hicieron padres y docentes a partir de la ejecución de la prueba neuropsicológica "Torre de Londres", lo que favoreció que cada uno los actores, realizara una valoración subjetiva de su desempeño individual y desde los procesos autorreferenciales, comprendieran el papel de la funciones ejecutivas en relación con procesos de inhibición y flexibilidad mental, en los procesos identitarios, referidos en la experiencia autolesión, respecto a la impulsividad y la falta de control, así como la toma de decisiones y solución de problemas.

Planear cada escenario conllevó a identificar estrategias que permitieran resignificar procesos identitarios y favorecer la coevolución. Para tal fin, se incluyeron metáforas, dramatización de un caso de autolesión, videos testimoniales, dibujos autobiográficos, ejecución de pruebas y equipo reflexivos. El encuentro de docentes, administrativos, padres de familia, adolescentes, y la investigadora/interventora, en los diferentes escenarios conversacionales, convocó la polifonía en la generatividad de diálogos para aperturar posibilidades de cambio, toda vez que se logró identificar el papel del trabajo en red, y la complejidad de la autolesión; igualmente, se abrieron espacios para exponer inquietudes y expectativas respecto a las necesidades de intervención y capacitación.

De otra parte, el encuentro de docentes y administrativos, permitió la reflexión sobre las prácticas institucionales para el acompañamiento a las adolescentes y las familias. El encuentro de las familias y las adolescentes facilitó la resignificación de las funciones parentales de autoridad y amor ante el conflicto de este subsistema. La estrategia de la metáfora, así como el dibujo autobiográfico, evocaron momentos significativos, crisis, pérdidas, acuerdos, creencias familiares, pactos entre padres e hijos; lo cual permitió redefinir experiencias que habían sido puntuadas negativamente, para ser narradas, otorgándole un nuevo sentido dentro del contexto familiar. Así, desde procesos resilientes, emergieron versiones enriquecidas de sí mismos.

Los resultados de las ejecuciones neuropsicológicas de las adolescentes y de los adultos, generaron procesos reflexivos y autorreferenciales, que permitieron redefinir versiones respecto a las habilidades y capacidades en los actores sociales, en toma de decisiones y solución de problemas. De esta forma, interpretar, como operan la flexibilidad mental y el control inhibitorio en la regulación emocional, en la toma de decisiones y la solución de problemas, permitió reconocer en cada uno de los participantes, la adolescencia como un momento de cambio, que

requiere de la flexibilidad mental del adulto para identificar formas de relación, que permitan el acompañamiento en la toma de decisiones, la solución de problemas y la mutua regulación emocional, con lo cual, se redefinen procesos de autonomía y desarrollo frente a la experiencia de autolesión.

Análisis de Información

Para realizar la codificación y categorización de la información, se triangularon los datos teniendo en cuenta la correspondencia entre los conceptos metodológicos de la línea de investigación Institucional y los conceptos metodológicos propuestos en la investigación. Esta forma de organización permite visualizar y comprender como desde los escenarios conversacionales emergen procesos auto y heterorreferenciales, que desde metamiradas permiten procesos reflexivos, donde las historias, acontecimientos y relatos alternos entretejen comprensiones sobre la manera como se construye la identidad de las adolescentes, en la experiencia de la autolesión de parte de los actores de los contextos en su constante interacción.

En su totalidad, los siete escenarios fueron grabados en audio y transcritos para su posterior organización y codificación. El apéndice H (tablas 24 H - 30 H) presenta las transcripciones correspondientes. Para el análisis de la información, se pensó en el Análisis de Contenido, como una técnica de investigación que permite analizar la realidad social a partir de la observación y el análisis de información proveniente de otros materiales como videos, dibujos de la familia e incluso los resultados de las pruebas neuropsicológicas; técnicas que fueron incluidas en los escenarios conversacionales. El análisis de contenido se toma como método y técnica propios de la investigación/intervención, como condición del paradigma de la complejidad, ya que posibilita observar e interpretar lo observado. Según Mayer & Ouellet (1991) «el análisis de contenido es

un método que consiste en clasificar y/o codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías con el fin de hacer aparecer de manera adecuada su sentido" (p, 473).

La codificación de la información se realizó con el apoyo del programa Atlas Ti7. Para tal proceso, se establecieron categorías de análisis y se denominaron "códigos" desde tres ejes de indagación correspondientes con los conceptos metodológicos de la investigación: Identidad narrativa, identidad neuropsicológica y coevolución; también se codificaron los conceptos neuropsicológicos de: flexibilidad mental, control inhibitorio y autorregulación emocional. Se establecieron tres subcategorías de análisis definidas a partir de los conceptos metodológicos de la línea de investigación: Historias, acontecimientos y relatos alternos. El apéndice I, presenta la codificación para el análisis de contenido. Una vez, realizado este proceso, la información fue subida al programa Atlas Ti7 en archivos PDF, los cuales hacen parte de la unidad hermenéutica denominada "Proyecto Maestría 2018", y convertidos a documentos primarios. En esta unidad, reposan los archivos correspondientes a esta investigación. Como se mencionó anteriormente, la información de los documentos primarios se clasificó en códigos, citas y memos, a partir de los cuales se realizó análisis detallado de la información.

La clasificación anterior, permitió la elaboración del capítulo de resultados y discusión, lo cual incluye las comprensiones auto y heterorreferenciales de las categorizaciones, lo que favoreció el análisis conceptual. Las conclusiones de la investigación/intervención se fueron construyendo a lo largo del proceso. A continuación, las figuras 15 y 16 dan cuenta de la información extraída del programa Atlas Ti 7.

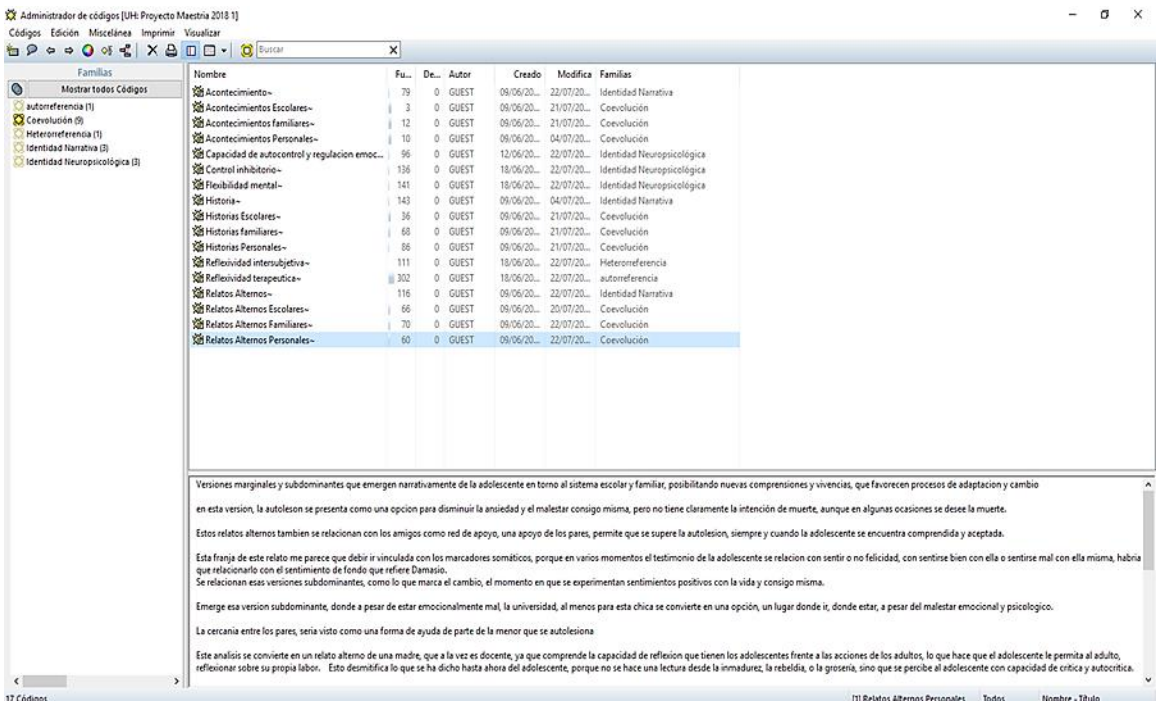

Figura 15. *Análisis de información y triangulación de códigos Atlas Ti 7*

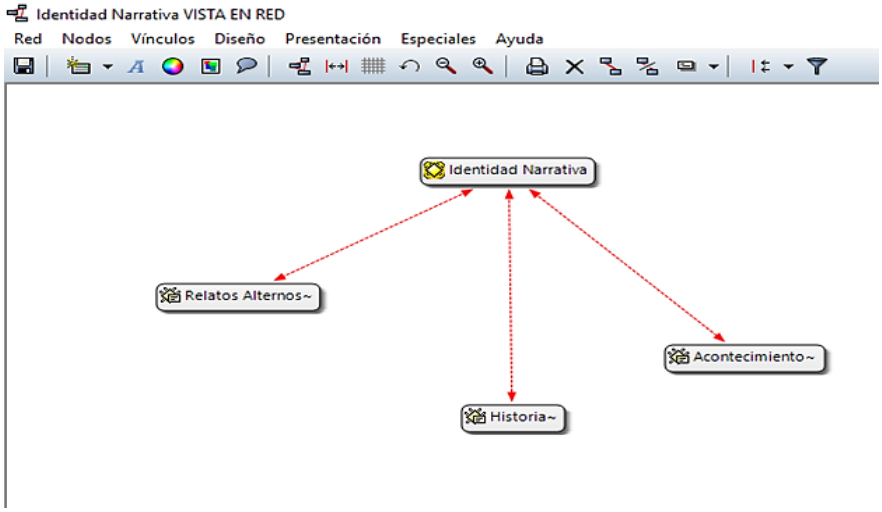

Figura 16. Vista en red de la codificación programa Atlas Ti 7

Resultados

Este acápite señala los resultados venidos del proceso de investigación intervención realizado en la Institución Educativa de la ciudad de Bogotá, en la cual se llevó a cabo el estudio. En primera instancia, se muestra de manera general el análisis de la información proveniente de los escenarios conversacionales realizados de acuerdo con los neodiseños y analizada en su contenido. En segundo lugar, se analiza la información organizada de acuerdo con los conceptos metodológicos propios del trabajo, en relación con los conceptos metodológicos de la investigación/intervención. Las hipótesis y preguntas de investigación fueron orientando lógicas conversacionales en los diferentes encuentros conversacionales que generaron conexiones, observaciones, experiencias y conocimiento, para lograr explicar el fenómeno y a la vez entenderlo, ya que desde este entender se hizo posible operar el cambio a lo largo de las diferentes intervenciones.

Paso a seguir, se da cuenta de los procesos auto y heterorreferenciales, tanto de los participantes, como de la investigadora/interventora. Por último, se presentan las categorías emergentes las cuales ampliaron los conceptos propuestos de manera inicial y permitieron la complejización del fenómeno.

Análisis General de los Resultados

En el primer escenario, realizado con la rectora del colegio, la experiencia de autolesión gira en torno a comprensiones narrativas de “enfermedad”, “trauma y trastorno” lo cual es relacionado con “la inmadurez”, la “falta de control”, la “no identidad adolescente”, y múltiples problemas venidos de la relación familiar. En general, se considera desde las narrativas institucionales la autolesión como una búsqueda de estrategias en la adolescente para “llamar la atención”. En el segundo escenario, realizado con administrativos y docentes, la experiencia de autolesión, es

narrada como una situación de victimización de padres y maestros, ya que, para la familia, según estas versiones, se genera un sufrimiento por culpa de la conducta de la adolescente. Y, para algunos docentes, el involucrarse con los problemas afectivos y emocionales de la adolescente, los lleva a convertirse en víctima de los "enredos" que ella genera al no ser abierta y manifestar claramente su conducta de corte. Aspecto que, según los docentes, evitaría muchos problemas para las familias y para la institución educativa.

Las narrativas iniciales respecto a la adolescente, se enmarcan desde la carencia, la imposibilidad, y, ante todo, la falta de control y regulación emocional que, al parecer, son comprendidas por los actores del contexto, como lo que más afecta la adolescencia. Todo esto, relacionado con los conflictos familiares.

Los docentes, consideran que no es responsabilidad de ellos atender o apoyar casos de autolesión, ya que esto es competencia de psicoorientación. Existen excepciones, que llevarían a estar atentos a la intervención, estas estarían dadas por el nivel de rendimiento escolar. Lo que implica que, si la adolescente tiene un buen rendimiento escolar, el docente, se siente más responsable de apoyar a su estudiante, caso contrario, ante el bajo rendimiento escolar; es preferible que sea psicoorientación y los padres quienes ayuden a la adolescente. La autolesión se narra como un problema emocional, de soledad, tristeza, falta de control de sí misma; como una forma de resolver los problemas y como una forma de llamar la atención de los adultos.

El tercer escenario, se diseñó para el encuentro de las familias, sin embargo, fue necesario generar neodiseños, para trabajar en tres escenas, debido a la falta de consenso en los horarios. En cada encuentro conversacional, las narrativas dominantes en torno a las adolescentes, se centraron en las dificultades que se presentan por los cambios en las transiciones, de la niñez a la adolescencia; de la primaria al bachillerato, referidos como acontecimientos que marcan cambios

bruscos emocionales y psicológicos, que requieren procesos de adaptación y negociación familiar. También emerge la narrativa frente a las demandas escolares y el impacto emocional en las adolescentes.

En este sentido, se comprende como las fluctuaciones que se presentan en los sistemas abiertos, se amortiguan dentro de la estructura familiar, y hacen parte de los procesos de autoorganización que viven los individuos para lograr procesos de adaptación.

A lo largo de los diferentes encuentros, se diseñaron estrategias dirigidas a movilizar versiones dominantes, y favorecer construcciones identitarias más posibilitadoras para los sistemas en interacción.

En el primer escenario, el uso de la pelota expandible como metáfora para evidenciar la importancia del trabajo en red, y del cubo, para convocar la incertidumbre y el azar; y en el segundo escenario, tejer una red con lana entre docentes y administrativos, para representar la red de apoyo de las adolescentes; permitió el reconocimiento de la corresponsabilidad entre familias e institución frente a la intervención. Identificar la importancia de esta interacción posibilitó la puesta en escena de propuestas, para favorecer nuevas prácticas y acciones de prevención, que permitan el trabajo en red, donde la responsabilidad de la intervención no sea únicamente del área de psicoorientación, sino que involucre a todos los actores del contexto, incluidas las adolescentes.

Desde el primer escenario hasta el cuarto, se incluyeron metáforas, videos, uno de ellos, un testimonio de una adolescente con experiencia de autolesión y otro, relacionado con las funciones ejecutivas y su papel en la regulación de la interacción social, así como, el dibujo autobiográfico de las familias. Por otra parte, convocar a los escenarios la ejecución de pruebas neuropsicológicas tanto para los docentes como para los padres y traer al diálogo los resultados

de las pruebas ejecutadas por las adolescentes, fue un pretexto para la emergencia de narrativas sobre la capacidad y habilidades que demuestran las adolescentes al momento de resolver problemas; y además, generar procesos autorreferentes en los adultos respecto a la forma, como desde la interacción, enseñan desde sus propias prácticas, la forma de resolver problemas y tomar decisiones en las adolescentes.

Gracias a estas estrategias emergen historias, experiencias, y momentos significativos en la interacción social tanto en el colegio como en la familia, lo que posibilitó, entretejer versiones más posibilitadoras de las adolescentes. Los procesos conversacionales y la puesta en escena de la ejecución de las pruebas neuropsicológicas, favorecieron la resignificación del acompañamiento que padres y docentes hacen a las adolescentes, posibilitando de esta manera entender la importancia que tiene el reconocer al otro en sus experiencias vitales, sin que se sienta descalificado o juzgado.

Se redefinió el acompañamiento a las adolescentes, desde la guía y la orientación en la toma de decisiones y solución de problemas. En este aspecto, las funciones ejecutivas, permitieron reconocer y resignificar habilidades y capacidades de las adolescentes, las cuales se comprendieron como funciones que se desarrollan en la interacción con el ambiente, y que se afianzan en la medida en que adultos y adolescentes, establecen tiempos y espacios que permiten el aprendizaje en la toma de decisiones, la regulación emocional y los procesos de flexibilidad mental, todos ellos, entendidos como aspectos que regulan la interacción social.

En el proceso de la intervención, las narrativas posibilitadoras de apoyo mutuo y colaboración, entre padres, docentes y adolescentes, permitieron el acercamiento de la confianza y el compartir experiencias y situaciones que fueron resignificadas desde el respeto y la aceptación de la diferencia.

El escenario de la investigación/intervención, permitió reconocer a padres y docentes, que la adolescencia no es un único momento de la vida, enmarcado solo en la crisis y el conflicto con los demás, es un momento con múltiples posibilidades, donde las adolescentes también son gestoras de cambio, con habilidades y capacidades que son motivo de reconocimiento de parte de los adultos. Emergen versiones que reconocen a la adolescente como una persona con necesidad de acompañamiento y orientación, desde pautas claras de relación, definidas desde el respecto, la guía y el entendimiento de sus dilemas vitales como temas importantes que ameritan atención y que deben aprender a resolverse, para lograr paulatinamente la adaptación a procesos de mayor autonomía.

Cada uno de los escenarios fue generando progresivamente comprensiones sobre la identidad adolescente, que permitieron la emergencia de relatos novedosos respecto a las habilidades y capacidades que tienen las adolescentes para tomar decisiones y resolver problemas. Dejando de lado conceptos como impulsividad, inmadurez, cambios hormonales, para transformarlos en versiones posibilitadoras como inteligentes, capaces, responsables, autónomas. Así mismo, se resignificó la experiencia de autolesión, comprendiéndola inclusive como una expresión de solidaridad ante el sufrimiento de otros, que se redefine en la adolescente cuando establece relaciones de apoyo y respeto de parte los miembros de su familia y cuando el adulto es guía y no juez; cuando se da valor a los conflictos adolescentes como algo fundamental para su proceso de desarrollo y que requiere de la escucha de los adultos y del trabajo en red, dado desde la solidaridad, el apoyo mutuo y el respeto por la diferencia. Cuando se reconoce la identidad y dignidad del otro y no se encasilla a partir del cambio, sino que se resignifica el cambio como un proceso natural de la vida que favorece la autonomía.

Análisis a la Luz de los Conceptos Metodológicos

En este apartado, se presenta el resultado del análisis de los conceptos metodológicos de la investigación/intervención, en relación con los conceptos metodológicos del Macro proyecto. Historias, Acontecimientos y Relatos Alternos. Posteriormente, se exponen los procesos auto y heterorreferenciales, que evidencian las comprensiones de los participantes y de la investigadora/interventora desde la movilización, creatividad y técnicas empleadas en el proceso interventivo, vistas igualmente, desde los conceptos de la línea del Macro proyecto.

Construcción Identitaria en la Experiencia de Autolesión desde Dominios Narrativos

La construcción identitaria de las adolescentes en la experiencia de autolesión, se relaciona con versiones dominantes de parte de todos los actores participantes, que surgen alrededor de los cambios físicos, psicológicos y emocionales, en un periodo de tiempo, que se enmarca en la crisis y la dificultad que tienen adultos y adolescentes, para mantener relaciones emocionalmente estables y una comunicación de confianza. La identidad adolescente se narra desde los cambios inesperados y fluctuantes, que marca para los padres el momento de la separación, la llegada de la adultez de este miembro de la familia, que reevalúa el rol parental. Y que, de alguna manera, desestabiliza la relación de poder entre padres e hijas, dado que el sentido de separación e individuación de las adolescentes, conlleva a la reestructuración de las dinámicas de poder. Sin embargo, concebir la adolescencia desde la crisis, tiende a cristalizar el self y a asignarle identidades rígidas, ya que se generaliza el concepto hacia la gran mayoría de las personas que se encuentran en este momento evolutivo; aspecto que es reforzado social y culturalmente por los sistemas amplios. A partir de estos relatos, el sistema familiar y escolar, se organizan alrededor del síntoma desde narrativas incapacitantes, catastróficas, patológicas, donde inclusive padres y docentes, se convierten en víctima de la conducta de corte y la adolescente en victimaria. En los

docentes, la autolesión, lleva a asumir una postura distante, desinteresada, periférica, aunque en momentos, privilegiada cuando la adolescente decide hacerlos depositaros de los secretos familiares, lo cual, se convierte en un pacto de lealtad enmarcado en el silencio.

> yo aquí en noveno tuve un caso de esos con una estudiante (…) Yo no confiaba y ella también tenía mucho miedo de que yo les contara. Entonces yo lo que hice fue ponerme más como persona que como profe y le dije: "te voy a escuchar, si en algún momento yo veo que corre peligro tu vida, yo informo, pero yo te voy a escuchar". Entonces, ella y yo empezamos a hablar. Ella me contó que en la casa el papá si se más…y yo traté de darle los mejores consejos que pude y servir como apoyo, pero solo lo manejábamos ella y yo (Esc. 2. Tejiendo una red de lana en el cole. 996 – 1006).

Historia. A partir de las hipótesis formuladas respecto al problema de investigación/intervención, se considera la construcción identitaria en relación con la experiencia de autolesión en las adolescentes, como un proceso que atraviesa las transiciones y redefiniciones que hace la adolescente sobre sí misma, y que en ocasiones genera pautas de relaciones confusas, que amerita analizar la forma como se establecen las dinámicas de interacción en el contexto de la relación familia-escuela-adolescente.

Las primeras versiones dominantes que emergen en los escenarios conversacionales sobre la identidad de las adolescentes en la experiencia de autolesión, se relacionan con la idea que es en el sistema escolar, el espacio donde se manifiesta la conducta de corte, como resultado de los dilemas familiares. Para las familias, es en el colegio, a partir de la influencia de los pares, lo que propicia la autolesión como un comportamiento que se imita desde la curiosidad.

> Ella me dijo mami yo intenté cortarme. Cuando ella me dijo eso, yo pensé en los problemas, en lo que uno hace. (…) ¿Que la llevó a pensar en cortarse? Ahí me di cuenta que la influencia de las compañeras hace que ellas tengan esa curiosidad y decidan pensar en hacerlo (Esc. 1. Escn 1. Reconstruyendo la historia familiar. 475 – 479).

Los relatos en torno a la autolesión, se vinculan con experiencias de sufrimiento de adolescentes y familias. Para las familias, es una situación que aparentemente ignoran y que tienden a negar, que se hace evidente a partir de la intervención de la institución educativa.

> No, pues el encuentro anterior fue muy importante e interesante por la información que yo me llevé acerca digamos de la situación que se había presentado con S, en cuanto al pensamiento que tuvo ella de lastimarse. Yo no lo sabía, y eso fue bastante impactante para mí (…) de pronto, la he sobreprotegido mucho sin darme cuenta y quizás no sé. S, busca como siempre mi aprobación de una manera u otra (Esc. Escn 2. Al ejecuta la función proponemos el cambio. 82 – 95).

La autolesión es catalogada como un trastorno, una enfermedad, un síntoma relacionado con problemas emocionales y familiares. Para la institución educativa es una situación que requiere formación para padres y docentes, además de investigación; aunque no es el único problema del cual se deba ocupar la institución. Así lo entiende la rectora:

> "necesitamos formación, sí, porque nosotros no hemos terminado, estamos en un proceso de formación, y cada enfermedad o trastorno que se nos presenta, es de investigación (…) estoy al frente del colegio, y para mí, son muchos los problemas, no solamente yo detenerme a esto del cutting" (Esc. 1. Dialogando con metáforas 583-591).

En la voz de la rectora, la autolesión es narrada como un método que utilizan las adolescentes para encontrar reconocimiento, ser tenidas en cuenta, para llamar la atención. Denota falencia para afrontar la realidad, falta de autorregulación, dificultad para conocerse a sí mismas. El corte es la respuesta de la adolescente a los problemas familiares. Desde estas comprensiones de parte de las directivas, la autolesión se cataloga como un trauma o un trastorno.

> "primero tener esa identidad propia, yo digo a que a veces parece que nuestras jóvenes tienen como, como esas falencias, a veces no nos identificamos con nosotras mismas, siempre mostramos como el dolor, (…) en la adolescencia utilizan muchos medios como para llamar la atención, como para que estén pendientes de ellas. Entonces yo digo que si nuestras jóvenes

> toman estas decisiones del cutting es porque, bueno, viene del hogar (…) por eso ellas tienen que buscar métodos para que me entiendan, para que me reconozcan (…) desde ahí parte, y usted va a trabajar con padres de familia, va a trabajar con las niñas implicadas en este trauma, no sé, trastorno de cutting" (Esc 1. Dialogando con metáforas. 630 – 742).

Las versiones escolares encierran narrativas incapacitantes, limitantes y patológicas, algo determinado y relacionado con la vida familiar. Las epistemes institucionales desde las figuras de autoridad, se convierten en discursos hegemónicos, a partir de los cuales se establecen prácticas institucionales protocolarias, con el propósito de seguir el "debido proceso" para cumplir con las demandas de las instituciones de salud a las que se reportan estos casos. Desde estas acciones, se cristalizan los procesos, se delega dentro de la institución a unos pocos la responsabilidad de la intervención, y no se evidencia el beneficio de la misma, porque además se considera un proceso que involucra más a la familia como propiciadora de la autolesión, motivo por el cual, son las familias las que están en la obligación de resolver esta situación en las adolescentes. La necesidad de la institución es saber cómo instruir a padres y docentes en torno a la autolesión.

En el segundo escenario, metodológicamente se presenta un testimonio de una adolescente con experiencia de autolesión, y desde el ejercicio de realizar una red de apoyo con lanas de colores, para simular un juego de roles en una situación hipotética de autolesión; se generaron narrativas en docentes y administrativos, que enmarcan la autolesión como un fenómeno común en niños y niñas, una situación que se evidencia en todos los colegios y que se relaciona con aspectos emocionales. Así, lo refiere el docente de filosofía: "porque son los sentimientos los que están en juego, y es lo que ella de cierta manera, tiene averiado" (Esc.2. Tejiendo una red de lana en el cole. 611-612)

Desde la voz de los docentes, las historias asociadas a la autolesión generan versiones relacionadas con la tristeza en la adolescente, algo que la familia no percibe, aunque para otros se

hace evidente. Ejemplo de ello, es el relato de un docente quien considera que la experiencia de cutting se asocia con otros problemas de orden psicopatológico. “la veo muy triste, la veo muy solita y la compañerita me dice que sí, que tiene muchos problemas, que está haciendo cutting, tiene bulimia, que tiene ideación suicida” (Esc. 2. Tejiendo una red de lana en el cole. 755-757)

Para los docentes, la autolesión es una situación que la misma adolescente crea, ya que al no hablar abiertamente de lo que le sucede, involucra a otras personas que se convierten en víctimas de la situación. Esto manifiesta el docente de filosofía:

> “porque nosotros estamos dentro del problema que ella creó, que incluso ella no hubiera involucrado a tantas personas y hubiera sido directa, diciendo me estoy cortando, me estoy haciendo esto y no lo quiero hacer más porque tengo miedo. (…) y por supuesto que es víctima, pero nosotros entonces también, como profesores, a eso me refiero” (Esc. 2. Tejiendo una red de lana en el cole. 982-985)

Por otra parte, llama la atención que, para los docentes, no es su labor ni como director, ni como docente, ser una red de apoyo para una adolescente que se autolesiona, porque su función es orientar una clase, no estar “pendiente” de otros procesos de la estudiante. Refieren en esa medida que el apoyo debe ser dado por psicoorientación. Por tanto, se cataloga la autolesión como respuesta a una situación de sufrimiento, que no necesariamente la adolescente comprende, porque esta es una situación de “aprendizaje y madurez”. Se narra cómo una situación de agresividad hacia sí misma, que trae consigo problemas de ansiedad, que genera problemas de identidad y que busca llamar la atención. Un ejemplo de ello, se refiere en el siguiente relato.

> “Si hay una persona con una situación, que es agresiva consigo misma, que tiene problemas de ansiedad, que maneja una cuestión de identidad extraña, y está bien, está mal, un día se cura, Esa persona está tratando de llamar la atención” (Esc. 2. Tejiendo una red de lana en el cole 1020 -1023).

Los relatos sobre la autolesión, se organizan alrededor de la tensión que generan los problemas familiares, así como, a una situación que parece relacionada con la "moda" y que por tanto puede ser copiada de otras adolescentes. De otra parte, se identifican "situaciones extremas" que son narradas por los docentes, a partir de lo que la misma adolescente les comparte, y que llevarían a la autolesión como una forma de expresar rabia y represión. Se indica un ejemplo de esta situación el siguiente párrafo:

> Ella me decía: me quiero sentir viva, y yo le decía, pero que es lo que la fuerza a hacer eso y ella me contaba a mí muchas cosas que pasaban en la casa ¿Si? Que eran situaciones extremas, que uno veía que los padres eran bastante agresivos con ella, el trato era bastante fuerte, la mamá tenía trastornos de bipolaridad, un día estaba bien, el otro día estaba mal, la señora no podía caminar bien, entonces ella tenía que vivir pendiente de ella; yo creo que toda esa situación y toda esa presión la llevaban como a desfogar toda esa rabia y represión cortándose ¿Si? (Esc.2 Tejiendo una red de lana en el Cole. 1067 – 1073).

La autolesión, también se relaciona según los docentes, con situaciones de tensión, la cual se puede presentar por rivalidad entre pares. De esta manera lo relata un docente:

> Otro caso que me impactó cuanto tuve 5º., fue el de una niña que la mamá en una reunión de padres me dijo a mí que la niña se sentía muy estresada, que ella se desesperaba mucho en la casa y que ella cogía las cosas a golpes, entonces yo le decía ¿Pero por qué pasa? Y ella me decía es que a ella le dio muy duro el choque de llegar al salón y encontrar que hay una niña que le está quitando el primer puesto siempre, entonces era como esa rivalidad. Entonces yo creo que por la tensión es una cosa que se genera el cutting, (Esc. 2. Tejiendo una red de lana en cole 1074-1080).

Las historias institucionales en las voces de los docentes, que se evidencian en los primeros escenarios, dan cuenta de las actitudes que se toman frente a la situación de autolesión, aspecto que se ve reflejado en la postura que asume la docente con la adolescente y la familia. Estas actitudes obedecen a imaginarios y demandas institucionales. Predomina en la institución, la

idea, que es psicoorientación la responsable del abordaje familiar e individual de estos casos. Sin embargo, se argumenta que, dadas las altas demandas institucionales a los docentes y las demandas del Ministerio de Educación Nacional, para dar cuenta de los diferentes procesos que cumplen los colegios, es imposible generar espacios y tiempos para el acompañamiento a las adolescentes. Las actividades compartidas se ven limitadas a horarios de clase y la dirección de grupo; razón por la cual, los docentes no asumen un papel activo en el acompañamiento individual. Sin embargo, pastoral vocacional a partir de una cátedra, brinda orientación espiritual a todos los estudiantes; así mismo, programa retiros espirituales que se realizan una vez al año por grado, durante el segundo semestre. Aspecto que es visto por los docentes, como una labor que debe tener más representatividad, dado el carácter religioso del colegio, lo cual ayudaría a prevenir la autolesión. Desde estas comprensiones, los temas espirituales se comprenden como la práctica institucional que favorece el acompañamiento de las adolescentes en situación de autolesión, más aún cuando todos los actores del contexto cuentan con múltiples demandas que no le permiten un acompañamiento a la adolescente.

En el tercer escenario, a partir de las estrategias metodológicas, emergen versiones sobre la autolesión, en la voz de una madre de familia, relacionadas con el comportamiento y los cambios emocionales, y los procesos de desarrollo, debido a que estos cambios, los padres los asocian con procesos hormonales, que afectan por igual a niños y niñas. Así lo refiere: “El desarrollo biológico estamos a la par, porque no cambia, eso es como un estándar” (Esc.3 Escn 1. Reconstruyendo la historia familiar. 98-99).

Igualmente, las versiones dominantes se relacionan con el cambio en las dinámicas familiares, las cuales actualmente, demandan mayor atención de los padres hacia los hijos, ya que las ocupaciones laborales de los padres, propician mayores momentos de soledad en los

adolescentes, lo cual conlleva a que se deterioren las relaciones familiares y no haya una comunicación asertiva.

Estas narrativas, se unen a las versiones de docentes y administrativos, desde las cuales se refiere la soledad, como un aspecto de riesgo en la situación de autolesión.

Entre tanto, los padres consideran que la transición de primaria a bachillerato cambia las relaciones familiares y las enmarca en mayores tensiones y demandas, esto unido además a los cambios psicológicos y emocionales percibidos en la adolescente. En la transición de primaria a bachillerato, las expectativas de los padres respecto al rendimiento escolar cambian; esperan que sus hijas asuman con mayor responsabilidad y autonomía su proceso de formación. De otra parte, para las adolescentes, esta transición afecta la relación tanto con los docentes como con los padres; se sienten sobrecargadas por las demandas de unos y otros y menos comprendidas. Así lo narra una adolescente. "Adol: Pues la verdad, todo, porque… fue un cambio muy duro de primaria a bachillerato porque ya no nos tratan bien, sino: "es su responsabilidad, es lo… como que si usted no lo hace… "mala nota y perdió" (Esc. 3 Escn 1. Reconstruyendo la historia familiar. 251 – 253).

Las expectativas de los padres se convierten en motivo de preocupación constante para la adolescente, la cual se incrementa si el rendimiento escolar baja. Cada una de estas situaciones, unida a los conflictos y dilemas propios de la cotidianidad, e inclusive a las tensiones en las relaciones de los padres, junto a los sentimientos de temor o frustración por la propia expectativa del desempeño, genera en la adolescente la idea de incapacidad frente al logro y la lleva a contemplar la idea de la autolesión como una forma de aliviar sus tensiones. En la siguiente conversación entre terapeuta y adolescente, se ejemplifican los relatos de la adolescente.

Psi: Fallando ¿qué quiere decir?

> Adol M: o sea si ella va mal, si le ha ido mal, ha perdido el año, entonces ella dice: "si la fallé el año pasado, como me irá este año", y si este año va en el borde para caerse, ella pues de pronto dice, para que seguir si la voy a seguir embarrando.
> Psi: Pero entonces, la nota del boletín ¿estaría relacionada con la cortada?
> Adol M: No sabría, pues, yo creería más o menos, pero también por problemas (Esc. 3. Escn 1. Reconstruyendo la historia familiar. 285 – 336).

Esta construcción de la experiencia personal y familiar, da cuenta de la forma como se entretejen situaciones y experiencias, tanto en el contexto escolar como el contexto familiar, que son significadas en la adolescente, desde los cambios que se dan en la manifestación del afecto entre padres e hijas y la exigencia de docentes a estudiantes en el proceso de la transición escolar. Mientras que, en la familia, se significan como situaciones propias de los cambios de la edad.

Así mismo, los padres consideran, que la manera como los docentes se comunican con los adolescentes, también cambia, porque se exige más responsabilidad en la medida que la adolescente avanza en su proceso de formación.

Llama la atención que los relatos de la adolescente, como los de la madre de familia, en relación a los procesos de transición, son puntuados como situaciones que cambian la expresión del afecto entre padres e hijas y docentes y estudiantes. De tal forma que, la transición de primaria a bachillerato, incrementa la demanda de "responsabilidad" de padres y docentes hacia la adolescente, frente al desempeño escolar. De esta forma lo refiere una madre de familia:

> El lenguaje del docente hacia sexto yo lo he sentido - "es su responsabilidad" no es como ya las pequeñitas – "oye, que te pasó, porque no hiciste la tarea". Ya, es más: "vamos a formar carácter porque es el punto donde empiezan a formar valores, responsabilidades, es sexto". Esos cambios emocionales en grado sexto, son bastante fuertes, no solo para ellas, sino para uno de papá también (Esc. 3. Escn. 1. Reconstruyendo la historia familiar. 152-155).

En los padres emerge la incertidumbre hacia el trato que deben establecer con la adolescente en la medida que esta crece. Así refiere su preocupación una madre de familia:

> Yo le decía a mi madre, cómo hace uno, para seguir viéndola como mi hija chiquita y seguir dándome cuenta que ella va creciendo, cómo hace uno para mantener esto aquí, sin que el uno trasgreda al otro, porque a ella ya no la puedo tratar como una china chiquita, pero tampoco, la puedo tratar como una niña grande (Esc. 3. Escn. 1. Reconstruyendo la historia familiar).

Igualmente, cuando se presenta un fuerte impasse de pareja, se identifica esta situación como aquella que afecta emocionalmente a la adolescente. Así lo narra una madre de familia:

> Si, totalmente de acuerdo, que lo que sucede en casa repercute en el colegio y repercute en su desarrollo, o sea todo va completamente ligado. Si papá y mamá se maltratan física, emocional y psicológicamente, ellos tienen que buscar una salida (Esc. 3. Escn. 1 Reconstruyendo la historia familiar 482-484).

De esta manera, la autolesión se presenta como una forma de llamar la atención a la familia, para indicar que algo está pasando y los padres no se dan cuenta. Así lo identifica un padre de familia:

> "es una forma de llamar la atención por algo, por algo que se está fallando, ya de parte de la hija o de papá. Como una forma de decir "oiga aquí estoy mire que está pasando algo y ustedes no se han dado cuenta", eso es lo que yo pienso" (Esc. 4. Escn.2 Reconstruyendo la historia familiar. 225-228).

Así mismo, la relaciones entre padres e hijos y la sobreprotección que la madre prodiga hacia la hija, llevaría a una baja autoestima en la adolescente, lo que podría relacionarse con la autolesión. En el siguiente párrafo, se señalan estas versiones familiares.

> Madre: Si tengo una baja autoestima, esto me conlleva a ejercer todos esos patrones, eh soledad, tristeza, y falta de dominio propio, sino tengo una buena autoestima, pues no voy a tener un dominio propio de una manera correcta.
> Psi. Y como no tendría una niña una buena autoestima ¿cuándo es sobreprotegida?
> Madre: Se vuelve muy dependiente, porque se cree que no es capaz de hacerlo sola, duda de las capacidades que tiene de ejercer algo. (Esc. 4. Escn 2. Al ejecutar la función, proponemos el cambio. 249 - 296)

Las versiones de las adolescentes, relacionan las ideas de autolesión con los problemas en el hogar, y como una forma de desahogo y liberación. Así lo narra una adolescente: "poder hablar de las que se autolesionan, digamos decirles que piensen en todo lo que les sucede y que esa no es la única forma de desahogarse, yo me puedo desahogar llorando o hablando con mi mamá" (Esc. 3 Escn 2. Reconstruyendo la historia familiar. 85-87).

Así mismo, la autolesión es narrada como una expresión, que sugiere a la madre una forma de desahogo emocional. Aunque también evidenciaría sentimientos de soledad y no reconocimiento de parte de otras personas. Así se expresa en el dialogo, entre investigadora y adolescente.

> Adol S: Para mí, es como que lastimarme y digamos yo me lastimo, estoy diciéndole a mi mamá, "como yo me estoy lastimando, tienes que hacerlo, así te puedes desahogar y así vas a poder sacar todo ese odio que tienes y así".
> Psi: ¿O sea que es como una invitación a manifestarse?
> Adol S: Más o menos sí. También como sentirse uno solo. Si digamos uno siente que no lo escuchan, que no le ponen atención, que lo dejan a uno como un cero a la izquierda. (Esc. 4. Escn 2. Al ejecutar la función, proponemos el cambio. 232 – 239).

A continuación, la figura 17, presenta una vista en red, de los diferentes códigos asociados al análisis de las versiones dominantes, que se vinculan con la construcción identitaria de las adolescentes desde dominios narrativos.

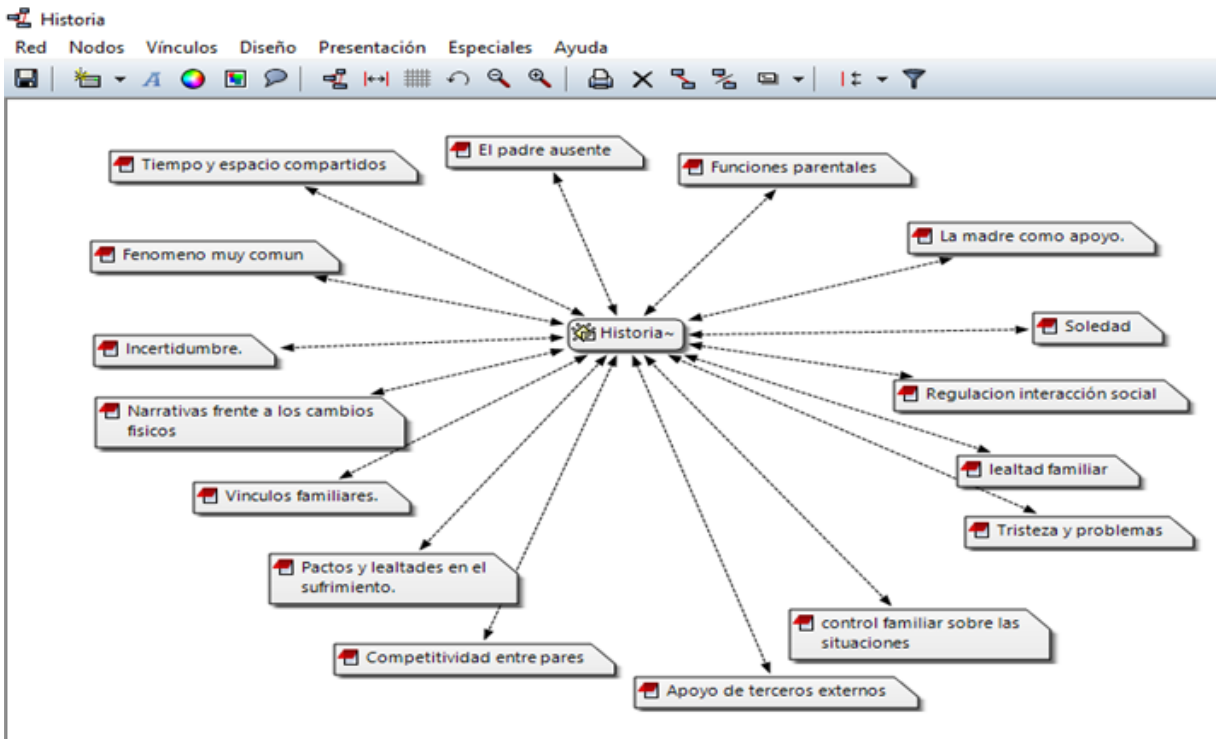

Figura 17. Vista en red dominios narrativos - Historias

Acontecimiento. Situaciones específicas encadenadas en los relatos que emergen en cada encuentro conversacional, asignan el sentido para comprender la experiencia de la autolesión. Para los docentes, una adolescente que practica la autolesión, implica una condición problemática, que conlleva a un actuar, para el cual no se sienten preparados. Para psicoorientación, demanda procedimientos protocolarios urgentes que incluyen a la adolescente y a su familia. Para el colegio, es una voz de alarma, para las adolescentes, un momento de tensión y para las familias, en muchos casos, de negación. Esto conlleva a la búsqueda de prácticas institucionales y familiares que permitan disminuir la incidencia la autolesión.

En el contexto escolar, acontecimientos tales como las situaciones de separación de los padres, el bajo rendimiento escolar, la citación de parte del colegio a los padres de familia, la rivalidad

entre pares, perdidas inesperadas de un ser querido; son significadas como lo que propicia la autolesión. Se puntúa la transición de primaria a bachillerato como un momento que cambia abruptamente los estilos de relación entre docentes y estudiantes. Se identifica el internet como un medio que permite a las adolescentes encontrar respuestas a sus dudas, inquietudes, inclusive una guía para autolesionarse.

Así mismo, los padres consideran que hay situaciones que afectan a las adolescentes que las llevan a la autolesión. Un ejemplo de ello, se plasma en el siguiente párrafo en la voz de una madre de familia:

> Yo creo que (…) cuando estas cosas suceden es porque hay algo que a las niñas les está afectando. (…) cada niña es un mundo diferente y tienen ciertos conflictos que, de pronto, no los está manejando de la manera correcta y lo que quieren es, lastimarse a ellas mismas por querer de pronto suplir ese dolor emocional en su cuerpo (Esc. 3. Escn. 3. Reconstruyendo la historia familiar. 61 – 65).

En la adolescente, prima la identidad que se enmarca en “tengo muchos problemas”, los cuales no son explicados únicamente por procesos de maduración, si no desde narrativas dominantes que dan cuenta de la soledad como un proceso que se gesta en el cambio de la etapa de primaria al bachillerato. Se piensa la soledad como una condición de las adolescentes. “es la condición de ella, estar sola. Se siente sola, así esté acompañada se siente sola”. (Esc. 2. Tejiendo una red de lana en el cole. 714-715).

Se hace referencia a la presencia de los docentes y la ausencia de las familias, en el momento en que se presenta la autolesión. Así lo refieren: “Nosotros aquí estamos cuando se corta, llora constantemente, y la familia no” (Esc. 2 Tejiendo en una red de lana en el cole. 703-704).

Cuando un docente, detecta una adolescente con cortes en el cuerpo, toma la decisión de remitirla a psicoorientación. Siempre y cuando considere, que la información es confiable. Así lo

refiere el docente director de grado 5º: "en ese momento, ¿qué hago yo?, llego a psicoorientación, digamos que ya tengo información y algo más claro, yo como docente tengo información que realmente está pasando algo, que no es accidental". (Esc. 2. Tejiendo una red de lana en el cole 918-920). De este modo, informar sobre el corte es una forma de identificar que la vida de la adolescente puede estar en peligro por esta conducta.

El corte se convierte en un signo de alarma, que obliga a una intervención inmediata, para lo cual se generan estrategias que movilizan acciones de prevención. Sin embargo, realizar charlas o talleres sobre autolesión, hace que se incremente el número de estudiantes que son remitidas a centro médico.

Para los padres, el corte o la intención de hacerlo, conlleva a la reflexión sobre sus propias emociones, actualiza los temores y les permite autorreferencialmente, hacer una revisión de sus funciones parentales. Así lo refiere una madre de familia cuando se entera de la intención de corte de su hija:

> No sabía que lo había pensado (…) duro, duro como mamá, porque pues creo que ninguna mamá espera nada de esas cosas, y, pero, además, cuando se les da como tanta confianza, no es lo que uno espera, pero ya que la escucho (sonrisas nerviosas) espero que nunca lo vaya hacer porque no es una solución (Esc. 3. Escn. 3 Reconstruyendo la historia familiar. 131-137).

De otra parte, los padres perciben los cambios emocionales como un acontecimiento relacionado con procesos "normales" en esta etapa de la vida. En el siguiente párrafo se expone el dialogo entre la investigadora y una madre de familia.

> Psi. Usted cómo percibe a S, ahora, emocionalmente, /Madre: regular /Psi: ¿de qué habla el regular? / Madre: eh (silencio prolongado) triste, ansiosa, no está expresando las cosas al 100% / Psi: Desde cuando la ve así /Madre. Desde hace tiempo, hace como unos cinco meses para acá / Psi. O sea, fue este año que vio esos ¿cambios emocionales en ella? / Madre:

> Ummmm, desde el año pasado viene con cambios, pero han sido cambios, eh que considero que han sido en el término normal. Termino normal, en cuanto a su desarrollo, le llegó su periodo, todo eso genera en ellas cambios, en la identidad, en la personalidad, cosas normales, pero lo que ha sido este año, si ha sido un cambio significativo, eh la autoestima. (Esc. 3. Escn. 3 Reconstruyendo la historia familiar. 169 – 186)

Las actividades laborales y los compromisos que los padres adquieren en su propio proceso de formación, conlleva a que sea muy poco el tiempo que tienen para compartir con sus hijas y abrir un espacio de acompañamiento para las labores escolares, aunque no es el caso de todas las familias, esto es referido por los padres como algo difícil de asumir y que los lleva a estar más pendiente, al menos telefónicamente, sin embargo, reconocen que estas situaciones los convierten en padres demandantes, que esperan de sus hijas mayor responsabilidad y autonomía en el trabajo escolar.

En el relato de las historias familiares, se presentan acontecimientos que son significativamente relevantes, porque han marcado pautas que llevan a tomar decisiones difíciles, tales como delegar en terceros, ajenos a la familia, el cuidado de la menor, aspectos que inclusive han propiciado momentos de riesgo, abandono y descuido. Estos relatos se puntúan como situaciones de tensión que obligan a tomar decisiones y marcan un cambio importante en la historia. Así lo afirma una madre de familia: “yo llegaba y la encontraba en condiciones que no eran dignas de un niño, entonces, el cambio, el correr con ella, ¡que no tengo quien me la cuide ¡” (Esc. 3 Escn. 3 Reconstruyendo la historia familiar, 286-287).

Por consiguiente, las situaciones familiares, se relacionan dentro del relato, con momentos de tensión, que establecen la forma como las familias se vinculan, toman decisiones y resuelven sus problemas.

Aunque las ocupaciones laborales de los padres, son referidas como una situación que no permite el acompañamiento de las actividades escolares, esta ausencia se compensa en otros momentos a partir de la expresión afectiva, viajes, una nueva casa, una mascota, e inclusive es referida como sobreprotección hacia la hija, la cual es puntuada como una situación que genera dependencia de la hija hacia la madre, aspecto que refieren los padres, favorece sentimientos de inseguridad al momento de tomar una decisión.

Sin embargo, esta situación de sobreprotección se convierte en una paradoja, ya que los padres a la vez que demandan mayor autonomía y responsabilidad frente a las labores escolares, por otra parte, envían un mensaje de sobreprotección que genera dependencia. Esta dinámica familiar conlleva mensajes confusos, ya que a la vez que se asignan funciones de autonomía, se establecen relaciones de dependencia. De esta forma, cuando los padres manifiestan que la hija está en capacidad de responder a las demandas escolares, sin necesidad del acompañamiento familiar y, la hija genera respuestas de inseguridad frente a sus propias habilidades y capacidades, esto genera una situación de tensión familiar, que favorece en la adolescente la idea de la autolesión, ya que interpreta esta situación, como la decepción que causa a sus padres, porque rompe la confianza que han depositado en sus capacidades. De otra parte, es una forma de acercamiento emocional, al dolor que puede sentir una madre. Así se establece en el dialogo de la investigadora-interventora con las tres adolescentes, en encuentros diferentes.

> *Dialogo 1. "*Psi. ¿O sea que el dolor que tu sentías era físico, pero el dolor de tu mamá era diferente, y tu querías experimentar dolor al igual que tu mamá? / Adol M: asiente con la cabeza. (Esc. 3 Escn 1. Reconstruyendo la historia familiar. 494 – 496).
>
> *Dialogo 2.* "Psi: ¿En el momento en que fue una idea remota, le contaste a alguien que tenías esa idea remota? / Adol C: No, siempre quedó como para mí. / Psi: ¿Tus papás tampoco se enteraron? / Adol C: No, porque fue algo que yo…fue como un momento de crisis, pero nunca lo llevé a la acción, o sea a hacerlo. / Psi: ¿Qué era una crisis en ese momento para ti? / Adol

> C: no pasar el año (…) estaba preocupada por una materia. (Esc. 3. Escn. 2. Reconstruyendo la historia familiar. 841 – 848).
> *Dialogo 3. "*Psi ¿Cuándo llegaste a pensar en que te podías cortar? / Adol S: Desde el momento en que me fue mal en el colegio, de que perdía materias, o me mandaban notas en agenda" (Esc. 3. Escn .3 Reconstruyendo la historia familiar. 99 – 103).

Para los padres, la transición de primaria a bachillerato, es un momento de conflicto familiar, porque durante la primaria el acompañamiento de los docentes en las tareas escolares es más evidente, mientras que, en el bachillerato, los docentes, disminuyen el acompañamiento y esperan de la estudiante, mayores niveles de autonomía. Cuando las demandas escolares se incrementan, los padres exigen a la hija mayor autonomía, pero no se modifican los hábitos de acompañamiento, ya que tanto padres como docentes, esperan que la adolescente tenga la capacidad de asumir esta nueva etapa con responsabilidad.

Este momento de transición genera un impacto en la adolescente, quien considera que las demandas escolares y familiares son demasiado altas, lo que refiere como "muchos problemas", y se convierte en motivo de preocupación. Los padres, en esta nueva etapa también generan expectativas frente al rol de los docentes. Así lo narran: "S. perdió el año, perdió el año porque el profesor me la dejó en un punto". Pero lo que notamos de los profesores es eso, la mecánica, 2.0, 3.0 y si no se saca 5.0 entonces pierde el año. En vez de decir: S. vamos, tú puedes, o sea no, nunca, nunca la motivaron". (Esc. 4 Escn 2. El ejecutar la función, proponemos el cambio. 1123-1125).

Las demandas académicas y familiares, en los procesos de transición escolar, se convierten en situaciones de tensión, ya que docentes y padres, establecen expectativas frente al rendimiento escolar, Sin embargo, no se comparten responsabilidades, sino que se buscan culpables. De tal forma, lo relata un padre de familia:

> Yo le dije: S, usted es una persona muy inteligente, hágale que usted puede pasar el año, y ella se atacó a llorar – yo no soy capaz de pasar matemáticas", - yo soy bruta – yo soy bruta y soy bruta. ¡Lo que puede llegar a hacer un colegio! Una profesora, una persona con alguien. (Esc. 4 Escn 2. Al ejecutar la función proponemos el cambio. 1190-1193).

Por otra parte, los problemas que se presentan en la familia, aunque son reconocidos por la madre como situaciones que pueden llevar a la autolesión, se asume que, en caso de presentarse, sería la influencia de las compañeras, lo que propiciaría el corte. Sin embargo, los problemas familiares generan sufrimiento en la adolescente que la llevan a pensar en autolesionarse. Así lo refiere la adolescente:

> Yo sabía que cortándome no gano nada, porque es solo hacerme daño a mí, pero sentía mucho dolor, porque pelar con mi mamá y mi papá y yo en la mitad de ellos dos y sola, no tengo a mi mamá ni a mi papá, y yo en la mitad, pero luego me arreglé con mi mamá y le conté, porque yo del dolor que sentía de no hablar con mi mamá, le dije, pero con mi papá, nunca sabe nada de mí, con él si no puedo hablar (Esc. 2. Reconstruyendo la historia familiar. 501-504)

Ante esta misma situación, la madre hace una reflexión diferente, y no asume los conflictos familiares como una situación que pueden generar la autolesión. De esta manera lo expresa:

> Ella me dijo, mami yo intenté cortarme. Cuando ella me dijo eso, yo pensé en los problemas, en lo que uno hace. ¿Le falta techo? No. ¿Le falta comida? No, ¿le falta amor? No, ¿le falta ropa? No, ¿Hablo con ella? Si, ¿Qué la llevó a pensar en cortarse?, ahí me di cuenta que la influencia de las compañas hace que ellas tengas esa curiosidad y decidan pensar en hacerlo (Esc. 2. Reconstruyendo la historia familiar. 476-480).

Aunque es evidente el conflicto y la tensión familiar, la madre no relaciona cómo esta situación puede generar la intención de corte en la hija.

En los dos relatos familiares expuestos anteriormente, uno desde el contexto escolar y otro desde el contexto familiar, se observa como las familias asumen la intención de autolesión, en relación a terceros, pero no se asume la responsabilidad que tendrían en este hecho. De tal forma

que, los padres relacionan el corte, con situaciones del colegio y los docentes, asumen el corte con situaciones del hogar, pero no se hace una reflexión respecto a la corresponsabilidad en la configuración de esas situaciones.

Relatos alternos. A medida que recursivamente se van organizando los relatos, en el ejercicio de narrar y renarrar las historias que se han tejido en torno a la autolesión, se reconstruyen experiencias y acontecimientos, que van asignando nuevos ordenes de significado a las historias de vida.

Desde el primer escenario, en el proceso dialógico con la rectora de la institución, emergen nuevas versiones, que llevan a redefinir los procesos de intervención a partir de la formación integral de los estudiantes desde los primeros años de escolaridad, y la co-construcción de conocimientos a partir de la experiencia de los actores sociales, para generar prácticas institucionales desde el trabajo en red, que favorezcan nuevos estilos de relación entre familia e institución. De esta manera, lo refiere la hermana rectora: "Que sepa uno articular todo el conocimiento, todas las emociones y todo lo que es la espiritualidad". (Hna. Esc.1 Dialogando con metáforas. 686-687).

En el segundo escenario, desde la estrategia de tejer una red de apoyo, en un caso hipotético de autolesión, surgen relatos posibilitadores hacia el grupo de pares de las adolescentes, evidenciándolo como un factor protector, que, desde las relaciones de cercanía, permite establecer la confianza y la posibilidad de ser puente de comunicación entre adultos y adolescentes. De este modo, se resignifica la relación afectiva entre padre e hija y la corresponsabilidad ante al acompañamiento de las adolescentes. Con la participación de los padres de familia en tres escenarios conversacionales, se visibiliza la figura paterna como una persona cercana, amorosa, a quien se le otorga el sentido de la protección y la comprensión. Así

lo refiere un padre de familia: “antes éramos más duros, ahora somos más frágiles. (Esc. 4 Escn 1. Al ejecutar la función proponemos el cambio. 459).

Los docentes consideran, que los directores de curso, también podrían involucrarse en los procesos de apoyo antes de remitir a la adolescente a otras dependencias. Reconocen que los vínculos que se forman entre docentes y estudiantes, permiten el acercamiento de la adolescente y establecen niveles de confianza que favorecen la comunicación de experiencias vitales. Desde estas comprensiones, consideran importante, que sea la adolescente, la que decida a quién solicita ayuda. Cuando el vínculo se establece con una docente mujer, se incrementan los niveles de confianza y se posibilita el diálogo. Así lo comprende la docente educación física. “Pues digamos que la mayoría de veces, las niñas tienen más confianza, digamos en ese ámbito, digamos porque estaría entre mujeres. De pronto, la relación entre mujeres es mucho más vinculada que a un profesor” (Esc. 2. Tejiendo una red de lana en el cole. 889-890).

Igualmente, desde psicoorientación, así como el grupo de docentes, considera que la intervención en situación de autolesión no debe realizarse cuando ésta ha alcanzado niveles de riesgo, ya que la solución no consistiría en citar a los padres de familia para informarles sobre la autolesión; sino que se hace indispensable el trabajo conjunto de todos los actores de contexto. Desde estas comprensiones, los docentes consideran oportuno crear un equipo de apoyo psicosocial, que responda de manera inmediata ante la autolesión, y que profesionalmente se encuentre capacitado para atender a la adolescente y su familia, sin que exista predisposición a juzgar este tipo de comportamientos. De otra parte, se reconoce que los retiros espirituales deberían realizarse con más frecuencia a través del año escolar, ya que son actividades donde las hermanas de la comunidad, a partir de talleres, logran identificar situaciones vitales en las adolescentes. Así refiere la experiencia, la docente de educación física:

> Fue a partir de un taller que se hizo en un retiro. El retiro que hicieron las hermanas. Yo pienso que son actividades y talleres que no debemos esperar tanto para hacerlos y se pueden hacer desde un inicio (…) por lo menos cada semestre se puede hacer uno. Con algo tan sencillo que era hacer un dibujo y ellas empezaron a contar una cantidad de cosas y empieza uno a entender la actitud de muchas estudiantes frente a las cosas (Esc. 2. Tejiendo una red de lana en el cole. 1237-1243).

A partir del tercer escenario, emergen relatos posibilitadores de parte de los padres, respecto a los procesos de acompañamiento de la adolescente en las labores escolares. Se redefine a partir de comprender que éste no se determina por el nivel de escolaridad, sino desde la responsabilidad que como padres comparten, en el papel de orientadores y guías.

En el caso de la madre que ha vivido la experiencia de separación, el conversar sobre esta situación a partir de la metáfora de la cometa, que necesita quien maneje sus hilos para poder volar, se generan procesos de reflexividad que permiten a la madre generar versiones más amables de sí misma, respecto a sus funciones parentales. Se afianza su identidad, al comprender que no necesita sentirse aprobada por el padre ausente, para reconocer que puede lograr un adecuado acompañamiento y crianza de la hija, sin que otra persona le deba indicar cómo hacerlo. Esta versión resiliente, genera nuevos propósitos de relación entre madre e hija, ya que se liberan temores respecto a prejuicios sociales, lo que permite establecer una forma diferente de relación entre madre hija. Así lo refiere la madre de familia:

> me pongo a analizar que estoy buscando la aprobación del papá, también me doy cuenta que estoy errando, …/ estaba pensando en el juez, podría decirle perfectamente al juez, - y yo, porque tengo que darle información a él, si él, no se preocupa por ella, - o sea también me estoy dando cuenta, que estoy buscando la aprobación de una persona que no se está preocupando por mi hija, y estoy buscando la aprobación en donde le estoy haciendo daño a ella (Esc. 3. Escn 1. Reconstruyendo la historia familiar. 962-968).

Este relato da cuenta de la forma como la madre reconoce el estilo de relación que mantiene con la hija a partir del conflicto de pareja que se ha generado por la separación y como la hija se ha visto afectada por esta situación, toda vez que la madre se había comportado de una forma demandante y restrictiva, lo que generó que la hija, a pesar se sentirse cercana a su madre, no se permitiera comunicar situaciones, que eran motivo de preocupación, por temor a la reacción de la madre. En este escenario, se logra resignificar la exigencia y se abre la posibilidad de establecer relaciones de confianza, autonomía y responsabilidad.

Emerge una nueva narrativa, respecto a la manera como se comprende la idea de la autolesión en la hija: toda vez que la ideación, se consideraba una respuesta solidaria de la hija frente al sufrimiento de la madre para poder comprenderla. De esta manera, lo narra la madre:

> M, decía que esa sensación de sentir dolor, de pronto muchas niñas quieren sentirlo, así como ella quiso sentir ¿qué era lo que yo estaba sintiendo? O, porqué me sentía triste. De pronto ella, también dijo pues, mi mamá está sufriendo porque soy gordita, o feíta…. /ella puede sentir, bueno, ésta es la manera de sentir como se siente mi mamá, porque M, lo dijo: "o sea, quería sentir qué era lo que yo sentía (Esc. 3 Escn. 1 Reconstruyendo la historia familiar. 986-992).

A medida que avanzaban los encuentros conversacionales, fueron transformándose las historias dominantes y se fueron generando nuevas posibilidades narrativas. A partir del cuarto encuentro emergen versiones más amables de las adolescentes, las pruebas neuropsicológicas redefinen habilidades y capacidades en padres, docentes y adolescentes. El dibujo de la historia familiar permitió identificar acontecimientos familiares que han sido significativos en la construcción de la identidad y que han marcado una pauta en la forma como las familias resuelven sus problemas y toman decisiones en momentos de tensión. Los relatos alternos,

emergen con mayor fuerza en los últimos escenarios, donde se resignifica la importancia que tiene el acompañamiento de padres y maestros a las adolescentes en los momentos de transición.

Favorecer comprensiones sobre el ser y hacer, en los encuentros narrativos conversacionales permitió a padres, docentes y adolescentes, reinterpretar sus propias historias, asignando nuevos sentidos y significados, para reconocerse y reconocer al otro en su libertad, autonomía, capacidades y habilidades, y construir una nueva historia de vida.

En la figura 18, se muestra una vista en red, de los diferentes códigos asociados al análisis de los relatos alternos que emergen en los escenarios conversacionales, en relación con la construcción identitaria de las adolescentes desde dominios narrativos.

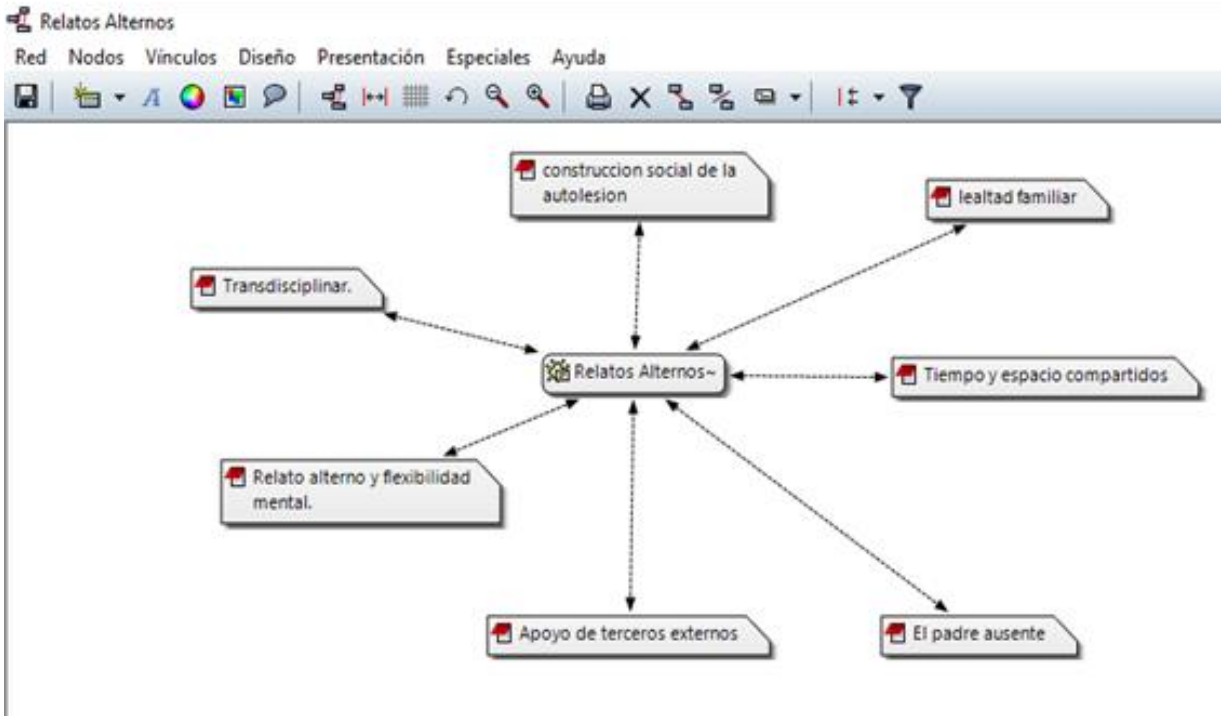

Figura 18 Vista en red dominios narrativos - Relatos alternos

Construcción Identitaria desde Dominios Neuropsicológicos - Funciones Ejecutivas

Para una mejor comprensión de los resultados neuropsicológicos, se presenta en la Tabla 6, el resumen comparativo de la ejecución de las tres adolescentes. La información se organiza en columnas de la siguiente manera: Primera columna, nombre de la función ejecutiva (FE), con letras iniciales así: C.I. (control inhibitorio), FM (Flexibilidad mental), PLAN (Planificación), R-B (Riesgo-beneficio), MTV (Memoria de trabajo Visoespacial), MT (Memoria de trabajo), FV (Fluidez verbal), CR (Comprensión de refranes), JD (Juicios de desempeño). Segunda columna, nombre de la prueba ejecutada. Tercera, cuarta y quinta columnas, indican el resultado de la ejecución de cada una de las adolescentes, las cuales se describen con convenciones tales como: flecha hacia abajo, muestra bajo grado de ejecución. Fecha hacia arriba, alto grado de ejecución. N mayúscula, grado de ejecución normal. Así mismo, el título que identifica esta columna muestra el tipo de familia, junto con la letra inicial del nombre de la adolescente. (S / D.C. / M). Por último, la sexta columna, indica el área anatomo-funcional, la cual se activa cuando se realiza la función ejecutiva. De otra parte, en coherencia con la metodología de la investigación/intervención, el análisis de los resultados se realiza desde una mirada ecológica y contextual.

Tabla 6 *Resultados prueba neuropsicológica Banfe 2*

F.E.	Prueba ejecutada	Padre Ingeniero Madre Psicóloga S. Adolescente.	Padre contador Madre Ingeniera D.C. Adolescente	Madre e hija M. Adolescente	AREA
C.I	Stroop A errores tipo Stroop (denomina mal el color)	↓	↓	↓	FRONTOMEDIAL
C.I	Stroop A tiempo	↓	N	N	
C.I	Stroop A. Punt. Total	N	↓	↓	
C.I	Stroop B errores tipo Stroop	↓	N	N	

C.I	Stroop B tiempo	↓	N	↓	
C.I	Stroop B Punt. total	↓	N	N	
C.I.	Resta consecutiva 40-3	N	↓	N	
C.I	Resta consecutiva 100-7 Aciertos	↓	↓	N	
C.I	Resta consecutiva 100 tiempo	N	↓	N	CPFDL
C.I	Suma consecutiva aciertos	N	↓	↓	
C.I	Suma consecutiva tiempo	↓	↓	N	
FM	Clasificación cartas aciertos	↓	↑	↓	CPFDL Izquierda
FM	Clasificación cartas perseveraciones	↓	N	↓	
FM	Clasificación cartas perseveraciones diferidas	N	↑	N	
FM	Clasificación cartas tiempo	N	N	↓	
FM	Clasificación semántica	N	N	N	CPFDL CPFA
PLAN	Laberintos atravesar	N	N	N	
PLAN	Laberintos planeación	N	N	N	CPFDL
PLAN	Laberintos tiempo	N	↓	N	
PLAN	T. Hanói 3 discos total movimientos	N	↑	N	
PLAN	T. Hanói 3 discos tiempo	N	N	N	CPFDL Izquierda
PLAN	T. Hanói 4 discos total movimientos	↓	N	↑	
PLAN	T. Hanói 4 discos tiempo	↓	N	N	
R-B	Juego de cartas % riesgo	N	N	N	COF
R-B	Juego de cartas P. total	N	↓	N	
MTV	Señalamiento autodirigido A-P	N	N	N	CPF DL

MTV	Señalamiento autodirigido Tiempo	N	N	↓	CPFDL
MTV	Memoria visoespacial nivel máximo	N	N	N	
MTV	Memoria visoespacial perseveraciones	↓	N	N	
MTV	Memoria visoespacial Errores de orden	N	↓	N	
MT	Ordenamiento alfabético palabras Ensayo 1	↓	↓	↓	GIRO FRONTAL
MT	Ordenamiento alfabético palabras Ensayo 2.	↓	N	↓	
MT	Ordenamiento alfabético palabras Ensayo 3.	↓	↓	↓	
FV	Fluidez verbal aciertos	↓	↓	↓	CPFDL Izquierd
FV	Fluidez verbal perseveraciones	N	N	N	
CR	Refranes tiempo	N	N	↑	CPF
CR	Refranes aciertos	N	N	N	
JD	Metamemoria errores negativos	N	N	↓	CPFDL CPA
JD	Metamemoria errores positivos	N	N	↓	

Funciones ejecutivas: control inhibitorio – flexibilidad mental.

Resultados prueba neuropsicológica Adolescente S. Los resultados de la evaluación neuropsicológica muestran bajo grado de ejecución en tareas tipo Stroop, clasificación de cartas y Torre de Hanói, esto significa la presencia de fallos en la inhibición de respuestas inmediatas y automáticas y en la planeación de tareas. Lo anterior se relaciona, además, con un bajo grado de ejecución en la memoria de trabajo. Lo que implica, que no consigue mantener por largos periodos de tiempo la información online para manipularla. Por ende, no utiliza adecuadamente el tiempo para procesar la información, lo que genera errores en la capacidad para inhibir la interferencia. De tal forma, resuelve de manera precipitada la tarea y no se toma el tiempo necesario para resolver la situación.

Las pruebas de clasificación de cartas (aciertos/perseveraciones), resta consecutiva (100 – 7 aciertos), torre de Hanói (4 movimientos/tiempo), relacionadas con la categorización, la flexibilidad mental, la memoria de trabajo y planeación, tienden a un bajo grado de ejecución, dado que estas pruebas requieren la conceptualización de categorías abstractas y el cambio de series cognitivas según contingencias ambientales. Estos resultados indican la formación de conceptos y pensamientos más concretos que abstractos, ya que, no establecería el principio de clasificación (concretismo) y no generaría hipótesis sobre los criterios de clasificación, por lo que genera respuestas perseverativas (Insistencia en un mismo criterio de clasificación) a pesar de la retroalimentación que el medio le ofrece.

Los resultados de la torre de Hanói (4 movimientos/tiempo), indican la manera como se secuencia una acción para llegar a una meta final. En este caso, la adolescente realizó un mayor número de movimientos con incremento de errores, lo que indica que se resuelven menos variantes del problema, cuando éste se complejiza. Esto significa que requiere de mayor tiempo,

de comprensión de la tarea y de manipulación mental de los elementos que están involucrados en la misma, para resolver problemas de manera efectiva.

Las tareas de fluidez verbal, junto con las que requieren de ordenamiento alfabético, indican bajo grado de ejecución, dado que estas funciones requieren emplear estrategias eficaces para acceder al léxico, implica también habilidad de organización cognitiva y de procesos de inhibición de respuestas automáticas, lo que indicaría en este caso, la necesidad de contar con un mayor número de esquemas que faciliten el acceso a la información semántica o fonológica y de control inhibitorio.

La relación entre memoria de trabajo y los procesos atencionales, incidirían en la capacidad de inhibición de información irrelevante y en la capacidad para cambiar de estrategias. El estilo de respuesta a la prueba, y la baja ejecución en el control inhibitorio y la flexibilidad mental, podrían indicar que tiende a tomar decisiones de manera inmediata y errada cuando ejecuta una tarea, empleando un pensamiento más concreto que abstracto. Sin embargo, en la subprueba de juego de cartas, la cual evalúa la capacidad para tomar decisiones en situación de incertidumbre, recompensa y sanción; obtiene un grado de ejecución normal, lo cual implica que consigue tomar decisiones que generan resultados ventajosos a futuro. Teniendo en cuenta el correlato anatomofuncional, mostraría que la Corteza Orbito Frontal (COF), se involucra en las emociones y la selección de acciones, de acuerdo con los resultados que espera a futuro. Lo que daría cuenta que la adolescente, toma decisiones basada en la información del marcador somático, de esta forma, cuando la recompensa o la sanción que puede recibir por una decisión es incierta, las emociones le permiten decidir para obtener un beneficio futuro.

De otra parte, a nivel anatomofuncional se confirma el papel de la Corteza Prefrontal Dorsolateral Izquierda (CPFDL Izquierda), en tareas que requieren de memoria de trabajo para

material verbal, su acción inhibitoria, y su participación en los procesos de evocación de la memoria verbal. Lo anterior, daría cuenta de la importancia de la memoria de trabajo en los procesos de control inhibitorio y de flexibilidad mental.

Los resultados obtenidos aportan información importante en relación a la forma como se comprenden las funciones ejecutivas en la adolescente, ya que si bien, se observa bajo grado de ejecución en la inhibición de respuestas inmediatas y erradas, así como, bajo grado en la flexibilidad del pensamiento y la planeación de tareas, se podría pensar que, aunque puede tomar decisiones en el momento presente de manera inmediata y errada a pesar de la instrucción constante; cuando debe tomar decisiones que generan mayor incertidumbre, recompensa o sanción, el marcador somático, le permite decidir en relación al beneficio futuro.

Estos hallazgos deben ser comprendidos y resignificados a la luz de la interacción familia-escuela, ya que permite contextualizar la historia personal y entender la configuración de las funciones ejecutivas.

En la historia personal, se identifican factores tales como, ser hija única de una madre adolescente de 19 años, fruto de embarazo deseado, aunque con amenaza de aborto. Nacimiento prematuro a las 28 semanas, con sufrimiento fetal, se requirió madre canguro. Desarrollo psicomotor dentro de parámetros normales. Los primeros años de vida, estuvo al cuidado de personas externas que no brindaron el cuidado básico, o en jardines infantiles desde temprana edad. No existe relación cercana con la familia extensa de ninguno de los padres. A nivel social, lo padres refieren distanciamiento de los adultos, dificultad para hacer amigos y mantenerlos. El desempeño escolar es regular, muestra desinterés en las tareas escolares, es poco colaboradora, los maestros reportan falta de concentración y atención dispersa, tiene bajo desempeño en matemática y español. Va perdiendo el año. Los padres, aunque refieren funciones parentales de

autoridad y amor, debido a sus actividades laborales y profesionales, no cuentan con el tiempo suficiente para compartir espacios de esparcimiento y acompañamiento de tareas escolares. El padre, se ausenta frecuentemente de la ciudad. La adolescente permanece largos periodos de tiempo sola, inclusive en las horas de la noche. Se presentan tensiones conyugales. La pareja se describe como "diferentes" al momento de tomar decisiones. Coinciden en que la forma como resuelven la vida y toman decisiones, los lleva en algunos momentos a entrar en desacuerdo. "Lo que pasa es que D, y yo somos (…) dos personas totalmente diferentes. Ella es muy acelerada y yo soy muy calculador". (Esc. 4 Escn. 2. Al ejecutar la función proponemos el cambio. Línea 1053 – 1054).

La madre considera que esto se ve reflejado en el comportamiento de la hija. Así lo refiere: "si de los dos un poquito, hay una combinación y de pronto, ella recoge esa información de aquí y de allá, y entonces, está en su cabecita, pero no tiene un orden especifico." (Esc. 4. Escn 2. Al ejecutar la función proponemos el cambio. Línea 1838 – 1839).

El padre refiere que el estilo de relación entre madre e hija se basa en la sobreprotección, e identifica que, a partir de este estilo relacional, la adolescente busca la aprobación permanente de parte de la madre, sobre todo cuando debe tomar decisiones, aunque sean sencillas. Los padres consideran que esta sobreprotección, lleva a la adolescente a ser insegura, y según la madre, con baja autoestima. Así lo describen los padres en el dialogo con investigadora/interventora:

> Madre: De pronto, la he sobreprotegido mucho sin darme cuenta y quizás no sé, S, busca como siempre mi aprobación de una u otra manera. (Línea 94-95). /Inv. Porque cuando estábamos hablando, S, siempre buscaba el apoyo visual de la mamá. / Madre: Exacto /Padre: Pero ese es un tema para todo. Si ella va hacer cualquier cosa y - es mamá, no sé qué, mamá, mamá - No se desenvuelve, como decir voy a hacerlo ¿sí?, sino todo espera como la aprobación, que uno le diga, sí, hágalo. / Madre: o cómo hacerlo. / Papá: o cómo hacerlo. (…) o sea no se siente segura de hacer las cosas. / Madre: Inseguridad en si misma / Padre: Es

> muy insegura, si muy insegura (Esc. 4. Escn 2. Al ejecutar la función proponemos el cambio. Línea 103 – 118).

Sin embargo, la adolescente considera que comunicar una situación a los padres que requiere una orientación, se ve enmarcado en el miedo a la reacción de estos. Razón por la cual, cuando tiene una situación a resolver prefiere guardar silencio. De esta forma lo explica la adolescente.

> Pues es que: Un ejemplo es que tengo miedo de cómo reaccione mi mamá, si le voy a decir algo, y me da miedo como reaccione. (…) por eso uno no dice nada, porque tengo miedo de cómo reaccione ella. Digamos no le digo a mi mamá, le digo a mi papá y creo a veces él es como que bravo…y ¿cómo le digo?', como reaccione (…) porque, no sé lo que me vayan a decir, depende de que, digamos que a mí me insultan unos niños; Ella me va a decir - pero porque se deja - y entonces, yo no voy a tener como que la respuesta (Esc. 4. Escn 2. Al ejecutar la función proponemos el cambio. Línea 1694- 1698 / 1703 – 1705).

Para complementar este análisis de resultados, se incluyen las versiones que hacen los miembros de la familia en torno a la ejecución de la Torre de Londres, antes, durante y después de la prueba. En los siguientes ejemplos se ilustran estas versiones:

> Madre de familia: "pues me sentía, yo no soy buena para eso definitivamente, como les digo eso no es fácil, (…) yo no soy buena para hacer muchos cambios, yo voy moviendo y si no me funcionó entonces cambio la estrategia hasta que me funcione" (Esc. 4 Escn 2. Al ejecutar la función proponemos el cambio. Línea 815 – 818).
> "Padre de familia: "antes sentía ansiedad, (…) durante, emoción, porque a mí me gusta eso, a mi si me gusta eso y después tranquilidad, me sentía tranquilo, de que me pareció que lo hice bien. (Esc. 4. Escn 2. Al ejecutar la función proponemos el cambio. Línea 830 – 832),
> Adolescente S: "antes yo sentía un poco de tranquilidad, porque antes ya lo había hecho. Entonces, yo sabía un poco como era. Durante, como que nervios, y después, tranquilidad porque sé que me fue bien (Esc. 4 Escn 2. Al ejecutar la función proponemos el cambio. Línea 836 – 838).

Las versiones que unos y otros construyen de sí mismos, en cuanto a sus capacidades para tomar decisiones y resolver una situación, describen la manera cómo se perciben cuando enfrentan una situación específica. En el siguiente ejemplo, se ilustra la manera como la pareja reflexiona al respecto.

> Esposa: No, esas no son mis habilidades a nivel cognitivo, (…) yo reconozco, como que se me dificulta un poco ponerle lógica a las vainas. (…) quiero hacer las cosas rápido, pero si no, me siento a mirar mucho, muy emocional. (Esc4. Escn 2. Al ejecutar la función proponemos el cambio. Línea 753/ 793 – 794).
>
> Esposo: O sea yo digo que, que no es que ella no piense, o sea no, sino coge y tan, tan, se dispersa y así es en todo. (Esc. 4. Escn 2. Al ejecutar la función proponemos el cambio. Línea 801 - 802).
>
> Esposa: Ay, no si, tienen razón, en cuanto a lo de las instrucciones, si claro, me decían en cuatro movimientos, yo sabía que me pasaba, pero seguía, o tenía que parar, al cuarto no pude y ya, hagámosle que no me han dicho nada, sigámoslo haciendo. (…) eso sí, y acelerada si, cuando planeo súper bien, hay momentos que planeo y siento que debe ser ya y rápido, ver resultados rápido, soy muy acelerada, quiero resultados ya y eso si es malo. Eso sí es cierto y creo que eso repercute, y si, en cuanto a mi lenguaje negativo. (…) digo, hay no, yo no soy buena para eso" (Esc. 4. Esc. 2. Al ejecutar la función proponemos el cambio. Línea 976 – 981/ 985.).

Las versiones de la madre, respecto a la forma como percibe su propio desempeño en las pruebas neuropsicológicas (Torre de Londres), dan cuenta de un bajo control inhibitorio y la falta de planeación al momento de ejecutar una acción. Igualmente, identifica la manera cómo opera la flexibilidad mental, frente al cambio de estrategias para lograr la tarea propuesta. Este bajo grado de ejecución, también se evidencia en la adolescente en la Banfe 2.

Se comprende así, que las capacidades neuropsicológicas frente a la eficacia de la ejecución, se construyen en la dinámica de interacción familiar. Lo anterior se evidencia en la percepción de las propias capacidades que relata la adolescente. Así lo expresa en dialogo con la investigadora:

> Inv. ¿Qué pasa si lo que te pide tu mamá no sale como ella espera? / Adol S: yo me siento mal/ Inv. Y que es sentirse mal/. Adol S: decir que no puedo, que soy bruta. / Inv. ¿Y, tú crees que tu mamá piensa que tú eres bruta – entre comillas – si algo no sale como tu mamá te dijo? O, es que te sientes bruta porque te lo han dicho. ¿Qué es ser bruta a propósito? / Adol S: El no saber hacer las cosas. / Inv.: ok, pero el no saber hacer las cosas es una forma, porque para hacer las cosas hay muchas formas, de pronto no las sabes hacer de una manera, pero las puedes hacer de muchas otras. ¿Buscas opciones para hacer las cosas de otra manera? / Adol S: guarda silencio…responde NO con la cabeza. (Esc. 4 Escn 1. Al ejecutar la función proponemos el cambio. Línea 578 – 593).

Con base en el anterior análisis de resultados de las pruebas neuropsicológicas aplicadas a la adolecente y su familia, y desde una mirada ecológica y contextual, se comprende como la interacción entre los miembros del sistema familiar, se relaciona con la manera como el sistema familiar toma decisiones y resuelve problemas.

Lo anterior se corrobora en lo reportado por los padres. La madre reconoce que, al momento de tomar una decisión, no visualiza a futuro la recompensa o la sanción. Por lo que, toma decisiones basada en el estado emocional actual. Entre tanto, el padre al tomar una decisión en el momento presente, calcula los beneficios o sanciones en el futuro y proyecta sus emociones de acuerdo con las consecuencias.

Estos hallazgos permiten reflexionar respecto a la forma como se configuran las funciones ejecutivas a partir de la interacción familiar y como el contexto relacional genera un estilo de toma de decisión y solución de problemas. En tal virtud, se podrían considerar dos formas de tomar decisiones; una basada en la experiencia presente a partir de la cual, la adolescente tendería a generar respuestas inmediatas y erradas, con un bajo grado de inhibición de interferencia, y una baja capacidad en la flexibilidad del pensamiento relacionado con la dificultad para mantener información en la memoria online debido a fallos atencionales y la presencia de un pensamiento más concreto que abstracto, esto específicamente cuando la tarea se complejiza. Y otra, en

relación a decisiones que se toman para resolver un problema y que generan una recompensa o un castigo a futuro. Por tanto, en la interfaz de estos dos estilos de decisión, surgirían los marcadores somáticos en la mediación de la toma de decisiones. De esta manera, no se podría establecer que la autolesión emerja como resultado de un bajo control inhibitorio o una baja ejecución en la flexibilidad del pensamiento para tomar decisiones teniendo en cuenta las consecuencias a futuro. Lo anterior, permite pensar inclusive en la posibilidad de generar nuevas investigaciones que posibiliten comprender la complejidad de la toma de decisiones en los seres humanos.

Por tanto, la configuración de las funciones ejecutivas en la adolescente y su relación en la toma de decisiones y soluciones de problemas, serían capacidades que se adoptan en la adolescente de manera similar, a las exhibidas por los padres. En la voz de la adolescente, se narra su comprensión: “y pues es eso, ellos como los enseñaron, piensan que nos deben enseñar a nosotros” (Esc. 4 Escn 2. Al ejecutar la función proponemos el cambio. Línea 1439 – 1440).

Resultados prueba neuropsicológica Adolescente D.C. Los resultados de la evaluación neuropsicológica indican tendencia a una ejecución variable (entre normal y baja) en tareas tipo Stroop. Bajo grado de ejecución en resta consecutiva (40 - 7 / 100 – 7) y resta y suma consecutiva, lo que implica fallos variables en la inhibición de respuestas inmediatas y automáticas. Las pruebas de clasificación de cartas (aciertos/perseveraciones) (tiempo/perseveraciones diferidas) Torre de Hanói (3 discos/4 discos) (movimiento/tiempo), relacionadas con la categorización, la flexibilidad mental y la planeación, indican grado de ejecución normal alto, lo cual implica que consigue elaborar categorizaciones abstractas y generar cambios cognitivos de acuerdo con las contingencias del ambiente. Por tanto, logra establecer un principio de clasificación y generar hipótesis sobre los criterios de clasificación.

En fluidez verbal, obtiene un grado de ejecución entre normal y bajo, lo cual indica un desempeño variable en la habilidad para inhibir respuestas automáticas, aspecto evidenciado en las tareas tipo Stroop. En tareas de ordenamiento alfabético, obtiene bajo grado de ejecución. Esta baja ejecución, al igual que en las tareas de suma y resta consecutiva, indicaría baja capacidad para cambiar de estrategia cuando se evoca información que requiere de la capacidad de inhibición de una respuesta anterior. Lo anterior, se debe a que estas tareas requieren capacidad para realizar dos actividades de forma simultánea, usar estrategias de evocación, activar información en la memoria a largo plazo y hacer uso de las funciones de atención selectiva. Por consiguiente, si existe bajo grado de ejecución en la memoria de trabajo, las tareas anteriores, se verían afectadas por una baja capacidad de inhibición, ya que no consigue inhibir información irrelevante, o cambiar de estrategia cuando se requiere la evocación de nueva información. Lo anterior confirma la importancia de la Corteza Prefrontal Dorso Lateral (CPFDL), en el procesamiento información verbal, ya que esta región no solo contribuye con la

inhibición de la información, sino que también participa en el proceso de evocación de la memoria verbal de trabajo.

En relación a las tareas que miden el riesgo beneficio en la toma de decisiones, (juego de cartas), se registra un grado de ejecución entre bajo y normal. Lo cual implicaría que, al momento de tomar una decisión en situación de incertidumbre, recompensa y sanción, esperaría una recompensa más inmediata que futura, aunque al realizar un juicio de predicción, podría anticipar las consecuencias de las decisiones. Lo anterior indicaría que, los marcadores somáticos median en la toma de decisión. Por consiguiente, se evidencia la participación de la Corteza Orbito Frontal (COF), en el favorecimiento de la selección de opciones.

Estos resultados permiten comprender que, respecto a la flexibilidad mental, se evidencia capacidad para enfrentar problemas nuevos o cambiantes. Las tareas que requieren de control inhibitorio, que obtienen puntajes entre bajo y normal, indicarían que estarían relacionadas con la baja ejecución en la memoria de trabajo y los procesos atencionales.

De otra parte, estos hallazgos se analizan desde una mirada contextual y ecológica, con el propósito de comprender como interactúan aspectos neuropsicológicos y la dinámica relacional en el contexto familiar, frente a la toma de toma de decisiones y soluciones de problemas, que requieren de la capacidad de inhibición y flexibilidad mental.

La historia personal hace referencia a ser hija única, con embarazo de alto riesgo, fruto de la segunda gestación de una madre de 32 años, luego de varios intentos fallidos de embarazo debido a perdida anterior 10 años atrás. El tiempo de gestación fue de 36 semanas, nacimiento por cesárea, con sufrimiento fetal e ictericia. El desarrollo psicomotor se enmarca en parámetros normales. Se reporta relación cercana y afectiva con las familias extensas. Los primeros años de vida estuvo al cuidado de una mujer mayor, hasta los 7 años de edad, cuando ésta falleció;

aspecto que es narrado como un "acontecimiento" muy doloroso para toda la familia y en particular para la adolescente. Desde 9 años de edad, permanece sola en casa bajo la supervisión telefónica y constante de los padres. El padre dedica mayor tiempo al acompañamiento de las tareas escolares. La relación con la madre es cercana y afectiva. A nivel escolar, se reporta buen desempeño, los docentes manifiestan falta de concentración. Las relaciones familiares, se describen como cercanas, afectivas, respetuosas, de dialogo constante, negociación de reglas, de mutua colaboración y atención permanente entre los miembros de la familia.

En cuanto al estilo familiar al tomar decisiones y resolver problemas, el padre reporta la manera como ánima a la hija. Así se ejemplifica.

> "Yo le digo a C, a mí no me interesa el resultado, si no yo le valoro su esfuerzo. Entonces ella me dice: "me ha salido mal todo, yo pensé que las cosas iban bien y me salieron mal". – y yo le digo: tranquila, va p´lante. Lo importante fue que se esforzó". (Esc 3. Escn 2. Reconstruyendo la historia familiar. Línea 211 - 214).

La familia ha construido versiones, respecto a la forma como se deben resolver los problemas. Así lo refiere el padre:

> "las palabras convencen, pero los ejemplos arrastran. Ella no puede decir que en algún momento ha visto al papá o a la mamá bajar los guantes, nosotros siempre, siempre luchamos y las situaciones pueden ser difíciles, pueden ser complejas, pero siempre estamos hacia arriba". (Esc. 3. Escn 2. Reconstruyendo la historia familiar. Línea 225 – 228).

Los padres reportan, capacidad en la adolescente para tomar decisiones a temprana edad. Así se ejemplifica: "C fue la que haló la decisión, dijo siempre: - yo me puedo quedar sola, yo no necesito que nadie me cuide - tranquilos, hagamos la prueba, pruébenme. (…) con argumentos y razones. (…) porque ella es muy responsable" (Esc 3. Escn 2. Reconstruyendo la historia familiar. Línea 576 – 577 / 581, 582).

De otra parte, la manera como se establecen canales de comunicación en el sistema familiar, favorece en la hija la toma de decisiones. Así lo refiere la adolescente en dialogo con la investigadora/interventora.

> Adol C: A mí me sirven mucho los consejos de ambos para todas las cosas de la vida, porque me dan consejos que sirven en unas ocasiones y otras no. No hay un consejo viable ¿sí?, pero en la mayoría de las situaciones que se me presentan, me sirven mucho. / Inv. Y cuando ese consejo no es viable, ¿qué haces? // Adol C: empiezo a mirar desde otro punto de vista la situación. (Esc. 3. Escn 2. Reconstruyendo la historia familiar. Línea 334 – 338).

Esta puntuación de la adolescente, da cuenta de los hallazgos en las pruebas neuropsicológicas, respecto a la capacidad de tomar decisiones en situaciones cambiantes. Así mismo, la adolescente identifica la capacidad de autorregular la agresividad cuando emerge la ideación de autolesión.

> Hay momentos en que yo me siento como muy, muy triste y llega un momento en que no puedo más, y mi única forma de sacarlo es como llorando y gritar (…) y empiezo a gritar, cojo la almohada y grito. Es una forma de desahogarme" (Esc. 3. Escn 2. Reconstruyendo la historia familiar. Línea 159 – 162).

En los encuentros conversacionales emerge el hecho que cuando las funciones parentales de amor y autoridad están claramente establecidas dentro de la dinámica familiar, este aspecto, favorece el ajuste de desempeño real en la ideación de autolesión. Así lo refiere una adolescente en dialogo con la investigadora:

> Inv. - C, que hizo que no te cortaras. Finalmente, una idea es un propósito, uno cuando piensa en algo, pone un propósito. Pero también, debe haber un momento en que tú decides no hacerlo. ¿Qué te ayudó a no hacerlo? / Adol. Pensar en mis papás. (Esc. 3. Escn 2. Reconstruyendo la historia familiar. Línea 865 -868)

De esta forma una relación cercana y de confianza con los padres, incidiría en la toma de decisión de la adolescente y la inhibición de conductas de autolesión. Así se ejemplifica en el siguiente relato.

> Inv. Lo que te hizo pensar en esa idea remota de cortarte, o autolesionarte, fue la relación con el colegio y lo que pasa aquí con el colegio, nada de lo que pasaba con tus padres? Adol C: No, mi relación con mi papá siempre ha sido muy buena, muy cálida, yo siempre sé que ellos siempre van a estar para mí (Esc 3. Escn 2. Reconstruyendo la historia familiar. Línea 851 – 855).

En esta familia, los padres cumplen con las funciones de autoridad y amor, se establecen límites y reglas claras. La forma como se toman decisiones y se resuelven problemas, se basa en la creencia familiar de "no bajar los guantes" ante la adversidad, sin importar lo complejo de una situación. Se narran a sí mismos, como personas que no desisten, son perseverantes y autoexigentes. Sin embargo, la creencia familiar, enmarcada en no "bajar los guantes" ante los problemas de la vida, conlleva en la adolescente a la autoexigencia por cumplir el mandato que proviene de la voz de padre, con quien ha establecido un fuerte vínculo de lealtad; y en caso de no cumplirse, emerge el malestar emocional relacionado con el temor de decepcionar al padre. Así se plasma en el siguiente párrafo.

> Inv. ¿Qué sería decepcionar al papá? / Adol C. No pasar el año / Inv. Y ¿qué es una decepción para el papá? / Adol C. que no me vaya bien en el colegio. / Inv. ¿Qué le va a pasar a tu papá si se decepciona? / Adol C. Se va a poner muy triste (llanto) y yo no quiero eso. (…) es que no quiero que se decepcione de mí. /Inv. ¿Qué haces tú para no decepcionar a tu papá? / Adol C. que me vaya bien en el colegio lo que más pueda" (Esc. 3 Escn 2. Reconstruyendo la historia familiar. Línea 195 – 204).

Los resultados anteriores dan cuenta que las creencias familiares direccionan el estilo de decisión. Por consiguiente, en la adolescente, es una necesidad obtener resultados positivos de manera permanente. En este caso, emergen nuevamente los marcados somáticos, como aquellos

que guían la decisión; ya que, para la adolescente, cuando no consigue cumplir las expectativas del padre, experimenta el temor por defraudar a la figura paterna. Razón por la cual, decide en función del bienestar de sus padres, dado que esto se convierte en una recompensa inmediata que beneficia el vínculo con las figuras paternas.

Resultados prueba neuropsicológica Adolescente M. Los resultados de la evaluación neuropsicológica indican grado de ejecución entre bajo y normal en tareas tipo Stroop (errores tipo Stroop/puntuación total), y desempeño normal en tareas de resta consecutiva (40-3 / 100 - 7), y, suma consecutiva, tiempo, clasificación de cartas (aciertos / perseveraciones); lo cual implica que tiende a tener una ejecución variable en tareas que requieren de la inhibición de respuestas inmediatas y automáticas y flexibilidad mental. Tareas como laberintos, Torre de Hanói (3 discos / 4 discos), obtiene un grado de ejecución entre normal y alto. Lo que significa que consigue resolver las variables del problema.

Las tareas de fluidez verbal y las que requieren de ordenamiento alfabético, indican un bajo grado de ejecución, lo que significa que requiere emplear mayores estrategias para acceder al léxico, organizar información a nivel cognitivo y generar procesos de inhibición de respuestas automáticas, lo que requiere disponer de un mayor número de esquemas que permitan el acceso a la información semántica o fonológica.

Los resultados anteriores guardan relación con la memoria de trabajo y los procesos atencionales, dado que el bajo grado de ejecución en estas tareas incide en la capacidad de inhibición de información irrelevante y en la capacidad para identificar nuevas estrategias en la solución de problemas. Por lo que, se podría pensar que la adolescente, tiende a tomar decisiones de manera inmediata y errada frente a la ejecución de la tarea. Con tendencia a un pensamiento concreto.

Las pruebas de juego de cartas que evalúan la capacidad de toma decisiones frente a una situación de incertidumbre, indican grado de desempeño normal, lo que implicaría que tiene capacidad para tomar decisiones beneficiosas que generan recompensa a futuro. Sin embargo, en pruebas que miden el juicio de desempeño, obtiene un bajo grado de ejecución. Por lo que, desde un correlato anatomofuncional, se indicaría que la Corteza Orbito Frontal (COF), participaría en la mediación de la toma de decisiones basada en la información del marcador somático. Aunque puede no realizar una evaluación de su propio desempeño.

Los resultados neuropsicológicos dan cuenta de la participación de la Corteza Prefrontal Dorsolateral (CPFDL), en tareas que requieren del control inhibitorio, flexibilidad mental y procesos de metamemoria.

Realizar el análisis de los resultados desde una mirada ecológica y contextual, permite entender la manera como se configuran los procesos neuropsicológicos frente a la toma de decisiones y la solución de problemas, que requieren de capacidades como el control inhibitorio y la flexibilidad mental.

La historia personal la identifica como hija única, con embarazo a término y parto normal, no planeado, aunque deseado. Edad de la madre al momento del parto, 25 años. Desarrollo psicomotor normal. Interacción social dentro de parámetros normales. Relación cercana con los abuelos maternos. A nivel escolar, los maestros reportan dificultad para seguir la norma. Padres separados varios años atrás, aunque con fuertes impasses que aún continúan. La relación con el padre es distante y conflictiva. Con la madre es cercana, de confianza, aunque normativa. Los primeros años de vida, se vieron marcados por la separación de los padres, cambio de ciudad y cambio de colegio. La madre permanece en las horas de la tarde en casa y acompaña las actividades escolares.

Los cambios en la dinámica familiar, son puntuados por la madre como cambios fuertes que llevaron a la adolescente a asumir de manera rápida la madurez. Así se refiere en el siguiente párrafo:

> M, ha sido una chiquilla que ha madurado a los golpes, (…) su primer golpe fue la separación de papá y mamá. Segundo, cambio de ciudad. Tercero, cambio de colegio. Entonces a ella le tocaron muchas cosas como fuertes, que le hicieron madurar y cómo enfrentarse un poco más cruelmente a lo que debe ser un desarrollo de un niño (Esc. 3. Escn 1. Reconstruyendo la historia familiar. Línea 137 – 141).

Los conflictos de pareja, generan una triangulación con la hija que la lleva una situación de entrampamiento emocional. Igualmente, porque se generan mensajes de doble vinculo.

> para ella no es un secreto que los problemas que tuvimos con el papá fueron muy fuertes, ella este año se dio cuenta tal vez, que lo que mamá decía era realidad respecto a…… (…) siempre le dije papá sea un político o ladrón debes respetarlo (…) pero este año ella con sus cambios emocionales (…) igual se estrelló contra una realidad. (…) entonces para ella obviamente es un problema emocional, una dualidad, (…) un grave problema porque ella no sabe cómo solucionarlo (Esc 3. Escn 1. Reconstruyendo la historia familiar. Línea 400 – 410).

El conflicto conyugal, genera versiones que transitan entre sentimientos de temor y preocupación en la madre, ya que percibe que cualquier situación que ella no controle respecto a la hija, puede ser motivo de conflicto con la expareja y de escrutinio social. Esto incrementa la hipervigilancia de la madre hacia el estricto cumplimiento de la norma, por parte de la hija. Así se refiere en el siguiente párrafo:

> Todo el mundo te evalúa, todo el mundo está encima de tuyo, de M, porque va mal en el colegio. No, eso sería que la mamá no estuvo pendiente. Usted porque no está encima ¿sí? Eh M, porque resultó con novio, y si la mamá dice que estaba todo el día con ella, ¿Cómo hizo ella para resultar con novio? (…) si eso soy yo, que ando encima de ella; ¿los papitos que no pueden estar encima de ellos, que? (Esc 3. Escn 1. Reconstruyendo la historia familiar. Línea 701 – 704 / 717 – 718).

Para la adolescente, decidir si comunica o no una situación a la madre, se determina por la percepción de temor a la reacción de ésta. Razón por la cual tiende guardar silencio.

> "Yo sabía que debía decirle, pero por eso, por el miedo que ella reaccionara mal, porque podría pasar muchas cosas peores, entonces, yo no le quise contar, (…) pero no, yo sabía que ella me iba a decir que no, y entonces, no le dije nada". (Esc. 3 Escn 1. Reconstruyendo la historia familiar. Línea 721 – 724).

En esta familia, las interacciones se enmarcan en pautas de exigencia y vigilancia del cumplimiento de la norma. Para la madre, el comportamiento de la hija debe seguir pautas estrictas, la vida de la adolescente se direcciona bajo la vigilancia de la autoridad materna, ya que de esta manera se evitan conflictos con la expareja. Por tanto, se toman decisiones basadas en la normatividad y se resuelven los problemas, evitando acciones que pueden ser juzgadas por terceros como inapropiadas o de falta de responsabilidad de la figura de autoridad.

Aunque el padre está ausente de esta dinámica familiar, la madre toma decisiones y resuelve situaciones teniendo en cuenta lo que posiblemente el padre opinaría acerca de sus decisiones; las cuales podrían ser castigadas social o legalmente, si ella no sigue un estricto cumplimiento en el cuidado de la hija.

Este estilo relacional transita entre la exigencia y el temor. Esto implica que una decisión tomada por la hija que no haya sido aprobada por la madre, puede generar cuestionamientos a la autoridad materna. Razón por la cual, toda decisión y acción de la hija debe ser supervisada y controla por la madre para evitar conflictos y consecuencias legales. Lo anterior conlleva a que la hija comunique permanentemente todas sus acciones a la madre, y aquellas que considera, son motivo de conflicto, prefiera callarlas por temor a la desaprobación de esta.

A manera de conclusión, los resultados en las pruebas neuropsicológicas, indican en las tres adolescentes, bajo grado de ejecución en la inhibición de respuestas inmediatas y automáticas.

Como también, bajo grado de ejecución en la memoria de trabajo, lo anterior, relacionado con procesos atencionales que incidirían en la manera como mantienen la información durante largos periodos de tiempo para poder manipularla. Aunque en las tres adolescentes, puede existir capacidad para identificar y detectar el riesgo, se evidencia incremento en el tiempo de respuesta para identificar soluciones que requieren respuestas inmediatas y la inhibición de otras. Esto implicaría que tienden a resolver de forma precipitada la tarea sin tomarse el tiempo suficiente para resolver una situación.

De otra parte, los resultados de la prueba del juego de cartas que indican tendencia a una ejecución normal en la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre, castigo o sanción, en las tres adolescentes, dan cuenta de la actuación de los marcadores somáticos, toda vez que, lograrían tomar decisiones con miras a obtener un beneficio a futuro, aunque en el momento presente, la ejecución de pruebas que requieren control inhibitorio frente a la solución de la tarea obtienen una baja puntuación. Lo anterior, permite entender que, en la autolesión, la manifestación del corte sería una respuesta adaptativa a demandas emocionales, más que una respuesta impulsiva.

En cuanto a la flexibilidad mental, existen diferencias individuales, lo que implica que estas diferencias dan cuenta de la forma como cada una conceptualiza situaciones cambiantes. Por consiguiente, la manera como las adolescentes toman decisiones y resuelven problemas, estaría puntuado más por la ecología de las relaciones y los estilos en la toma de decisiones y solución de problemas exhibidos en la interacción con los adultos. Esto lleva a considerar la posibilidad que los estilos relacionales entre padres e hijas, la historia personal y familiar, incidan en la manera cómo evolucionan y desarrollan las funciones ejecutivas de control inhibitorio y flexibilidad mental. Lo que significa que las capacidades de las adolescentes en toma decisiones

y solución de problemas, sería el reflejo de las capacidades exhibidas por los padres frente a la toma de decisiones. La apreciación anterior se apoya en lo que afirman Aguilera y Ostrosky (2013),

al exponer que "factores ambientes mediadores de la conducta como los estilos de crianza representan variables a considerar en la evaluación de los efectos en el desarrollo de las funciones ejecutivas" (p. 25).

Para continuar, se presentan los resultados de la Torre de Londres, los cuales se han organizado en una tabla comparativa, la cual reúne información tanto cuantitativa como cualitativa. Esta prueba fue aplicada a docentes, padres de familia y adolescentes en el cuarto escenario. Las convenciones en la tabla registran la siguiente información: En la primera columna, se especifica el actor participante de acuerdo al contexto y se diferencia con una letra mayúscula. Siendo así. Se establece E, para contexto educativo. F, para el contexto familiar y A para las adolescentes. En la segunda columna, se identifica el rol del participante así: Psi. Primaría; psicoorientadora de primaria. Director 5º; director de grupo grado 5º. P. Ingeniero; padre de familia ingeniero. M Psicóloga; madre psicóloga. S 6º y D.C. 6º; Adolescentes de grado 6º de bachillerato y compañeras de grupo. La adolescente S, es hija del padre ingeniero y la madre psicóloga.

La tercera columna, representa la puntuación total obtenida por cada participante. La cuarta columna, indica el tiempo total de ejecución. La quinta columna muestra el total de movimientos empleados para la solución de los tres problemas. La sexta columna, muestra el número de ensayos requeridos durante la ejecución. La última columna, muestra de forma descriptiva la ejecución de cada uno de los participantes. Estos resultados comparativos, se presentan en la

Tabla 7 *Resultados ejecución Torre de Londres*

Contexto	Participantes	Puntos	T. total	No. Moví.	No. Ensayos	Análisis cualitativo
E	Psi. Primaria	18	0.96.11	26	5	2 mov 3 pts - 1 ensy 4 mov 3 pts - 1 ensy 5 mov 0 pts. - 3 ensy En el último problema no sigue la regla. No planea. Persevera en la estrategia.
E	Director 5º.	6	1.47.71	38	8	2 mov 2 pts - 2 ensy 4 mov 0 pts. - 3 ensy 5 mov 0 pts. - 3 ensy. Rtas inmediatas y erradas. No planea. No sigue la regla. No flexibiliza la respuesta, aunque reconoce el error. No cambia de estrategia. No hay control inhibitorio.
F	P. Ingeniero	28	0.39.17	17	4	2 mov 3 pts 1 ensy 4 mov 3 pts 1 ensy 5 mov 2 pts. 2 ensy En el último ensayo no sigue la regla. Busca nueva estrategia.
F	M. Psicóloga	18	1.30.14	36	6	2 mov - 3 pts 1 ensy 4 mov - 2 pts 2 ensy 5 mov – 0 pts 3 ensy No sigue la regla. Rtas inmediatas y erradas. No planea la acción. Reconoce el error. No hay control inhibitorio
A	S - 6º	23	1.16.24	19	6	2 mov - 2 pts. 2 ensy. 4 mov - 1 pt. 3 ensy 5 mov - 3 pts. 1 ensy. Rtas inmediatas y erradas. Reconoce el error. Busca estrategias sin planeación. Sigue la regla.
A	D.C. - 6º	15	1.46.22	32	7	2 mov – 3 pts. 1 ensy 4 mov – 1 pt. 3 ensy 5 mov – 1 pt. 3 ensy. Rtas perseverativas. No cambia estrategias. No planea. No sigue la regla. No hay control inhibitorio
Puntos posibles	Puntuación máxima =	33	2 min.	11	3	La prueba se responde en el menor tiempo posible y con el menor número de movimientos.

En el contexto familiar, se observa que la mejor ejecución la obtiene el padre ingeniero. Logra resolver los tres problemas con un total de 28 puntos, en un tiempo total de 0.39.17 segundos, en 17 movimientos; requiere de cuatro ensayos. Los problemas para dos y cuatro movimientos, los resuelve en el primer ensayo. El problema para los 5 movimientos lo resuelve en el segundo

ensayo. En la última ejecución, no planea la acción, rompe la norma. Sin embargo, flexibiliza la búsqueda de estrategias en el menor tiempo posible y consigue resolver el problema.

En el contexto educativo, el mejor desempeño lo obtiene la psicoorientadora de primaria. Consigue revolver los dos primeros problemas con un total de 18 puntos, en un tiempo de 0.96.11 segundos, en 26 movimientos, requiere de cinco ensayos. El problema para los movimientos 2 y 4, los resuelve en el primer ensayo. En la ejecución se observa que, en el último problema, genera respuestas sin un plan de acción, no sigue la norma, persevera en las mismas respuestas, lo que indica que no flexibiliza mentalmente la búsqueda de estrategias. No consigue resolver el problema de 5 movimientos, aunque requiere tres ensayos.

De las dos adolescentes, S, obtiene el mejor desempeño, resuelve el problema de 2 movimientos, en el segundo ensayo. El de cuatro movimientos en el tercer ensayo y el de 5 movimientos en el primer ensayo. Obtiene un total de 23 puntos en un tiempo de 1.16.24 minutos, en un total de 19 movimientos, requiere 6 ensayos. Se observan respuestas inmediatas y erradas. Reconoce el error en la ejecución, busca estrategias para resolver el problema, aunque sin planeación. Sigue la regla. Los resultados de la ejecución son similares a los obtenidos en la Banfe 2, en la torre de Hanói.

Los resultados de la Torre de Londres indican que tanto adultos, como adolescentes, tienden a iniciar la tarea de manera inmediata, lo que genera respuestas erradas porque no toman el tiempo para planear la acción. También se evidencia que, aunque reconocen el error, perseveran en la misma respuesta sin que se flexibilice la búsqueda de estrategias. Así mismo, se evidencia en los adultos y en una de las adolescentes, el no seguimiento de la regla, lo que posiblemente se relaciona con procesos atencionales y una pobre capacidad para para inhibir la interferencia y, por ende, dificultades en la manipulación de la información contenida en la memoria de trabajo.

Uno de los adultos, que tiene un bajo desempeño en la Torre de Londres, es la madre de familia, psicóloga. El otro profesional que obtiene una baja puntuación es el director de grado 5º de primaria. Durante la ejecución, en cada uno de ellos se evidencia dificultad para inhibir la interferencia, lo que implica que no hay un adecuado manejo de la atención selectiva. Por tanto, tienden a generar respuestas inmediatas y erradas, a la vez que no siguen instrucciones. Esto implicaría que, debido a los bajos niveles atencionales, no logran mantener la información en la memoria de trabajo (a corto plazo). Igualmente, no se planea la acción; aunque se reconoce el error, no generan procesos de flexibilidad mental para resolver el problema. Se evidencia incremento en el tiempo de respuesta respecto al tiempo empleado por los otros dos participantes adultos.

Una estrategia para evaluar procesos metacognitivos, fue dar la instrucción a cada participante de monitorear mentalmente lo que pensaban antes, durante y después de la ejecución, esto permitió identificar como emergen las funciones ejecutivas en la toma de decisión y solución de problemas. La valoración cognitiva que cada participante otorgó a su habilidad, dio cuenta de la manera como cada uno utiliza la flexibilidad mental y el control inhibitorio junto con la memoria de trabajo, en la solución de la tarea. Este proceso metacognitivo, permitió observar que la organización y planeación de la conducta, no siempre se guía por la capacidad ejecutiva de inhibición y flexibilidad mental en los adultos. Se evidenció en ambos grupos, bajo grado de ejecución en la inhibición de la interferencia y fallas atencionales. Emergen estados emocionales que son referidos al inicio de la prueba. En los adultos, se generan respuestas compensatorias ante el déficit, lo cual busca justificar el no cumplimiento de la tarea. Igualmente, aunque detectan el error, las personas perseveran en estrategias anteriores para resolver el problema, sin buscar en sus recursos cognitivos nuevas alternativas. La falta de planeación en las secuencias de

acción, incrementa el tiempo de respuesta, lo cual se relaciona con una baja ejecución en la memoria de trabajo, los procesos atencionales y la baja ejecución en el establecimiento de estrategias.

En la ejecución de las dos adolescentes, se observan similitudes y diferencias. Dentro de las similitudes, se encuentra que tienden a iniciar la tarea de manera inmediata, por lo que generan respuestas erradas, existe incremento en el tiempo de respuesta, lo cual también se evidencia en el resultado de la prueba Banfe 2. Responden los tres problemas con un requerimiento similar de ensayos. Al menos, en uno de los tres problemas, consiguen resolver la prueba en el primer ensayo. Se evidencia falta de planeación de la acción. Entre las diferencias; una de las adolescentes, genera respuestas perseverativas, lo que podría estar relacionado con procesos atencionales y por ende con la memoria de trabajo. Este aspecto disminuye la capacidad en la flexibilidad mental.

Los resultados de la prueba indican que tanto adolescentes como adultos, tienen bajo grado de ejecución en la inhibición de la interferencia y de flexibilidad mental en la toma de decisiones y solución de problemas; aspecto que corrobora la hipótesis que los adolescentes aprenden a tomar decisiones y resolver problemas de la misma manera como lo hacen sus padres y docentes de quienes aprenden estas capacidades. Por tanto, es el marco de las interacciones donde se despliegan estas capacidades.

Coevolución en la Relación Familia - Escuela

Los procesos coevolutivos en el contexto de la relación familia-escuela, son para la presente investigación/intervención, aspectos fundamentales que amplían la comprensión de la experiencia de autolesión en las adolescentes. Las historias familiares, personales y escolares, privilegian versiones dominantes en torno a la forma como cada familia y el contexto escolar, afrontan los

cambios y se acomoda a ellos para responder a las demandas de sus miembros y del ambiente con el cual interactúan. En la interacción recíproca entre el contexto escolar y familiar; surgen historias que dominan relatos en torno a discursos institucionales y prácticas hegemónicas; a la falta de acompañamiento e involucramiento familiar en las actividades académicas; las crisis familiares; la soledad y la falta de regulación emocional en las adolescentes; y el distanciamiento entre padres y docentes; lo cual se narra desde la mutua insatisfacción de expectativas, que emergen ante la corresponsabilidad entre familia e institución, en relación con el desarrollo de sus individuos.

Las experiencias y acontecimientos narrados por padres y docentes, dan cuenta de la manera como cada uno de los sistemas se organiza en torno a los cambios, se adapta y autorregula para asumir nuevas situaciones y demandas del ambiente.

A lo largo de los encuentros conversacionales, los procesos dialógicos dieron cuenta del tránsito de versiones dominantes, hacia relatos posibilitadores, que promueven la interacción entre los miembros de estos sistemas. Desde el segundo escenario, tejer una red de lana, como metáfora de una red de apoyo, posibilitó identificar de parte de docentes y administrativos, estrategias de orientación a familias y adolescentes en situación de autolesión, y reconocerse como actores comprometidos que, desde la experiencia laboral, aportan conocimientos que permiten procesos institucionales para la redefinición de la experiencia de autolesión. En el tercer escenario, el dibujo autobiográfico, permitió la emergencia de versiones alternas, que de forma resiliente, resignificaron en los miembros de la familia, experiencias vitales en su proceso evolutivo. En el cuarto escenario, conversar sobre las funciones ejecutivas como, flexibilidad mental y control inhibitorio, movilizó narrativas dominantes en torno a las capacidades y habilidades de las adolescentes. Desde la ejecución de la prueba de la Torre de Londres, se

generaron procesos reflexivos y autorreferentes, respecto a la reciprocidad que se establece entre adultos y adolescentes, para el favorecimiento de procesos de enseñanza que permiten el aprendizaje de habilidades para la solución de problemas y toma de decisiones.

Las nuevas versiones redefinen ecológicamente identidades más posibilitadoras, que reestructuran y asignan sentido y significado a las experiencias y acontecimientos, lo que permite identificar recursos y capacidades en la interacción de los miembros del sistema familiar y escolar, en tanto, se visualizan nuevas dinámicas, que configuran condiciones para posibilitar la adaptación y cambio ante las demandas del entorno.

Historias familiares, personales y escolares. En los procesos de acompañamiento que establece la institución educativa a partir de las escuelas de padres, surgen expectativas en las familias respecto a la manera como la institución debe acompañarlos; ya que se considera que las funciones parentales son diferentes cuando un padre asume simultáneamente las dos funciones. Se espera que la institución sea más incluyente al momento de realizar las escuelas de padres y tenga en cuenta que las dinámicas familiares son diferentes cuando es un solo padre quien asume la responsabilidad por el cuidado de los hijos. Así lo refiere una madre separada:

> Yo se lo expresé a la monjita la vez pasada, le dije, en esta época somos monoparentales, entonces debe haber también una escuela para los papitos que somos papá, mamá, o mamá, papá, ¿Si? Debe haber una escuela que sea como más incluyente en ese sentido. Porque hay cosas que los papitos papá-mamá, viven juntos, esa es una manera, es una familia. Mamá e hija, es otra familia. Papá e hija, es otra familia. Pero las problemáticas siguen siendo las mismas" (Esc. 3 Escn. 1. 455.463. Reconstruyendo la historia familiar).

Las transiciones escolares, son narradas por las adolescentes, como situaciones que establecen diferencias respecto a la forma como perciben sus vivencias, y las interpretan desde un cambio de realidad. Así lo refiere una adolescente.

> Yo decía una cosa a principio de año, y es que, cambiar de primaria a bachillerato, es como ir del cielo a la tierra. Tú en primaria, es como ver la vida todo color de rosa, pero cuando tu llegas a sexto, te das cuenta de lo que hay en realidad en ti, lo que es la realidad. Tú en primaria, podías vivir en un juego, todo era risas y chistes, pero tú llegas a sexto y ya vez una realidad diferente (Esc. 4 Escn 1. Al ejecutar la función, proponemos el cambio. 404-408)

Las familias refieren la autolesión entre las compañeras de grupo, como un aspecto que repercute en el rendimiento escolar y afecta emocionalmente a la adolescente; situación que es narrado por los padres, como un motivo de preocupación, debido a que consideran que esto hace más vulnerables a las adolescentes a la influencia de aquellas que se cortan. A la vez, se genera el cuestionamiento por la autoridad, ya que los padres sienten temor a ejercerla, porque consideran que esto puede llevar a las adolescentes a buscar salidas fáciles como la autolesión, para resolver los problemas familiares y escolares.

En los padres de familia, existe la creencia que la autolesión es una característica de poblaciones sociales diferentes, al contexto escolar en el cual se encuentra su hija. Sin embargo, percibir la cercanía de esta situación, plantea la posibilidad de incrementar los niveles de vigilancia, para prevenir esta práctica en sus hijas. Las familias generan versiones saturadas respecto a lo que incide en el corte de las adolescentes, lo cual se vincula a la influencia de las compañeras en el colegio.

Para las familias, la forma como los docentes se vinculan con sus hijas en los primeros años de escolaridad, tiene cambios en la medida que avanza el proceso de formación, lo que implica que las demandas escolares también se incrementan hacia el sistema familiar, con lo cual la familia se organiza para que la hija responda a las demandas escolares y sea ella quien dé cuenta de su formación escolar. Los cambios en las demandas escolares, son percibidos por los padres, más desde una actitud del docente, que desde la institución. Los encuentros conversacionales

permitieron a las familias expresar sus expectativas respecto a lo que esperan de sus hijas en el ámbito escolar. Así se evidencia en los diálogos con familias:

> "Lo que yo siempre he esperado de C, es que ella lleve su proceso, ella misma lleve su proceso, que sea capaz de venir a clase, de asistir a clase, de entender lo que le están dando, de hacer sus tareas" (Esc. 2. Escn 2. 716-718. Reconstruyendo la historia familiar).
> "ella lo expresaba y tiene toda la razón, cuando yo le dije, "es tu problema si pierdes el año" Esc. 1. Escn 1. 443-444. Reconstruyendo la historia familiar.
> "a S, se le exige, porque es lo único que ella debe hacer, ella no tiene nada más que hacer, nosotros le decimos a S, estudie, estudie, porque es lo único que tiene que hacer, ahora se le exige porque sabemos que ella es capaz, o sea yo no le voy a pedir a S que haga algo, cuando sé que no lo va a poder hacer" (Esc. 3. Escn. 3. 604-607. Reconstruyendo la historia familiar).

Estas versiones dominan las narrativas familiares y dan cuenta de las expectativas que los padres generan hacia sus hijas. De esta manera, cuando la adolescente percibe que no cumple las expectativas de sus padres, emergen versiones de sí misma, desde las cuales se narra a partir de la imposibilidad de logro, lo que además se vincula a los conflictos familiares, como una situación que lleva a la intención de corte. Así evidencia en diálogos con una adolescente.

> Ante la pregunta de la investigadora con otra adolescente:
> Inv. ¿Tú alguna vez, haz pensado por ejemplo que cortarte podría ser una posibilidad? / Adol C: Pues hay momentos en que yo me siento como muy, muy triste y llega un momento en que no puedo más y mi única forma de sacarlo es como llorando y gritar" / Inv. ¿Perciben los papás esos estados de ánimo de C? / Madre de familia: Totalmente, C, ve al papá como que es la persona que ella no puede decepcionar en la vida (Esc. 3. Escn 2. Reconstruyendo la historia familiar 158-160, 179, 183-184).

La formación escolar genera múltiples demandas para las familias, esto a la vez configura las demandas que los padres generan hacia las adolescentes, en relación con el rendimiento escolar. Las narrativas familiares se establecen en torno a la exigencia, la responsabilidad, y la capacidad de las adolescentes para dar respuesta al proceso escolar.

De otra parte, para las adolescentes, el rendimiento escolar evidenciado en la nota que se da al desempeño, se convierte en un parámetro que implica la forma como se narran así mismas desde la polaridad, en términos de perder o ganar, ser buena o mala, y sobre los cuales la adolescente se define. Por consiguiente, las demandas escolares, se relatan cómo situaciones de mayor exigencia.

Para las adolescentes, las narrativas giran en torno a las transiciones de un grado a otro y a la manera como los cambios personales y los conflictos familiares, afectan las relaciones entre los padres y los hijos y el proceso escolar, lo cual es narrado como situaciones asociadas a la ideación de autolesión. Así se identifica en algunos apartados del dialogo con una adolescente:

> Inv. Cuando los papás y los hijos cambian, ¿crees que eso está asociado también al corte?
> Adol M: Pues yo creo que sí, (…) porque la mamá lo veía a uno como una niña, pero si ya pasó a bachillerato ya ella tiene la responsabilidad, ya es el problema de ella, pero tampoco que yo me aleje de ella y pues, cambia mucho en la forma, porque ya no lo empiezan a tratar a uno como… como lo hacían antes, con más cariño, sino que si uno no hace la tarea pues le va mal.
> Inv. Si en eso que nosotros decimos que los niños cambian, las mamás cambian, si tu consideras que ese cambio de la mamá, ese cambio, el tuyo mismo, ¿puede favorecer en una familia el corte en una niña?
> Adol M: Porque uno tiene problemas, muchos, pero no creo que se relacione tanto con el colegio, pero hay veces que si
> Adol M: Pues yo, sabía que con cortarme no gano nada, porque es solo hacerme dolor a mí, pero, sentía mucho el dolor, porque pelear con mi mamá y mi papá y yo en la mitad de ellos dos y sola, no tengo a mi mamá ni a mi papá y yo en la mitad. Luego, me arreglé con mi mama y le conté. (Esc. 3. Escn 1. Reconstruyendo la historia familiar. 329 - 337, 500-503).

Las historias escolares que se tejen en torno a la autolesión, promueven versiones que dominan la idea respecto a esta práctica como una moda, que, al llegar al contexto escolar, puede generar pánico entra las adolescentes, aspecto que atemoriza a la institución. En los docentes,

surge el temor de no saber actuar ante la situación, porque no saben si es algo que realmente, les corresponde hacer, además porque la situación involucra aspectos legales, y en caso tal que el docente intervenga, puede convertirse en un problema para ellos. Igualmente, existe el temor ante la posible falta de control en las adolescentes hacia la conducta de corte, y que la institución, no consiga actuar para brindar una ayuda oportuna. Así lo refiere la docente directora de grado 6º:

> "de mi parte, porque lo vi en varias niñas, me preocupa muchísimo, pues que, en su momento, no pudieran tener control sobre la lesión que se estaban causando, y no poder actuar oportunamente para poderles brindar una ayuda" (Esc. 4. Escn. 1. Al ejecutar la función proponemos el cambio. 188-190).

Así mismo, las adolescentes encuentran en los docentes, personas a las que les confían sus problemas personales, cuando en la casa no encuentran apoyo. Antes estas situaciones, se presenta la incertidumbre de no saber cómo manejar esta información, ya que existe la duda de remitirlas a psicoorientación o hablar con las familias. Las versiones de los docentes, hacen referencia a problemas familiares y situaciones extremas que se relacionan con la experiencia de autolesión, ya que es la manera como la adolescente logra resolver emocionalmente las tensiones familiares. Así lo describen:

> "que uno veía que los padres eran bastante agresivos con ella, el trato era bastante fuerte, la mamá tenía trastorno de bipolaridad, un día estaba bien, al otro día estaba mal, la señora no podía caminar bien; entonces, ella tenía que vivir pendiente de ella. Yo creo que toda esa situación y toda esa presión la llevaban como a desfogar toda esa rabia y represión, cortándose". (Esc.2 Tejiendo una red de lana en el cole. 1070-1073).

Para la rectoría, predominan versiones en torno a la formación de familias y docentes en cuanto a la responsabilidad y la identificación de la problemática en la institución, aunque, se asume que el propósito es orientar el proceso a partir del protocolo correspondiente. Así lo refiere la hermana rectora:

> "Yo pienso que hay que empezar primero por los padres de familia, la formación a los padres de familia, que ellos tengan muy claro la responsabilidad como padres en el hogar, después, viene nosotros como colegio, (…) como identificar a una niña con esas problemáticas, que proceso hay que hacer, (…) digamos que un director es responsable de un grupo de estudiantes, que él no sea como se dice, el que va a sanar la enfermedad, sino el que remite a la persona que le corresponde y ya digamos que él sepa cuál es ese protocolo que debe cumplir" (Esc. 1 Dialogando con metáforas. 697-615)

Las versiones dominantes, identifican la autolesión como algo que se presenta solo en un grupo de adolescentes como trauma o trastorno que proviene del grupo familiar; y desde la propuesta investigativa, las directivas esperan que se le indique directrices para ser trabajadas en las aulas con el grupo específico que presente autolesión, para posteriormente, trabajar con coordinación de convivencia para generar un equipo que brinde soluciones a esta situación. De esta forma lo refiere rectoría:

> "Es el núcleo familiar, de ahí parte, siempre yo lo repito que desde ahí parte, y ustedes van a trabajar digamos que en el colegio, van a trabajar con padres de familia, van a trabajar con las niñas implicadas en ese trauma, no sé, trastorno del cutting, pero también al mismo tiempo, ustedes nos van a dar como unas directrices, también para nosotros como directivas, como docentes, también a ver como lo vamos a trabajar dentro de nuestras aulas de clase, porque digamos ellos van a reunir ese grupo de personas allá, listo, nos dan unas directrices (…) como vamos a trabajar todos para dar soluciones, (…) las que visiblemente esas niñas son, cuantas habrán, muchas. (Esc. 1 Dialogando con metáforas. 740-749).

Las versiones que se construyen en torno a la autolesión, también son referidas por los docentes, desde la soledad y la fragilidad de las adolescentes, lo cual las hace más proclives a la influencia de las redes sociales. Así queda referido en el encuentro del cuarto escenario:

> "yo creo que ahora, los jóvenes de la actualidad, son un poco más frágiles, son un poca más débiles, un poco más vulnerables. (…) yo creo que se debe a las redes sociales, se debe de

> pronto a la cuestión de la soledad, (…) y les genera una moda. (Esc. 4. Escn 1. Al ejecutar la función, proponemos el cambio. 361-365).

La interacción que se establece entre el contexto escolar y familiar, organiza la manera como padres y docentes, se vinculan con la adolescente a partir de las múltiples demandas que se generan a lo largo del tiempo. Para las familias, las prácticas y exigencias escolares, llevan a la reorganización de sus interacciones y estas establecen la manera como las familias se narran a sí mismas en respuesta a sus necesidades. En el contexto escolar, predominan las versiones sobre familias que son generadoras de situaciones difíciles, las cuales ameritan el acompañamiento de los docentes a sus estudiantes, cuando no se encuentra el apoyo familiar, sin embargo, orientar a las adolescentes en situación de autolesión, reevalúa la capacidad docente frente al acompañamiento, el cual es visto por las directivas, como una responsabilidad que se debe compartir con las familias, a las que se debe orientar para que asuman la responsabilidad en la autolesión.

Acontecimientos familiares, personales y escolares. Los acontecimientos familiares, se narran como situaciones significativas a lo largo del tiempo, que dotan de sentido las experiencias y construyen la identidad familiar.

Los acontecimientos se narran en relación a los cambios que como familia han experimentado y han sido motivo de sufrimiento, dado que se presentaron separaciones, perdidas afectivas por la muerte de personas cercanas e inclusive situaciones que han llevado a tomar decisiones, respecto al acompañamiento de sus hijas en edades tempranas.

Estos eventos se refieren desde lo difícil de la experiencia y permiten a padres y adolescentes, expresar y reconocer emociones para ser compartidas en los encuentros conversacionales.

Los cambios emocionales, físicos y psicológicos en las adolescentes, adquieren un sentido de diferencia respecto a la forma como se relacionan padres e hijas durante la infancia y ahora en la adolescencia. Para los padres estas experiencias de cambio, son narradas como momentos difíciles ya que surge la incertidumbre respecto a la interacción, y el manejo de las normas y la autoridad. El hecho que la adolescente se convierta en una persona autónoma, que toma decisiones, establece nuevas dinámicas en la interacción con sus padres y cuestiona la autoridad, convoca procesos reflexivos, que, durante los encuentros con las familias, redefinen las funciones parentales. Para los padres de familia, es claro, que los cambios en la adolescente, los afectan emocionalmente. Así lo narra una madre de familia:

> "los cambios en M, han sido fuertes (…) ese cambio fue como ¡como así, ya no eres esa talla!, o sea ese fue el primer cambio para mí, como de ¡chanfle, se me creció el enano!, pero esos cambios para uno de papá, cuando uno no está preparado, son duros, porque entonces ya no es la niña" (Esc. 3. Escn. 1 Reconstruyendo la historia familiar. 166-167, 180-181).
>
> En el escenario tres, en la escena dos, un padre de familia lo relata de la siguiente manera:
>
> "C, ha hecho, que cambie mi percepción de mi niña, mi muñequita, ahora es mi señorita, pero el amor digamos, que es como la energía, se transforma, pero no cambia" (Esc. 3. Escn 2. Reconstruyendo la historia familiar. 1123-1125).
>
> En el escenario tres, en la escena tres, una madre de familia, lo narra de esta forma:
>
> "entró a su bachillerato y pues ella empezó a crecer, entonces ya vino el cambio, ya no es una niña, ya es una adolescente, una preadolescente, entonces, todos estos cambios en esta etapa, si antes fue duro, que yo consideraba que era duro, pues ahora es un poquito mayor" (Esc. 3. Escn. 3 Reconstruyendo la historia familiar. 292.295).

El dibujo autobiográfico realizado en el tercer escenario programado para el encuentro con las familias, llevó a reconocer cómo a partir del proceso evolutivo, las experiencias familiares han tomado nuevos significados con el transcurso del tiempo y se han redefinido a partir de la manera como han solucionado situaciones que en su momento fueron motivo de preocupación o

sufrimiento. Esta actividad generó nuevas versiones sobre la forma como se perciben a sí mismas, reconocen sus fortalezas y les dan sentido a sus experiencias vitales. Así, lo refiere una adolescente.

> "Pues, a mí, el ejercicio que hicimos con la cartelera, me pareció muy bonito, porque uno se va dando cuenta, uno como cambia con cada etapa de la vida. O sea, va mejorando o va mirando en qué aspectos tiene debilidades. (…) "Me hizo pensar y rectificar que la relación con mis papás es más allá de lo que es una relación buena, va mucho más allá de las fronteras". (Esc. 3. Escn 2. Reconstruyendo la historia familiar. 1051-1053. 1059-1060).

En el tercer escenario, de la primera escena, realizado con una madre de familia y su hija de 12, años, poder dialogar sobre la experiencia de autolesión, las situaciones familiares y los eventos escolares, favoreció identificar cómo los espacios conversacionales permiten el acercamiento entre padres e hijos, reconocerse en la labor de padres y favorecer los procesos a nivel institucional y familiar. Así, lo define la madre de familia.

> "Si me parece súper importante todo este tipo de intervenciones, porque eso si nos permite acercarnos un poco más a ellas y también conocernos un poco más a nosotros, y pues, si uno conoce y conoce a sus hijos, yo creo que se pueden tener muy buenos resultados dentro de la institución y a nivel hogar". (Esc. 3. Escn. 1. Reconstruyendo la historia familiar. 1029-1032).

El cuarto escenario, en la escena 1, realizado con familias y docentes, se identificó cómo el dialogo favorece procesos de reflexión que permiten establecer estrategias de acompañamiento en situaciones de autolesión y facilitan conocimientos que preparan a los docentes, para el encuentro con las adolescentes, en situaciones que requieren orientación. De esta manera, narra una docente su proceso:

> "pues muchas veces siento que me quedaba también corta y pienso que es una fase importante para adquirir herramientas, porque pues, así como digamos que ya estuve en ese campo y lo viví, pues sé que más adelante se puede volver a presentar, y si ya tengo muchas más

> herramientas, pues, de pronto las puedo ayudar o las puedo orientar mejor". (Esc. 4. Escn 1. Al ejecutar la función, proponemos el cambio. 225-230).

Para las adolescentes, los espacios conversacionales compartidos con la familia, favorecieron la expresión de pensamientos y sentimientos ante la autolesión, lo que facilitó la redefinición de esta experiencia. Así lo refiere una adolescente.

> "Me dejó una cosa muy buena, o sea que, por ejemplo, había pensado en lesionarme y ahora como que era mejor no hacerlo, no lastimarme, porque con eso no iba a sacar nada bueno, y pues, ahora, ya he cambiado un poquito respecto a esa decisión. (…) pues decir, pensándolo bien, ya no me iba a servir para nada cortarme, porque eso no iba a solucionar las cosas, ya que podía decirle a mi mamá, aunque sea un poquito duro, pero, pues decirle" (Esc. 4. Escn 2. Al ejecutar la función, proponemos el cambio. 124-133).

A partir del tercer escenario, la estrategia del dibujo autobiográfico, permitió a las familias identificar situaciones y acontecimientos, que, aunque difíciles, evidenciaron la manera como las familias asumen los cambios y los reinterpretan para generar nuevas formas de narrarse a sí mismas. De otra parte, los docentes, en los escenarios dos y cuatro, identificaron situaciones que pueden favorecer procesos de acompañamiento a las familias y a las adolescentes a partir de sus propios procesos autorreferenciales. Los espacios dialógicos, generaron en cada encuentro procesos auto y heterorreferentes, que posibilitaron la movilización de historias y versiones dominantes, hacia relatos posibilitadores de nuevas versiones identitarias en los actores del contexto familiar y escolar.

Relatos alternos familiares, personales y escolares. Las versiones subdominantes que emergen en los relatos alternos, dan cuenta de la manera como padres, docentes y adolescentes, construyen versiones más amables de sí mismos, que redefinen procesos identitarios desde las funciones y roles que cada uno desempeña. Para los padres, es importante reconocer que no siempre necesitan tener la razón para ser autoridad ante los hijos; identifican la importancia de

favorecer la autonomía y la libertad de expresión en las adolescentes, para que de esta manera exista mayor confianza en las relaciones familiares. De otra parte, los docentes identifican, la importancia de saber escuchar a las adolescentes, de proponer prácticas institucionales que favorezcan un proceso de atención oportuna. Para las adolescentes, identificar en los padres una fuente de ayuda, de reconocimiento y apoyo incondicional, permite redefinir la intención de la autolesión como una conducta que no es necesaria en la solución de problemas, además, consideran nuevas formas de abordar situaciones personales, sin que sea la autolesión una opción para expresar sus emociones.

Los relatos alternos familiares emergen en el tercer escenario, desde la versión de una madre de familia, quien reconoce la necesidad de estar a la vanguardia de los cambios que enfrentan los adolescentes, como una medida que evita la fractura en la comunicación familiar. De esta forma lo refiere:

> El nivel de desarrollo en el cual ellos están en este momento, necesita urgentemente, mayor atención, porque es que, si no estamos a la vanguardia del desarrollo tecnológico, a la vanguardia del desarrollo emocional, a la vanguardia del desarrollo social de ellos, obviamente es donde se pierde la comunicación asertiva entre padres e hijos, padres-docentes, docentes-estudiantes, o sea es un momento en donde se fractura la comunicación. (Esc. 3. Escn 1. Reconstruyendo la historia familiar. 125-131).

Igualmente, aunque los padres pretenden controlar las acciones de sus hijas, para que no establezcan contacto a través de las redes sociales, esto resulta imposible, ya que siempre se encontrará la manera de vincularse a estas actividades. De esta manera, las nuevas versiones sobre el control parental, se direccionan al reconocimiento de la importancia que tiene favorecer la autonomía de las adolescentes, respecto a las decisiones que toman en el uso de las redes sociales, sin que esto implique, que los padres desatiendan el cuidado de sus hijas. Así, lo relata

una madre de familia. "porque si, es verdad, yo le estoy quitando muchas cosas a ella, que ella debe aprender a manejar solar, porque ahí, si no hay nada que hacer" (Esc. 3. Escn 1. Reconstruyendo la historia familiar. 954-955).

Cuando se establece una relación parental de confianza, esto favorece que las adolescentes, asuman de manera responsable las consecuencias de sus decisiones, y que soliciten ayuda a los padres en caso de considerar que no pueden resolver una situación. De esta manera, los padres generan estrategias por abrir espacios que permitan compartir actividades comunes y favorecer canales de comunicación más efectivos con sus hijas.

El tercer escenario, en la tercera escena, emergieron versiones en relación con las habilidades y capacidades de la adolescente, las cuales fueron reconocidas por la madre, como una fortaleza. Este reconocimiento, permitió identificar la importancia que tiene connotar positivamente el desempeño escolar, como respuesta de confianza de parte de los hacia las hijas.

Para los padres de familia, fue importante hacer parte del proceso de investigación/intervención, ya que esto permitió darse cuenta de aspectos que, como familia debían mejorar. Reconocerse desde la mirada de un tercero, permitió procesos de reflexión para identificar la necesidad de cambio y favorecer nuevas dinámicas de relación en torno a las adolescentes. De esta manera lo refiere una madre de familia:

> "Pero ahora pensándolo, yo digo que la adolescencia no es ni siquiera complicada, me parece que no es complicada, al contrario, (…) el termino de rebeldía lo usamos nosotros los adultos malinterpretándolo, lo mal interpretamos, no es que sean rebeldes, lo que pasa es que la manera de expresarse de ellos es diferente a lo que nosotros veníamos haciendo, a nuestra crianza en nuestra época, hoy todo ha cambiado, entonces, yo creo que entre más rebelde, entre comillas, no es eso, no es la rebeldía, sino lo que ellos necesitan, es como el lenguaje, el tema es, como ser más empáticos y de usar un lenguaje correcto con ellos, ya estamos en otros tiempos, todo ha cambiado. Yo creo que el problema, somos nosotros, (…) nosotros los

> adultos creemos que no lo sabemos todo y no es así. No aprendemos de ellos, tienen mucho para darnos a nosotros. Y no escuchamos" (Esc. 4 Escn 2. Al ejecutar la función, proponemos el cambio. 1381-1395).

Es importante resaltar como en el apartado anterior, los padres resignifican la identidad de los adolescentes, a partir de redefinir sus propios procesos identitarios, e identificar como las versiones que se generan de los adolescentes, conllevan a ignorarlos en la manera como expresan sus necesidades. Se resalta el sentido del lenguaje en la definición que se hace de otras personas. Asumiendo que es a partir del lenguaje, donde se redefine al ser humano.

Igualmente, se redefine la autoridad de los padres, a partir de reconocer que no es la imposición, lo que la define, ya es necesario escuchar para poder formar. De esta manera lo expresa una madre de familia. "queremos como adultos, que ellos hagan lo que nosotros digamos, como a mi parezca, porque así es, y, mentira, que así no es" (Esc. 4. Escn 2. Al ejecutar la función, proponemos el cambio. 1412-1413).

Las versiones que emergen posibilitadoras en el contexto escolar, surgen de forma autorreferencial en los docentes, a partir de identificar recursos personales, que posibilitan un mejor proceso de acompañamiento a las adolescentes, permitiendo su autonomía y la escucha atenta de sus conflictos vitales. Al igual que una atención oportuna, sin buscar delegar en terceros la propia responsabilidad.

A partir del segundo encuentro con los docentes, se movilizaron versiones en torno a la construcción de redes de apoyo, que permita conforman un equipo psicosocial, capacitado para atender de manera inmediata las situaciones de autolesión. Así lo refieren los docentes:

> "entonces tiene que ser un grupo psicosocial que sepa abordarla para poder ayudarla y que ella sienta ese apoyo, la compañía y sienta la tranquilidad de sentarse y decir: "sí a mí me pasa esto, yo de pronto siento que me corto por esto y por lo otro" y que no entre y se sienta

juzgada y que todo el mundo la va a cuestionar por lo que hace" (Esc. 2. Tejiendo una red de lana en el cole. 1184-1188).

Categorías Emergentes

Las categorías emergentes se presentan como elementos novedosos e independientes de las categorías de análisis planteadas inicialmente en la investigación-intervención; en las voces de los actores convocados a los escenarios conversacionales, como tópicos que redirigen la atención hacia la reflexión de procesos que posibilitan la construcción del conocimiento.

Intervención en autolesión. En el segundo escenario, denominado "Tejiendo una red de lana en el cole", los procesos de reflexividad respecto a las prácticas institucionales frente a la intervención y el acompañamiento a las adolescentes y sus familias; permitieron a docentes y administrativos, plantear acciones dirigidas a la creación de un equipo psicosocial de emergencia, compuesto por funcionarios, docentes y padres de familia e inclusive adolescentes. Surge así, la propuesta de conformar equipos que intervengan por niveles de acuerdo a los grados de escolaridad. Dentro de las tareas del equipo psicosocial de emergencia, se establece como prioridad la capacitación constante, para permitir un mayor conocimiento sobre el tema de autolesión, brindar un apoyo adecuado y oportuno, así como, definir estrategias de prevención que disminuyan el número de casos y el riesgo de avanzar a etapas de mayor gravedad. Lo anterior, teniendo en cuenta que se debe brindar una orientación donde no se juzgue la conducta de corte. Así refieren los docentes la propuesta del equipo psicosocial:

"tiene que haber un equipo psicosocial de emergencia, pero tienen que ser personas capacitadas, que hablen el mismo idioma. Que digan: - si pasa esto, nosotros tenemos la información, hemos hecho unos talleres, estamos capacitados para manejarlo y que todos hablen el mismo idioma. Porque si ponemos personas externas, entonces cada grupo va a plantear su visión y quehacer (…) entonces, tiene que ser un grupo psicosocial que sepa abordarla para poder ayudarla y que ella sienta ese apoyo, sienta la compañía y sienta la

> tranquilidad (…) no que entre y se sienta juzgada y que todo el mundo la va a cuestionar por lo que hace" (Esc. 2. Tejiendo una red de lana en el cole. 1170 – 1188).

De otra parte, en el cuarto escenario denominado, "Al ejecutar la función proponemos el cambio", cuyo propósito giro en torno a la comprensión del papel de las funciones ejecutivas en la toma de decisión y la solución de problemas; tanto el padre de familia como los docentes, coincidieron en la importancia de saber escuchar y callar para comprender situaciones vitales de las adolescentes. Emergieron relatos alternos en relación al manejo del poder entre adultos y adolescentes. Se identificaron situaciones donde los adultos están en posibilidad de reconocer las propias equivocaciones frente a las adolescentes, lo cual permitió comprender que el adulto no siempre debe comportarse como alguien que tiene la razón. En consenso, se consideró que generar un cambio de actitud hacia las adolescentes, puede favorecer relaciones de confianza entre docentes y estudiantes, así como, cercanía afectiva entre padres e hijas para facilitar la expresión del respeto, la aceptación y el amor. De esta manera es referido por el padre de familia:

> "debemos tomar la metodología del lobo feroz (…) empezar a escuchar y mirar el entorno de las chicas para poderlas entender. Qué dicen ellas, cómo es que los demás se expresan con ellas, cómo se expresan ellas de los demás, tener unas manos grandes y no tenerle miedo al contacto, muchas veces no decir nada, pero darle un abrazo al chico vale más que mil palabras, muchas veces necesitan es que el papá y la mamá le den un abrazo, pero no saben pedirlo. Toca tener esos ojos y esas orejas grandes y esas manotas gigantes para poderlos acoger con un abrazo, con un - tú me importas – con un – tú vales – y de pronto, lo que les digo: escuchar las paredes y mirar los entornos" (Esc. 4. Escn 1. Al ejecutar la función proponemos el cambio. 1677 – 1688).

El acompañamiento. El acompañamiento es una categoría emergente a la que se hace referencia durante el proceso interventivo. Las narrativas sobre el acompañamiento giran en torno a la manera como se deben orientar las relaciones entre la institución educativa y las familias,

entre docentes y estudiantes, entre padres e hijos, entre docentes y padres y entre compañeras y adolescentes.

Para el sistema familiar, es importante recibir de la institución educativa, parámetros que orienten a los padres respecto a las formas de interacción que se establecen de acuerdo con la diversidad de las estructuras familiares. Así reflexiona una madre de familia respecto al tema: "yo se lo expresé a la monjita la vez pasada. Le dije: - en esta época somos monoparentales – entonces debe haber una escuela de padres que sea como más incluyente en ese sentido." (Esc. 3. Escn1. Reconstruyendo la historia familiar. 456 – 458).

Para las directivas de la institución educativa, es fundamental que los docentes y en particular los directores de grupo, asuman un papel activo en el acompañamiento escolar. Que se establezcan relaciones de confianza y respeto entre docentes y estudiantes, ya que esto puede favorecer una mejor orientación y detección de situaciones que ameritan intervención. Así mismo, las directivas reconocen el acompañamiento psicológico, como un aspecto importante para la formación de las adolescentes. Así lo refiere la rectora del colegio:

> (…) "para que tengan un acompañamiento a nuestras jóvenes a nivel social, a nivel general, pero también a nivel educativo. Esta parte de la psicología es muy importante dentro del proceso de formación con nuestros jóvenes y especialmente con las problemáticas que suceden en el mundo actual; no solamente el cutting, hay muchas más" (Esc. 1. Dialogando con metáforas. 549 – 553).

De otra parte, cuando se abren canales de comunicación entre padres de familia y docentes; el docente, se convierte en un puente que comunica a los padres de familia con las adolescentes y se facilita la orientación cuando se presentan situaciones de tensión familiar. Así mismo, la adolescente que recibe orientación oportuna de parte del docente, logra superar conflictos que se

presentan en el contexto escolar. Lo anterior, conlleva a que los docentes soliciten a los padres, un acompañamiento permanente en el desarrollo de las labores escolares.

Los padres de familia, identifican que el acompañamiento a las adolescentes, requiere nuevas pautas de interacción, que promuevan la autonomía, sin que esto implique abandonar funciones de autoridad o descuidar las actividades escolares. Así lo refiere una madre de familia:

> "Los resultados del colegio de S, en parte ha sido como un poco más de acompañamiento. No todo, porque es responsabilidad de ella, pero si, de pronto, estar un poquito más ahí como encima, sin perder ella la autonomía" (Esc. 3 Escn 3. Reconstruyendo la historia familiar. 153 – 155).

Para los actores del contexto familiar y escolar, el acompañamiento se considera un aspecto necesario, que se requiere de forma permanente, es un proceso interactivo que favorece la toma de decisiones, la solución de conflictos y que inclusive puede prevenir situaciones de autolesión. Sin embargo, tiene como característica el cambio de acuerdo al contexto. Por tanto, requiere modificaciones según las demandas del ambiente. Se reconoce como una acción social que invita al compromiso y participación de todos los miembros de la institución y de la familia. En los procesos dialógicos, emergen reflexiones en relación al acompañamiento de la familia.

> "bueno, el acompañamiento a las niñas, pero siempre hemos hablado de las niñas, y no hemos hablado de los papás, tenemos que acompañar a los papás para que acompañen a sus hijas, porque las niñas no solamente están en el colegio, llegan a sus casas. En el colegio, tienen quien las escuche, que les dé un consejo, quién le dé un abrazo, pero quizás el papá en ¿qué situación está?, ¿Cómo apoyamos al papá desde el colegio? ¿Cómo les explicamos esto que acabamos de ver nosotros? y que quizá ellos no lo conocen, y que a mí me abrió muchísimo los ojos ante esta situación: a comprender un poco más. Pero, ¿cómo les acercamos a ellos esta información para que tengan herramientas para apoyar a los niños?". (…) si nosotros le damos esa herramienta a los papás, ellos van a tratar de aplicarla lo que más se pueda y se va a notar

> un cambio en la menor… somos una triada, están los profesores, el niño y los padres (Esc. 4. Escn. 1. Al ejecutar la función proponemos el cambio. 1848 – 1866).

El poder. Emerge el poder de manera algo fantasmagórica, apareciendo en los relatos e historias de todos los protagonistas de la investigación; sin que se perciba de forma consciente su papel en la cotidianidad. Si bien es cierto, se hace referencia a sus diversas manifestaciones, poco se reflexiona sobre la manera como a partir de éste, se dinamizan las relaciones en el marco de las dinámicas interaccionales.

Las historias están saturadas de discursos de poder. El manejo del poder se establece en las relaciones entre padres e hijas, docentes y estudiantes, entre pares como una forma de persuasión. Entre saberes institucionales y familiares que determinan el poder de la adolescencia sobre las personas basados en discursos hegemónicos y poco cuestionados. Inclusive la evaluación neuropsicológica tiene el poder de evaluar capacidades para establecer lo normal y lo anormal.

En el primer escenario, el poder toma fuerza en la voz de la rectora, al describir a las adolescentes como personas con falencias que utilizan todos los medios posibles para llamar la atención, para conseguir que otras personas estén atentas a ellas. Igualmente, desde esta figura de autoridad, son las familias sobre las que recae la responsabilidad por la conducta de corte y, por tanto, deben ser los padres los primeros en capacitarse para que "sepan" que deben colaborar con el colegio en la solución de la dificultad. Así lo expresa la hermana rectora:

> "hablarle al padre de familia las cosas concretas y claras, que ellos sepan también que hay que trabajar en conjunto, digamos que nos colaboren, que nos apoyen, porque si nosotros trabajamos en equipo, pues, damos la respuesta ante la dificultad que presentamos" (Esc. 1 Dialogando con metáforas 617 – 620).

También desde la institución, se da poder a los protocolos, como una guía que deben seguir los docentes para orientar a una estudiante cuando se evidencia en riesgo de autolesión.

> "que hay que cumplir los protocolos con el colegio lo tiene, yo no lo voy a negar (…) sino que él remita a la persona que le corresponde, y ya digamos que él sepa cuál es ese protocolo que debe cumplir" (Esc. 1. Dialogando con metáforas 576 – 577. 614 – 615).

De otra parte, se delega poder a la psicología, como el área que debe atender los casos de autolesión e indicar a docentes, padres y estudiantes, cuales son las formas de resolver esta situación. El poder se asume desde la responsabilidad de capacitar a los miembros de la comunidad, para generar directrices que guíen sus acciones. De esta forma, es el psicólogo quien, desde el saber, guía la ayuda a las adolescentes; siendo los padres y la institución, los colaboradores del proceso, aunque no responsables de resultado del mismo. De tal manera, se entreteje el poder con la obligación.

En el segundo escenario, surge el poder que tiene el rendimiento académico sobre la manera como padres de familia y docentes perciben y se relacionan con las adolescentes. Para un padre de familia, quien asume que su hija tiene un buen rendimiento escolar, se toma como indicador de la ausencia de dificultades. Por consiguiente, el rendimiento escolar tiene el poder de equilibrar o desequilibrar las relaciones familiares, al igual que las relaciones entre docentes y estudiantes. Para la adolescente, el rendimiento escolar tiene el poder de generar estados de angustia y estrés, ya que se convierte en un indicador que da cuenta de la lealtad y amor hacia los padres.

Así mismo, el rendimiento escolar tiene el poder de favorecer la cercanía o distanciamiento del docente en situaciones de autolesión. Cuando la adolescente tiene un buen rendimiento escolar, se genera una relación de confianza que predispone una actitud de escucha y guía hacia la estudiante. Mientras que, el bajo rendimiento escolar, tiene el poder del desinterés, de parte del docente por ayudar a la adolescente.

Tanto para los padres de familia, como para las adolescentes, el poder que tiene el docente se ve reflejado en la calificación de las materias. Este poder es percibido como desmedido, cuando a través de una nota se descalifica las capacidades académicas de las estudiantes y no se reconoce el esfuerzo de los padres tanto a nivel económico como en el tiempo que se emplea durante la formación. Este tipo de poder deteriora la relación entre la familia y la institución y afecta emocionalmente a la adolescente.

En el tercer escenario, aparece el poder de la madre sobre la adolescente a partir de la restricción, el control y la vigilancia de las acciones. Todo esto convalidado en el cuidado maternal. Aunque, mediatizado por el poder que siente la madre que ejerce sobre ella la sociedad que sirve de vigía de las acciones de una "buena madre". Así lo refiere la madre de familia:

> "La sociedad, la misma sociedad a ti te dice: Si M, echa acá un madrazo en el colegio ¿a quién culpan? Eso viene de la casa, eso acá en el colegio no se ve. (…) eso es a lo que voy, la sociedad dice – si la niña se embaraza a temprana edad, ¿quién es la culpable? ¡Mamá! ¿Dónde estabas tú, para que ella se embarazara? La misma sociedad también se encarga o a nosotros nos califica, nos mantiene también – lo hago o no lo hago, la regaño o no la regaño, entonces uno siempre está en conflicto consigo mismo.". (Esc. 3 Escn1. Reconstruyendo la historia familiar. 690 – 698).

Igualmente, la madre percibe el poder que puede tener la hija para manipularla cuando se presentan situaciones conflictivas en el hogar, y los padres no saben establecer límites o ejercer la autoridad por temor. El empoderamiento de la hija se ve respaldado por las leyes que amparan a los adolescentes.

> "¡ah! Tu papá ¿te maltrata? Llama al 115. Entonces uno dice, la misma sociedad se está encargando de que ellos tengan el poder acá. - Tú me maltratas, yo me voy. Tú me maltratas, yo me corto. Tú me maltratas, yo me mato. Tu no me aceptas como soy, entonces, no haces lo que yo digo. - Entonces, tú eres la mala (Esc. 3 Escn 1. Reconstruyendo la historia familiar. 553 – 556)

Así mismo, los padres ejercen poder sobre las hijas porque de esta manera consideran que tienen el control sobre sus acciones. Más aún, cuando es la adolescencia la que tiene el poder sobre la hija para generar estados emocionales, cambios físicos y psicológicos que los padres no saben cómo afrontar.

En el cuarto escenario, el poder de los padres se ve amenazado por el poder de las redes sociales y la capacidad de persuasión de los pares. A estos dos poderes, tanto docentes como padres de familia, los responsabilizan de las acciones de corte en las adolescentes. El poder de la persuasión de los pares, cobra valor en las narrativas dominantes, ya que se considera incontrolable.

En el último escenario, emerge el poder que ejercen las políticas públicas sobre la institución educativa, lo cual deteriora las relaciones entre docentes y estudiantes, ya que el docente, se ve obligado a cumplir las exigencias curriculares, en pro de un proceso de calidad institucional, dejando de lado la calidad de la relación con el estudiante. Aspecto que se ve agravado por el poder que ejercen directivas sobre el rendimiento y la sobrecarga laboral del docente.

Por consiguiente, el poder de la calidad, se refleja en las demandas de rendimiento curricular, las cuales recaen sobre los estudiantes quienes deben dar cuenta de la calidad académica. Así mismo, la institución demanda de los padres el acompañamiento en las tareas escolares, estas demandas recaen directamente sobre los estudiantes a quienes se les responsabiliza por el resultado final del proceso escolar.

> "A la rectora le exigen los ministerios, la rectora les exige a los maestros, los profesores a los rectores, los maestros les exigen a los chicos y viceversa, (…) viene una presión, uno sobre otro, uno sobre otro. – la presión es la que nos tiene…… y por hacer más, estamos haciendo menos. Claro y aparte estamos nosotros como papás, también recayéndoles a ellos. Es una cadena y los últimos ahí son ellos" (Esc, 4. Escn 2. Al ejecutar la función proponemos el cambio. 2171 – 2195)

Postura Autorreferencial de la Investigadora/Interventora en el proceso

Hacer parte del contexto educativo como psicoorientadora de bachillerato, permitió el acercamiento a situaciones de autolesión en las adolescentes; una experiencia novedosa para la investigadora en los procesos de atención psicológica, lo cual generó el interés por comprender como se configuraba el fenómeno. De otra parte, cumplir con el debido proceso establecido dentro de la institución educativa para la atención de familias y adolescentes, llevó a reconocer la necesidad de proponer formas diferentes de intervención y comprensión, para que la atención no se limitara a las acciones adelantadas desde psicoorientación y/o diligenciamiento de protocolos o remisión externa a otros profesionales e instituciones.

Presentar la investigación/intervención a la institución, las familias y las adolescentes, en un momento coyuntural en el que se reportaron varios casos de autolesión en estudiantes de grado 6º, e inclusive se incrementó la demanda en psicoorientación para la atención a las familias; generó la oportunidad para dar inicio a la investigación/intervención; propuesta, que fue recibida como pertinente y necesaria por parte de las directivas, docentes, padres de familia y adolescentes principalmente.

La contextualización de la investigación con la rectora de la institución, conllevó a establecer el marco paradigmático y epistemológico a partir del uso de metáforas, las cuales fueron recibidas con extrañeza por parte de las directivas, debido a que, para la hermana rectora, se concebía la investigación a partir de la cuantificación de datos estadísticos, como un parámetro fundamental en la selección de una muestra representativa del grupo de estudiantes, que diera cuenta de la gravedad del fenómeno y a la vez identificara las causas del mismo. Las metáforas facilitaron la redefinición de la investigación desde diseños cualitativos, así como, identificar la

importancia del trabajo en red, al igual que, proponer comprensiones del fenómeno de la autolesión desde la neuropsicología y las funciones ejecutivas.

Los encuentros de los primeros escenarios generaron procesos conversacionales, enmarcados en versiones dominantes respecto a los conflictos familiares y su incidencia en la experiencia de autolesión. Así, las versiones dominantes de los padres de familia en torno a la autolesión, se relacionaron con el ambiente escolar. Las versiones cristalizadas que se referían a las dificultades de las adolescentes, se entretejieron en las voces de los actores, con base en cambios físicos, sociales y psicológicos. Las narrativas de docentes y padres de familia, encontraron refuerzo en los discursos hegemónicos de la institución y temas relacionados con la tecnológica y el uso de las redes sociales. Para la investigadora/interventora, favorecer la estética del cambio y la movilización de relatos, conllevó a diseñar estrategias como metáforas, el trabajo en red, el dibujo autobiográfico, el uso de pruebas neuropsicológicas; que dentro de los encuentros conversacionales, facilitaron de manera recursiva, compartir experiencias, historias y emociones, que emergieron en relatos alternativos para promover la reflexividad en un acto generoso dentro de la interacción, de forma que, se reinventaron posibilidades y versiones más amables de la dinámica de interacción entre el contexto escolar y familiar, ofreciendo así nuevas comprensiones de la experiencia de autolesión y la redefinición identitaria en los actores sociales. Así mismo, se reconoció la incertidumbre como un aspecto que hace parte de la vida de los seres humanos y que a la vez favorece la reorganización de las experiencias humanas.

En este sentido, la participación de la investigadora como observada y observadora del proceso, jugó un papel activo en la intervención a partir de procesos autorreferenciales, para permitirse fluir desde sus propios marcos de referencia, experiencias, sistema de creencias,

emociones, comportamientos y cogniciones, y a la vez, reconocer el rol de los actores del contexto familia-escuela, como co-constructores de conocimiento.

Surgen así en los dos últimos encuentros, relatos alternos que proponen el trabajo en red como una estrategia de intervención conjunta, participativa y de corresponsabilidad, a partir de la cual padres y docentes, se proyectan como grupo de apoyo, que de manera autónoma se organiza en la búsqueda de estrategias y soluciones frente a la autolesión. Se desmitifica de esta manera la autolesión como un problema de la adolescencia, para ser reconocida en el marco de la interacción.

Los procesos auto y heterorreferenciales, permitieron en la investigadora/interventora y a los actores sociales, identificar propósitos de cambio para promover el respeto, la aceptación y la autonomía de y hacia las adolescentes y reconocer que pueden existir percepciones erradas respecto a la experiencia de autolesión.

> "me parece que a través del trabajo que se ha realizado, adquirí nuevas herramientas, cosas que de pronto desconocía o que yo tenía digamos, que una visión que se fue esclareciendo a través de las intervenciones que hemos tenido. Porque hay cositas que de pronto uno piensa de una forma, pero al escuchar a los demás y ver la percepción que tiene cada uno, pues se va dando uno cuenta que es diferente, y que uno también puede estar equivocado. Que uno también puede estar errado. (…) uno tiene que empezar a pensar y a indagar, porque uno desde su quehacer lastimosamente, uno tiene que juzgar a ojo porque uno no sabe que pasa más allá, Si de pronto, hiciéramos esa lectura de la realidad antes de, no entraríamos a juzgar" (Esc. 4. Escn 1. Al ejecutar la función proponemos el cambio. 1737 – 1743, 1763 – 1766).

Discusión

Este capítulo presenta una discusión de los resultados a la luz de las preguntas, objetivos e hipótesis de investigación e intervención que guiaron este estudio; teniendo en cuenta los dominios teóricos sustentados en el sistema teórico y el estado del arte. Posteriormente, se presentan las conexiones entre los conceptos metodológicos y los escenarios conversacionales y, por último, los hallazgos de la investigación en relación con los conceptos metodológicos de la línea de investigación: Historia, acontecimientos y relatos alternos.

Construcción Identitaria en la Experiencia de Autolesión desde Dominios Narrativos

> Preparamos un rostro para encontrar los rostros que encontramos.
> T.S. Eliot

La versión del YO adquiere sentido cuando se relaciona con el pasado personal, ya que lo que se sabe del sí mismo es inteligible cuando se ubica en el contexto de la historia personal (Gergen, 2007). En conexión con las historias dominantes que surgen en el sistema relacional, se comprende que la identidad de las adolescentes que han vivido experiencias de autolesión, es narrada a partir de la historia personal, enmarcada en la linealidad de etapas y procesos subjetivos e individuales que se entretejen en una cadena de eventos que vulneran las emociones y hacen proclive, al adolescente a la crisis. Cada historia narrada se entrelaza con un sentido dramático. Estas narraciones cuentan historias de proezas a partir de las vicisitudes de la vida, puntuando en los cambios y transiciones, el drama de lo inesperado. Adquieren así, las versiones dominantes sobre la identidad, un sentido de interdependencia intrincada en el sufrimiento y la victimización. En el contexto, emergen paradojas que se establecen con fuerza en los relatos entre el conocimiento y la ignorancia, el poder y la sumisión, la razón y la emoción. Estas contradicciones, dan cuenta de las implicaciones que construyen las historias de vida en la

interacción entre la permanencia y el cambio, tanto desde el tiempo histórico, como desde el tiempo de la ficción en el que se elabora narrativamente la trama de la historia, para hacer una ficción histórica y como lo interpreta Ricoeur (2006), "conocerse a sí mismo, consiste en interpretarse a partir del relato histórico y del relato de la ficción" (p. 215).

Desde estos relatos históricos, se configura la identidad de los actores, ya que como narradores y co-autores, protagonizan la experiencia de la autolesión, como el drama que emerge en las aristas de las transiciones de la vida. La autolesión se convierte en un drama, ya que amenaza con desestabilizar la aparente calma del sistema, lo que conlleva al suspenso y el peligro (Gergen, 2007). Al suspenso, porque durante el relato de las historias de vida, la autolesión lleva a callar las voces de los que se vinculan con esta acción. Contrario a lo que se espera, nadie tendría nada que decir. El suspenso lleva al silencio de los padres, porque ignoran las emociones e intenciones de las hijas; los docentes callan, porque en el suspenso del silencio, no se tiene el privilegio de conocer los secretos de otros. Las adolescentes callan, porque la lealtad se erige desde el suspenso que obliga a mantener en silencio el drama de sus familias y de sus vidas. El suspenso, calla a la institución, por el temor a ver vulnerado su poder. El suspenso, lleva al peligro por todo aquello que se desconoce y se convierte en motivo de sospecha. Entonces, la aparición de la autolesión, representa al peligro que atenta contra la aparente estabilidad de los sistemas, donde todo está normalizado bajo la regla y el poder que exhiben las figuras de autoridad, representado en la institucionalidad.

Por esto, la autolesión debe callarse y la conducta de la adolescente corregirse. Es aquí donde emergen las instituciones, los psiquiatras, psicólogos y docentes quienes, como jueces envestidos de poder, juzgan la conducta según el criterio de su conocimiento. Y como bien lo ha referenciado Foucault, quienes tienen el poder tienen el derecho a castigar para defender la

sociedad, siendo el castigo en este caso, la etiqueta o el diagnóstico que se asigna a la conducta socialmente inapropiada que requiere de una imperiosa corrección. “dócil es un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (Foucault, 1992 citado por Urraco y Nogales, 2013, p. 155). Desde esta dinámica, se construye un entramado de historias donde los personajes son víctima de un evento que los sorprende en medio de la aparente tranquilidad.

La autolesión de forma paradójica reta el conocimiento y la ignorancia, se convierte en una situación de suspenso y peligro porque desafía las capacidades del sistema educativo y familiar, confrontando así a los que educan y guían: Los adultos. La autolesión se narra desde lo patológico y se vincula con la dificultad de la adolescente para agenciar sus emociones. Se comprende así, como una opción que resuelve la vida y que cuestiona desde la misma vida, a la muerte. En el contexto interaccional, las acciones de corte desorganizan el sistema, y de manera recursiva este se moviliza para regresar a la estabilidad, para no perder el control y el poder. “Una condición estable es interrumpida, desafiada o desestabilizada, y el resto del programa se centra en la restauración de la estabilidad” (Gergen, 2007, p. 170).

En conexión con la hipótesis de investigación-intervención, se comprende como las historias contadas por docentes y padres de familia sobre las adolescentes, configuran su identidad narrativa, la cual se encuentra subordinada a cambios físicos, psicológicos y a sus acciones, sometidas éstas a descripciones, intenciones y motivos; encadenadas azarosamente en un tiempo cronológico, lo que genera pautas relacionales confusas.

La historia de vida de la adolescente se narra y sustenta en discursos hegemónicos en un contexto de control, donde predomina el producto, antes que el sujeto. Como lo afirma Ricoeur (2006), “en la historia contada, debido al carácter unitario y completo que le confiere la operación

de elaborar la trama, el personaje, conserva, a lo largo de la historia, la identidad correlativa a la de la propia historia" (p. 218).

De esta manera, y, en conexión con la hipótesis de investigación se encuentra que desde las historias saturadas que emergen en el entramado relacional, la adolescente, construye una versión de sí misma a partir de la vulnerabilidad, dando fuerza de manera recursiva a las versiones dominantes de las figuras de poder. Por lo que, su identidad se cristaliza en la hegemonía del discurso. La autolesión se relaciona con el significado que otorga la adolescente en su historia de vida, a la frustración; la cual se narra desde la rabia que da permiso de traspasar fronteras, que declara una incapacidad que no se escucha, no se interpreta. Por tanto, es la metáfora del quiebre del mundo emocional, de la fragilidad humana, de la necesidad de ser contenida, pero en el mundo de la razón y de la norma, no existe espacio ni tiempo para trivializar la emoción, para aceptar e involucrarse en la emoción con el otro. Así, el cuerpo emerge para expresarse emocionalmente. De esta forma, la identidad personal descansa en el discurso del autor en la permanencia del tiempo. En lo que Ricoeur, (2006) comprende como la identidad narrativa, que concilia la identidad personal con el tiempo, para dar respuesta a la pregunta ¿Quién soy?

Retomando a Ricoeur (2006), respecto a la continuidad ininterrumpida en el desarrollo de un mismo individuo y de la permanencia esencial del sujeto a través de los múltiples hechos que vive temporalmente: se vincula esta postura, con la propuesta teórica de Gergen (2007), en cuanto a la necesidad de hilar las causalidades en la historia contada para mantener la estabilidad de la identidad, ya que las causalidades por sí mismas, no son suficientes si no se genera dentro del tejido narrativo el hilar de las explicaciones. En contraste con las versiones dominantes que son narradas en el contexto relacional familia- escuela, la identidad adolescente es motivo de sospecha ya que esta se ancla a causalidades físicas, emocionales y psicológicas, sin el hilar de

explicaciones, razón por la que la historia dominante sobre la vulnerabilidad se generaliza a toda la población adolescente, sin dar paso a los relatos que hacen particular cada historia. En el contexto familia-escuela, la identidad adolescente es narrada desde la generalidad a un rango de edad dentro de un ambiente normalizado. Siendo así, a los ojos de la observadora, la identidad, también se construye en escenarios donde la adolescente es protagonista de la continuidad de su propia historia de vida, que le permite narrarse y exhibir capacidades de libertad y responsabilidad, generar versiones de sí misma desde la autonomía. De esta forma, "las historias personales no son meramente una forma de hablarle a alguien sobre la vida de uno; son los medios a través de los cuales se forman las identidades" (Resenwald y Ochberg citados por Gergen, 2007, p.162).

Esto conlleva a pensar de acuerdo con Ricoeur (2006), que las transiciones de la vida no alteran la identidad, ya que la persona conserva la capacidad de reconocerse a sí misma, permanente en el tiempo, en su mismidad. De otra parte, el cuerpo, se vincula con la posesión que la persona se da a sí misma, con su Ipseidad, lo que le permite designarse a sí y a la vez designarse como poseedora de si, en este caso como poseedora de su cuerpo, en su Ipseidad, para dar paso a que desde su identidad narrativa se proyecte en el futuro, aunque en el momento presente, los sucesos sean confusos y los acontecimientos no estén claramente delimitados. Y como lo afirma Bruner (2003), "El Yo es probablemente la más notable obra de arte que producimos en momento alguno, con seguridad la más compleja" (p, 30).

Se afianza así, que el acto de narrar y re-narrarse, favorece la construcción de la identidad, por lo que la identidad se anclaría a la historia, para darle una concordancia a lo narrado desde el orden otorgado a los hechos, y una discordancia a partir de la transformación regulada de la trama desde el principio hasta el fin. Por ende, se posibilita lo expuesto en la hipótesis de intervención

desde la cual se reconoce que la emergencia de historias posibilitadoras en los escenarios conversacionales, el encuentro entre la concordancia y la discordancia en las historias personales favorecería una nueva composición narrativa de la identidad (Ricoeur, 2006).

Teorías como la de Brunner (2003), centran su interés en el desarrollo humano y la forma como la cultura moldea este desarrollo. La manera como son narradas las acciones de los adolescentes por los actores del contexto escolar, conforma la cultura que le permite al adolescente construir el mundo, el concepto de sí mismo y de sus capacidades. En relación a la versión que emerge en la dinámica de la interacción colegio-adolescente, estas se enmarcan en discursos de poder y sumisión. Por lo que, los relatos asignan una forma de leer la realidad, expresada desde el mundo narrativo, en el cual emergen significados que se imponen sobre aquellos a los que hacen referencia. Siendo así, promover en la adolescente versiones de sí misma, que la construyen desde la autonomía y la libertad, en los diversos contextos en los que participa, conlleva a crear guiones narrativos, razonablemente bien llevados, donde la esencia del Yo emerge como producto de estos relatos que modifican versiones reforzadas en las voces de la cultura. De modo que, la narrativa permita la emergencia de mundos posibles, en la modificación de un mundo consolidado. En lo que Brunner (2003) sostiene que toda autobiografía constituye una versión posible, pero, además, es la forma de lograr coherencia entre lo que hemos sido y lo que hubiéramos podido ser.

Desde la perspectiva ecológica del desarrollo de Bronfenbrenner (1997), se comprende que la interacción recíproca, la afectividad y la armonía que se estable entre los miembros del sistema-familia-escuela, favorece el desarrollo de los individuos y la evolución del entorno ecológico. Se puede apreciar así, que la dinámica relacional de los sistemas, se organiza alrededor del síntoma desde narrativas psicopatológicas, los relatos dominantes se enmarcan en un fuerte impasse, que

hace difusos los roles y funciones de padres y docentes en situaciones de autolesión. De esta manera, la complejización de la educación y los múltiples intereses que surgen de sus prácticas, aunado a las expectativas que padres y docentes instituyen mutuamente, incrementan la dificultad en el establecimiento de pautas. Lo que se planteó en la hipótesis de investigación como pautas de relaciones confusas. Por ende, surgen versiones, que narran a la adolescente en el filo de estos desencuentros, dado que, ni unos ni otros, se consideran parte del problema ni parte de la solución.

Desde esta perspectiva, la autolesión pasa a ser explicada desde el dominio de lo intrasubjetivo, propio de lo intrapsíquico y relacionado con aspectos emocionales, con lo que, en relación a la hipótesis de investigación, se evidencia que los ejercicios investigativos se sirven de estos elementos para identificar aspectos que subyacen en la autolesión, basados en la falta de acompañamiento emocional de los padres y el inadecuado manejo del tiempo libre de los adolescentes (Morante, 2016). Junto con tensiones abrumadoras y experiencias de soledad que derivan en miedo al abandono, odio hacia sí mismo e incapacidad para manejar la agresividad. (Malon y Berardi, 1987).

Las anteriores comprensiones hacen pensar en lo referido por Maturana (2001), respecto al explicar y la explicación; ya que explicar la autolesión como lo hacen diferentes investigaciones citadas anteriormente, e inclusive en el contexto relacional familia-escuela, es una propuesta que reformula la experiencia por explicar en una forma que sea aceptada por el observador, el cual acepta la reformulación porque se convierte en una explicación. De esta manera, la explicación sobre la identidad de las adolescentes en la experiencia de autolesión, es una reformulación que la mayoría de quienes la escuchan, según sus criterios, están dispuestos a aceptar sin cuestionar. Y precisamente la aceptación de los otros, es lo que mantiene la concepción del fenómeno. Por

consiguiente, en esta investigación/intervención, proponer la reformulación de la autolesión con nuevos criterios de explicación, permite al observador y al que escucha, explicar la identidad de forma diferente.

En el entramado relacional del sistema familia-escuela, se genera una relación simbiótica con objetivos comunes, que surge en el marco de la necesidad. Esta relación se estructura en torno a la formación de las adolescentes y entra en crisis, cuando emergen transiciones y tensiones como en la autolesión. Desde el ámbito escolar, se relaciona la experiencia de autolesión con la falta de regulación emocional, aspecto que se considera, es el que más afecta a la adolescente, toda vez que, se vincula esta desregulación a conflictos familiares. El contexto vincula hologramáticamente las problemáticas familiares con las dificultades emocionales de las adolescentes, y a la vez su incidencia con el desempeño escolar; siendo así, los actores del contexto escolar, se perciben desligados de las situaciones de autolesión, por lo que, desde lo instituido, el docente no estaría obligado a asumir un rol activo en el acompañamiento a la familia y a la adolescente. De otra parte, la familia asume, que es en el contexto escolar donde surge la autolesión como una práctica social. De esta forma, para los padres, solucionar la autolesión es responsabilidad de la institución educativa, ya que es a la que le corresponde establecer límites y normas para prevenir su influencia en las adolescentes. Es aquí donde la paradoja entre el conocimiento y la ignorancia toma sentido, toda vez que, familia e institución, se narran a sí mismas desde la ignorancia, necesitados de guías "expertos" que, desde el conocimiento y la formación profesional, formen y eduquen a padres y maestros, a la vez que orientan a la adolescente para hacer frente a la crisis. La manera como los actores del contexto escolar y familiar, se narran frente a la crisis, es la forma como los seres humanos se enfrentan a la incapacidad y la zozobra de resolver la vida, más aún cuando surge la imprevisibilidad y el caos.

Sin embargo, esto permite encontrar nuevos caminos, identificar medios y aprender a hacer nuevas apuestas. “Y al hacerlo nos guía la capacidad de narrar historias posibles. Dado que contar historias y compartirlas nos adiestra para imaginar qué podría ocurrir si…” (Bruner, 2003, pp. 51-52).

Los procesos transicionales que acontecen en el contexto escolar, se encuadran en lo instituido políticamente, por tanto, los roles y funciones de docentes y administrativos, se perfilan de acuerdo con las políticas establecidas. De tal forma, que las transiciones establecen pautas de interacción en el sistema que rigidizan la relación docente-estudiante en favor del proceso educativo. Se instaura así el ambiente escolar, en un contexto de demanda en pro de la calidad formativa que privilegia el poder y el control de la institución sobre el docente, de docentes sobre estudiantes, de la institución sobre sobre la familia y por ende de la familia sobre la adolescente. En lo que Foucault describe como “normalización”, entendida esta como el establecimiento de medidas, jerarquías y regulaciones que se establecen en torno a la idea de una norma de distribución estadística, en una población determinada. Desde esta perspectiva, el discurso asume un papel protagónico, ya que establece lo que puede ser dicho y pensado, así como también, quien puede hablar, cuando y que autoridad le asiste. Por lo que, el discurso se enmarca en el significado que se establece en las relaciones sociales, las cuales construyen la subjetividad y las relaciones de poder. De esta forma, el discurso se convierte en una práctica que configura de manera sistemática los objetos de los que hablan, en lo que los discursos construyen los objetos. Foucault (1974 citado por Ball, 1993, p. 6). Por consiguiente, los discursos de poder que emergen en contextos sociales, como la familia y la escuela, configuran y definen el self relacional bajo parámetros de normalización que se establecen jerárquicamente y que limitan la autonomía y libertad de los individuos que los conforman.

Al interior del contexto familiar, los procesos de transición se traslapan y cuestionan en los padres los roles parentales. Estas transiciones conllevan retos que modifican las relaciones y de manera isomorfa con la institución educativa, se rigidizan pautas de interacción entre padres e hijas para dar respuesta a las demandas del contexto escolar, dado que la familia prioriza la formación académica. Esto configura la identidad de los padres, la cual se construye a partir del logro o fracaso escolar de la adolescente; convalidado por la institución educativa, siendo esta la que establece lo que sería una "buena familia" y en el rol individual "un buen padre", una "buena madre" y una "buena hija", dado por el papel activo de los padres en el acompañamiento de las actividades escolares y el desempeño escolar de la adolescente.

En este sentido, es importante aludir a lo expuesto por Bronfenbrenner (1997), ya que en los procesos de transición se generan expectativas de roles, respecto a la manera como se espera que actué una persona de acuerdo a la posición que ocupa y cuál debe ser la actuación de la otra persona en relación a este rol. En el contexto escolar, la transición de la primaria a bachillerato, evidencia un cambio de rol para la adolescente, ya que, aunque continúa siendo estudiante, el nuevo nivel de formación académica genera expectativas en todos los actores del contexto. Sin embargo, las expectativas de padres y docentes, no son reciprocas con las de las adolescentes. Las expectativas de los adultos, giran en torno a las actividades académicas y el manejo de la autoridad y para las adolescentes, se centran en la orientación y la afectividad.

El rol funciona como un elemento que hace parte del microsistema y se define por la cultura, a la vez que se mantiene por las estructuras institucionales, por tanto, al estar enmarcados en sistemas amplios, se ejerce poder para imponer la manera como se debe comportar una persona en una situación específica y las que están presentes en su entorno. De tal forma, en la interacción de los sistemas, emergen historias que dan cuenta de una identidad construida en el marco de los

procesos sociales e individuales y una construcción del self relacional que supone unas decisiones individuales en el marco de las relaciones. Por lo que el desarrollo evolutivo del ser humano, lo lleva a adaptarse al ambiente al cual pertenece para poder narrar una versión de sí mismo, que le permita construir la realidad sobre el mundo y constituirse a sí mismo como un ser con posibilidades, con la capacidad de reinventarse a pesar de las dificultades del entorno. En lo que Maturana denomina "la conservación de lo nuevo en la conservación de lo viejo" (2001, p. 11).

Se plantea así, una mirada ecológica para comprender que padres y docentes, son puntos nodales que se interconectan en la interacción con la adolescente, por lo que, son participantes activos en la configuración de la identidad y los procesos de adaptación que le permiten al individuo desarrollar actividades para responder a las exigencias del ambiente. Esto se relaciona con la propuesta de Bronfenbrenner (citado por De Tejada, 2014) respecto a la capacidad que posee el entorno para funcionar eficazmente como contexto, a partir de la naturaleza de las interacciones sociales que se establecen con otras personas del entorno, lo que conlleva a una participación conjunta, a la comunicación y el establecimiento de la información entre las personas. En esta perspectiva, las diadas conforman un patrón de relación que permite la vinculación de dos o más personas que se encuentran en una interacción constante. Por consiguiente, la interacción entre los miembros del sistema familia-escuela, permite la conformación de diadas que se configuran como factor de protección, que favorece la construcción identitaria, establece redes de apoyo social, facilita la solidaridad y el aprendizaje. El fortalecimiento de la estructura relacional a partir de las diadas, permite "la reciprocidad, el establecimiento de sentimientos mutuos y el cambio gradual en el equilibrio de poderes para la formación de una interacción adecuada" (p, 8).

Esta reciprocidad relacional emerge en los relatos que dan cuenta de los vínculos que establecen las adolescentes con sus pares y docentes, siendo estas relaciones posibilitadoras de la conformación de una red social, que promueve lazos de solidaridad y apertura espacios para la escucha y la manifestación del afecto, lo cual es narrado como un factor protector ante la autolesión.

La construcción identitaria en la experiencia de autolesión emerge como inherente al contexto de la relación familia-escuela, y hace pensar en la forma como se autoorganizan los sistemas vivos para posibilitar la coevolución. En el contexto relacional que conforma el sistema familiar y escolar, surgen historias comunes respecto a la adolescente, dada la interacción que mantienen al compartir un individuo, quien, a la vez de hija, cumple la función de estudiante. Cada uno de estos sistemas debe regular la autoridad y el amor, aunque en diferente medida, basados en límites, reglas y acuerdos de mutua colaboración para lograr configurar el individuo que más tarde se incorporará a la sociedad. En esta tarea compartida, los sistemas conjugan versiones de la adolescente, que se equiparan a procesos biológicos, hormonales y psicológicos e inclusive en términos de rendimiento escolar, como aspectos propios que determinan al individuo y que se vinculan a un momento de la vida como único y exclusivo, generador de tensión y confusión, para unos y para otros. Estas historias dominan las narraciones de la adolescencia y su identidad; poco se cuestionan, y llevan a que la adolescente replique esta versión del sí mismo. En este sentido, los sistemas no favorecen los procesos evolutivos. Los cristalizan.

En este orden de ideas, los encuentros dialógicos permitieron ampliar la diversidad de saberes para construir de manera colaborativa nuevas narrativas frente a la identidad adolescente y sus múltiples posibilidades como hija y estudiante en constante cambio y transición, que no solo compete a un individuo, sino que en este proceso coevolutivo, tanto el sistema familiar como

escolar, evolucionan y se adaptan en la dinámica permanente de sus interacciones. Siendo así, el encuentro narrativo facilita formas novedosas de narrar y re-narrarse, permite construcciones identitarias posibilitadoras del self, y de forma recursiva y reflexiva, las versiones alternas que se entretejen en la conversión, generan metamiradas en la redefinición de la vida como única y a la vez diversa. Igualmente, se entiende, por una parte, el papel que juegan padres y docentes en el acompañamiento de las adolescentes para posibilitar nuevas dinámicas en la relación, y por otra, se redefine la concepción del self desde las múltiples posibilidades de ser adolescente. Las nuevas narraciones promueven procesos de adaptación al cambio y evolución de los sistemas en interacción. "La acción del relato describe los intentos de superar o llegar a una conciliación con la infracción imprevista y sus consecuencias, y al final hay un resultado, algún tipo de solución" (Bruner, 2013, p. 30).

Contextualizar esta comprensión, genera procesos de reflexividad que facilitan la construcción de nuevas historias de vida, que conllevan a generar diálogos de cara a las situaciones que son importantes para padres, adolescentes y docentes y que requieren ser compartidas en el mejoramiento del ejercicio de sus roles, ya que tanto la escuela como la familia, son contextos que permiten el desarrollo psicológico y emocional de los adolescentes y la construcción de la identidad a partir de su interacción histórica y sociocultural.

Construcción Identitaria desde Dominios Neuropsicológicos – Funciones Ejecutivas

> Los niños nunca han sido muy buenos para escuchar a sus mayores,
> pero nunca han fallado en imitarlos.
> James Baldwin. (1924-1987).

Es importante recordar que en la construcción del sistema teórico se hizo alusión al interés por indagar sobre las funciones ejecutivas a partir la flexibilidad mental y el control inhibitorio, así

como sobre la teoría del marcador somático de Damasio, para entretejer comprensiones respecto a la manera como se relacionan la planeación, la inhibición, la toma decisiones y solución de problemas, el cuerpo y las emociones, con la experiencia de autolesión en las adolescentes, ya que será desde estas apuestas teóricas que se realizará al siguiente discusión en este apartado.

La identidad narrativa se comprende a partir de la manera como las personas cuentan sus propias historias de vida a otros, y cómo desde este acto de narrarse a sí mismas, se construye de forma dinámica la identidad, manteniendo en el tiempo una coherencia y a la vez la incoherencia del relato; por todo aquello que, la persona redefine para poder acomodarse a la versión que quiere expresar de sí misma en el marco de la interacción social.

Estas comprensiones desde la identidad narrativa, puestas en el marco de la identidad neuropsicológica, permiten reflexionar acerca de cómo la identidad, como lo refiere Gergen (2007), no solo hace referencia a la lingüística, o a lo semántico, sino que también tiene que ver con la manera como emerge en el cuerpo, como el personaje del relato que se hace presente con su corporalidad, para plasmar en él sus emociones, acciones y movimientos. Es desde esta mirada que se hace posible, pensar en la identidad neuropsicológica, sin dejar de lado la narrativa; y poder dirigir la atención a la "capacidad" que exhiben las adolescentes en sus acciones, y que también hacen parte de la identidad, ya que cuando narramos no solo lo hacemos con palabras, también lo hacemos con el cuerpo, porque éste adquiere habilidades que le permiten moverse al ritmo de sus emociones y de las palabras, se podría pensar inclusive, que a cada palabra corresponde un accionar y emocionar del cuerpo, en una danza que armoniza la palabra con la acción. Lo que implica que el lenguaje nos construye, incluso corporalmente. Y como lo refiere Maturana "el lenguajear de hecho ocurre en la vida cotidiana entrelazada con el emocionar" (1996, p. 42).

Comprender la identidad desde dominios neuropsicológicos, es permitirnos ir más allá de las palabras, para incorporar la emoción y el cuerpo como agentes narradores, en los que se plasman los relatos que adquieren la forma para poder expresarse. En ese sentido, el sistema nervioso y desde allí sus funciones ejecutivas, coordinan tanto la narración como la actuación, pero una y otra, no son elementos inherentes a un único sujeto, sino que emergen como parte de la interacción en el marco de las relaciones humanas. Siendo así, la mente requiere un elemento físico para poder construir un Yo, su Ipseidad como lo refiere Ricoeur; entre tanto, los cuerpos aprenden a hablar el lenguaje de los signos, de las señas, de las posturas, de las emociones, para darle coherencia a la palabra y consensuar la interacción. Así, las funciones ejecutivas, se evidencian en el actuar y el sentir humano. Planear, aunque es una actividad interna en el ser humano, se refleja en las acciones; la flexibilidad mental, aunque implica cambiar de estrategias para lograr una meta, se evidencia cuando corporalmente, el ser humano crea acciones que lo llevan a generar un nuevo repertorio de respuestas, que en ocasiones resultan sorprendentes inclusive para quien las observa.

Desde este punto de vista, la identidad neuropsicológica haría referencia a una identidad emocional, la cual estaría representada en el cuerpo e incluiría la actuación, quedando esta intrincada en el relato, por lo que, no se podría pensar en una identidad narrativa, sin una identidad emocional, la identidad de la acción, del sentir, del acontecer. En este sentido, la toma de decisiones y solución de problemas que son posibles a partir de las funciones ejecutivas, emergerían en la interacción como resultado de la configuración del entramado relacional. Por consiguiente, lo anterior transciende, a las instituciones como la familia y la escuela y por ende a la cultura, ya que, en este ámbito, también nos identificamos y nos identifican por nuestras formas de sentir y actuar.

Siendo así, la identidad emocional emerge como dominio corporal y de las emociones para facilitar procesos de adaptación y coevolución, dado que no sería posible para el ser humano adaptarse a un ambiente ecológico si no fuera por la base biológica altamente especializada que favorece el cambio y la estabilidad. En este sentido, en la medida en que se complejiza un sistema, el mismo cuerpo, debe evolucionar para responder a esta complejización. Y, la autolesión, sería una forma de responder a esa complejización. Pero no para provocar la muerte, sino para preservar la vida. Esto explicaría inclusive, porque dentro de los hallazgos investigativos y desde el estado del arte testimonial de esta investigación, se reporta la autolesión en personas adultas.

Cobra sentido en este aspecto la hipótesis de los marcadores somáticos de Damasio (1996), a partir de la cual se afirma que las emociones marcan el conocimiento que tenemos de las situaciones presentes y eventos pasados. Lo que llevaría a afirmar que existe un aprendizaje basado en las emociones, lo que implica que, frente a situaciones nuevas y rutinarias, las emociones se convierten en un timbre de alarma. De tal manera que, cuando se percibe un marcador somático (emoción negativa) negativo se yuxtapone a cierto resultado futuro, en tanto, si el marcador somático es positivo (emoción positiva), se convierte en un incentivo que se superpone (Damasio, 1996).

Lo anterior implica que, no necesariamente los marcadores somáticos operan de forma consciente, ya que esto dependerá de que se incluyan estructuras corticales.

Esta postura teórica controvierte la idea respecto a que la autolesión, se fundamenta en la impulsividad y la falta de autorregulación emocional en las adolescentes, dado que de acuerdo con la hipótesis del marcador somático de Damasio, entender las emociones secundarias implica en primera instancia hablar de sentimientos, ya que no todos los sentimientos se originan en las

emociones. La esencia de lo que se denomina sentimiento es un monitoreo continuo que proviene de la experiencia de lo que realiza el cuerpo mientras se despliegan los pensamientos sobre contenidos específicos. Esto indica que, una emoción es una colección de cambios en el estado corporal, conectados a imágenes precisas mentales que han activado un sistema específico del cerebro. "La esencia de sentir una emoción es la experiencia de dichos cambios en yuxtaposición con las imágenes mentales que iniciaron el ciclo" *(*Damasio, 1996, p, 170).

Desde estos análisis se postula lo que Damasio (1996) denomina *sentimiento de fondo*, relacionado con el sentimiento de la vida y el sentido del ser, y desde el cual se construye la imagen del paisaje corporal, cuando no está afectado por la emoción. Por consiguiente, el sentimiento de fondo permite identificar el estado de ánimo como agradable, desagradable o malo, lo cual de acuerdo con Damasio, corresponde a la representación del núcleo del Self.

Esta postura teórica lleva a cuestionar, si la autolesión emerge desde las emociones primarias como una respuesta de supervivencia, ya que, de ser así, perdería fundamento como respuesta impulsiva en las adolescentes, para ser entendida como una respuesta que emite el cuerpo y se anticipa desde las emociones secundarias a un evento amenazante; como puede ser un conflicto familiar y/o una situación de tensión en el contexto escolar, próximo a presentarse.

Lo anterior lleva a advertir dos aspectos fundamentales en relación a la toma de decisiones; por una parte, la acción de los marcadores somáticos a partir de uno de sus mecanismos denominado "Body Loop" o "Bucle del Cuerpo", el cual permite enviar una señal emocional que proviene del cerebro y se expresa en el cuerpo, lo que conlleva a que estas señales influencien en las decisiones que tomará la corteza, la que actúa dentro de una ventana temporal antes de la decisión, denominada *periodo de anticipación*. Y de otra, identificar la participación de la Corteza Orbito Frontal (COF) en relación con las recompensas y las decisiones de base

emocional. Desde estas comprensiones, antes que una persona tome una decisión, se emite una señal que puede medirse o detectarse en el cuerpo. Esto implica que la toma de decisiones es orientada por señales emocionales o estados somáticos que emergen en anticipación de eventos futuros. Bechara (2009).

Lo anteriormente expuesto, respondería al interrogante acerca de por qué cuando se aproxima la entrega de boletines en el colegio, o se percibe una situación de tensión e incertidumbre en el contexto familiar, surgen las autolesiones.

Por tanto, es posible que, la manifestación del corte sea una respuesta anticipatoria y no impulsiva; que permite a las adolescentes, a partir de los marcadores somáticos y la participación de la Corteza Orbito frontal, aprender a responder de manera adaptativa a situaciones amenazantes que surgen en el contexto relacional.

De esta manera, se cuestiona también, si la autolesión surge de manera posterior a la vivencia de una experiencia amenazante, ya que de ser así, se comprendería el papel de las emociones secundarias que implican sentimientos, y por tanto, los marcadores somáticos, permitirían el monitoreo continuo que proviene de la experiencia de lo que realiza el cuerpo entre tanto se despliegan pensamientos sobre contenidos específicos; enmarcadas en la experiencia personal, lo que le daría un carácter unitario y tendrían un significado para el ser humano, ya que podría calificarlos en el relato de manera inmediata.

Desde este punto de vista, surge el interrogante en torno a ¿si existe una conexión entre los estados corporales o lo que es lo mismo el sentimiento de fondo y la autolesión? De encontrar esta respuesta, se asumiría la explicación de Damasio, en relación a que los marcadores somáticos son un caso especial de sentimientos que se generan a partir de las emociones secundarias, esto implicaría que el marcador somático sería un sentimiento que se relacionaría

con la experiencia de autolesión, la cual se construye desde el relato en la interacción del contexto de manera recursiva.

El marcador somático desde el aprendizaje de la experiencia permitiría en la adolescente realizar una evaluación de su comportamiento y visualizar futuros posibles. A la vez, que conllevaría a realizar teorías sobre sí misma y sobre los demás; desde esta posibilidad, la adolescente estaría en capacidad de construir narrativamente una teoría acerca de lo que otros construyen de ella.

De otra parte, la información que proviene del marcado somático, permite tomar decisiones donde las consecuencias inmediatas son negativas, pero a largo plazo se obtienen resultados positivos, y aunque en el momento presente la opción que se tome puede resultar dolorosa, se genera la idea de una ventaja futura. Esto genera un marcador somático positivo lo cual facilita tomar una opción dolorosa en el presente. Damasio afirma: que "este marcador somático, que esta gatillado por una buena imagen de un resultado futuro, puede ser la base que permite resistir el displacer como un prefacio potencial a mejorar cosas" (p. 201). De alguna manera, este es un estilo de pensamiento cultural.

Por consiguiente, tomar una decisión en la experiencia de autolesión que genere dolor en el presente, no proviene de la fuerza de voluntad, sino que obtiene su capacidad de respuesta de la prospección de la conducta, la cual no existiría si se presta atención al sufrimiento actual y se desconoce la gratificación del futuro. Este tipo de respuestas, serían una predisposición del ser humano que le permite procesar señales correspondientes a la conducta social y personal y que de antemano se encargan de incorporar la disposición para enfrentar varias situaciones sociales con respuestas somáticas adaptativas. Lo anterior, conlleva a pensar que las funciones ejecutivas de control inhibitorio y flexibilidad mental, en las adolescentes, serían el resultado de un proceso

recíproco de aprendizaje frente a la toma de decisiones y solución de problemas, basado en la forma como los adultos culturalmente resuelven y enfrentan situaciones emocionales que generan tensión. Lo que implicaría como se indicó en párrafos anteriores, que el cuerpo representa la identidad emocional.

Desde este punto de partida, los marcados somáticos como caso especial, generados a partir de las emociones secundarias que incluyen sentimientos, emergen en los procesos narrativos, ya que es partir de las historias de vida, donde surgen sentimientos que cobran significado en el entramado relacional en la redefinición de experiencias, posibilitan decisiones y solución de vida para favorecer procesos adaptativos, y, por ende facilitar la coevolución de los sistemas en su accionar interdependiente.

De otra parte, entrarían en controversia las versiones construidas sobre el actuar emocional de las adolescentes en el contexto familia-escuela, al hacer referencia a la impulsividad y la inmadurez emocional fruto de los procesos cerebrales. Ya que esto genera nuevos interrogantes; si las actuaciones impulsivas son producto de la inmadurez cerebral, ¿cómo explicar entonces, estas mismas acciones en docentes y padres de familia, que ante la ejecución de la tarea, exhiben comportamientos de impulsividad aún en presencia de la instrucción constante? y cómo se comprende la falta de planeación en el adulto, ¿cuándo exhibe capacidades abstractas de pensamiento, que llevarían a pensar en que la madurez emocional y psicológica ya se ha alcanzado?. Estos interrogantes, hacen pensar si la autolesión es producto de la impulsividad y la falta de madurez emocional, o una respuesta autoorganizativa y adaptativa desde dominios emocionales y neuropsicológicos, a las demandas de la interacción social, como un elemento del proceso coevolutivo para favorecer la supervivencia de los sistemas humanos.

Las pruebas neuropsicológicas arrojaron resultados para las adolescentes con bajo grado de ejecución en tareas que requieren control inhibitorio y flexibilidad mental, sin embargo, las pruebas aplicadas a los adultos, evidencian resultados similares. Esto permite formular una nueva pregunta ¿Cómo aprenden las adolescentes las capacidades para planear, tomar decisiones y resolver problemas en el contexto de la relación familia escuela, cuando los adultos presentan dificultades para la planeación, flexibilidad mental y regulación emocional?

Igualmente, se ha asumido desde el contexto educativo, que los problemas emocionales que manifiestan las adolescentes, se vinculan con los problemas emocionales de las familias. En este sentido, al analizar las relaciones de afecto en las familias y la forma como al interior de estos sistemas se resuelven problemas y se toma decisiones, se encontró que en las familias existen conflictos emocionales que no se manifiestan abiertamente, no se gestionan, porque se considera que no es necesario hablar al respecto, o porque la familia no dispone de "tiempo" para compartir sus estados emocionales.

En las relaciones familiares se evidencian múltiples impasses emocionales, que no son puntuados como una dificultad, sin embargo, emergen en los encuentros dialógicos como situaciones que no se resuelven o que sencillamente se ignoran. Esto daría cuenta de la forma como las familias gestionan las emociones, le dan un sentido a la experiencia emocional, la elaboran y dialogan acerca de ellas. Desde este punto de vista, la regulación emocional en la adolescente, sería hologramáticamente identitaria a la manera como sus familias autorregulan las emociones y, por tanto, un punto de referencia desde donde la adolescente construye su identidad emocional y corporal.

De otra parte, en el contexto escolar, como lo propone Bronfenbrenner (1997), se deben crear ambientes recíprocos donde los docentes también puedan establecer relaciones afectivas con sus

estudiantes, ya que, esto favorece el desarrollo evolutivo de los jóvenes. Sin embargo, cuando se manifiestan conflictos emocionales en el colegio, los docentes, evitan involucrarse emocionalmente en estas situaciones, ya que se toma como pretexto que las actividades institucionales no permiten este tipo de vinculación. De tal manera, las adolescentes, buscan vincularse con sus pares, y desde esta interacción establecen relaciones solidarias, a partir de las cuales se conectan en puntos nodales para constituir redes de apoyo que permiten la gestión emocional y favorecen la interconexión con otros puntos nodales, que incluyen a los adultos. Por tanto, el subsistema de las adolescentes se autoorganiza desde la emocionalidad y la corporalidad en la construcción de una identidad emocional. Es por esto que, emergen versiones en las voces de padres y docentes, que narran a las compañeras y amigas, como la primera red de apoyo ante la autolesión.

Igualmente, las adolescentes refieren que la autolesión, es una forma de invitar a las madres a expresar sus emociones e inclusive, es una manera de comprender el dolor de las personas más significativas. Esto implicaría, que la identidad no solo se construye desde la narrativa, sino que también se construye desde la experiencia de la emoción y el significado que se otorga a esta experiencia, el cual se designa desde los marcadores somáticos, ya que el cuerpo está dotado biológicamente y preexiste para identificar las emociones que son significativas y dotan de sentido a la vida. Y de acuerdo con Damasio (1996), este sería un mecanismo preorganizado que preexiste al individuo y la experiencia, dado que antes que se genera una experiencia, este mecanismo ya se encuentra activo. Lo que implicaría que la experiencia de autolesión no se crea, sino que preexiste, como un dispositivo de respuesta ante lo que la adolescente interpreta como una amenaza para el mantenimiento del equilibrio del sistema. “la mente está imbricada en el cuerpo” (p, 141).

Por tanto, relato y emoción, establecen una relación recíproca, ya que cada historia vivida y narrada, conllevan a una vinculación somática. Lo que significa, que construir la identidad narrativa y emocional es posible en tanto, se preste atención al drama y a la emoción del personaje.

Los anteriores hallazgos, conectan la hipótesis de investigación respecto a la construcción de la identidad desde dominios neuropsicológicos, ya que se clarifica que en la medida en que se complejizan los sistemas, los mecanismos de autoorganización, deben dar respuesta a mayores demandas del ambiente, por consiguiente, la autolesión, sería una forma de respuesta adaptativa que emerge desde los marcadores somáticos en los procesos evolutivos del sistema hasta alcanzar niveles de estabilidad y de esta manera se entendería como un proceso de recursividad adaptativa.

En conexión con la hipótesis de investigación se comprendería además que, desde los dominios neuropsicológicos, teniendo en cuenta las emociones primarias, a la autolesión, no se le asignaría un sentido narrativo ya que se convierte en algo inexplicable a nivel semántico; aunque comprensible desde una dimensión emocional. Es así que, cuando se hace referencia a la autolesión desde dominios biológicos y neuropsicológicos, en diferentes investigaciones, se le asigna un sentido patológico, desde el cual su explicación es inespecífica, como se advierte inclusive en la clasificación diagnóstica, donde se asume como parte de un "síntoma" de otros aspectos mentales.

Por consiguiente, es a partir de las emociones secundarias y su relación con los marcadores somáticos, que se hace posible redefinir la autolesión, no como síntoma, sino como dominio emocional, con lo cual se favorece la emergencia de relatos alternos en torno a la identidad emocional de la adolescente, para otorgarle un nuevo sentido a la dinámica entre el individuo y su ambiente, dado que en el marco relacional emerge la autolesión, como metáfora del aprendizaje

emocional en la toma de decisiones y solución de problemas, dando cuenta de la forma como se autoorganizan los elementos del sistema para posibilitar la coevolución, inclusive en el dominio emocional. "es conjeturable que de la complejidad del organismo y del ambiente dependa la eficacia de las pulsiones e instintos para asegurar la supervivencia del organismo" (Damasio, 1996, p, 147).

Coevolución en la Relación Familia-Escuela

> La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos "dóciles".
> La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo y disminuye esas mismas fuerzas.
> Foucault. 2003.

El sistema educativo ha venido evolucionando, para dar respuesta a las demandas que, desde las políticas públicas, especifican el sentido de la educación actual frente a la globalización. El recorrido histórico de la relación familia-escuela, se ha marcado en un contexto de poder, puntuado por interacciones que redundan en un proceso de colaboración recíproca, en la configuración de sus individuos. Estas pautas de relación se ven transformadas por las actuales demandas a la educación y, por consiguiente, los procesos educativos, demandan de las familias, mayor representatividad y corresponsabilidad en las actividades académicas. De otra parte, el sistema familiar, ha evolucionado estructuralmente, y, por ende, los roles, reglas y límites, también se han transformado. Lo anterior, implica la reestructuración de los sistemas a partir de los cambios del sistema social; lo cual demanda nuevos ordenes de relación que responden a la configuración los individuos. Esta tarea, se ve impactada por el avance de la tecnología y las redes sociales, lo cual, para el caso del contexto familia-escuela, si bien es cierto facilita procesos, surge como una perturbación de los sistemas, al igual que las políticas educativas.

Esto conlleva a que el sistema familiar y escolar, se autoorganice frente a las demandas de sistemas amplios. Sin embargo, la autoorganización conlleva a mayores requerimientos para las adolescentes, dado que se incrementan las exigencias del rendimiento académico, del cual el sistema educativo, debe dar cuenta a través de los resultados de los exámenes de estado y el Rankin que ocupa a nivel nacional, ya sea como institución pública o privada. Las nuevas formas de organización normatizan el sistema y por ende lo rigidizan, sin embargo, mantienen su estabilidad durante un periodo de tiempo que le permite amortiguar las fluctuaciones de los cambios y transiciones de sus individuos.

Cuando la tecnología y las redes sociales impactan el sistema, generan una perturbación que rompe su estabilidad y lo llevan a transitar hacia el caos. En las bifurcaciones que genera la inestabilidad del sistema, emerge la autolesión, no como resultado de la perturbación de las redes sociales, sino como una respuesta adaptativa de las adolescentes, a los procesos de normatización. Desde este punto de vista, las redes sociales, no serían las que conllevan a la autolesión, sino que, desde de la interacción entre adolescentes y sistemas amplios; actuarían como una red de apoyo que favorece procesos adaptativos dentro del sistema escolar. De esta manera, el subsistema de las adolescentes se autoorganiza para facilitar el proceso coevolutivo. Y como lo afirma Maturana, (citado por Ortiz, 2015) “perturbación es lo que el organismo admite como encuentro que gatilla en él un cambio estructural con conservación de organización y adaptación” (p, 188).

De otra parte, las tensiones que surgen en el contexto escolar durante los procesos de transición de la primaria al bachillerato, son de igual manera fluctuaciones, que pueden generar múltiples resultados en relación a la manera como adolescentes, padres y docentes asumirán esta transición; lo cual también demanda el aporte de energía del sistema familiar, y, conlleva a la

negociación de límites, reglas y pactos, para alcanzar un nuevo nivel de estabilidad en la interacción de los sistemas. De esta manera, las historias de auto sostenimiento de los sistemas, darían cuenta de sus procesos coevolutivos los cuales permiten la trasformación de su ambiente ecológico.

La autoorganización del subsistema de las adolescentes, facilita el surgimiento de la red de apoyo social, para establecer vínculos colaborativos de afecto entre pares, que favorecen procesos de adaptación y cambio. Con lo cual, al interior del sistema familia-escuela, la relación entre pares, generaría ordenes de relación que conllevan a la emergencia de lo que Prigogine (1997) denomina estructuras disipativas, para favorecer el proceso coevolutivo.

Por consiguiente, la coevolución en la interacción del sistema familia-escuela, se entendería como una forma de organización de los sistemas con su entorno, que generaría transformaciones mutuas, en lo que se denominaría paisajes adaptativos, los cuales generan relaciones entre especies y el ambiente, en la medida que avanza la preservación de la vida. (Duque, 2018).

Estos hallazgos permiten comprender el hecho, que los contextos educativos, como espacios ecológicos posibilitan la emergencia de la autolesión. Toda vez que, tiende a ser un sistema normalizado, que cristaliza la autonomía y libertad de sus miembros. De esta manera, “donde hay poder hay resistencia” (Foucault, 2007 citado por Esteban, p. 129).

De otra parte, son los adolescentes quienes conforman estos sistemas, individuos que, dentro del ciclo vital, se encuentran en profundos procesos transicionales; esto conllevaría a que el sistema escolar, replantee sus prácticas y dinámicas de interacción, para hacerlas más dignificantes y de esta manera reconocer la diferencia entre el adulto y el adolescente, no desde la amenaza, sino en la aceptación del otro como ser único y con diversidad de posibilidades. La escuela no debe ser un espacio que reproduce individuos; debe ser un contexto ecológicamente

posibilitador del desarrollo humano, de la autonomía, la creatividad, y la construcción de identidades, que afianzan la integridad del ser, a partir de relaciones enmarcadas en el amor y el respeto.

Generalidades Metodológicas

Entrar a operar en el proceso lleva a tener en cuenta la importancia de principios como la reflexividad, la autorreferencia, heterorreferencia y la interdisciplinariedad, en conexión a un principio operador como las estructuras disipativas, ya que desde esta perspectiva se asume a la familia y al colegio, como sistemas abiertos, en constante intercambio con el medio, para favorecer procesos adaptativos y de coevolución. Siendo así, la participación de la adolescente en estos contextos, dinamiza a partir de las transiciones, procesos adaptativos que conllevan a una permanente autoorganización del sistema, dada su dinámica interaccional.

Posibilitar comprensiones desde una perspectiva compleja descentra la atención de la simplicidad, para ampliar el foco de observación, lo que permite nuevas construcciones del conocimiento, el cual no busca identificar la razón con la certeza, sino con lo incierto, como lo propone Prigogine (1997). Pensar el sistema como una estructura disipativa, favoreció en la investigadora-interventora, reconocer a la familia y el colegio, como sistemas abiertos, en intercambio de energía y de recursos, a partir de los cuales genera procesos de adaptación para favorecer la evolución sus integrantes. De esta manera, estrategias como el dibujo autobiográfico de parte de la familia y la construcción de una red de lana, con los docentes de la institución, permitió de manera recursiva recrear historias que se entretejieron para contextualizar experiencias y otorgar nuevos significados al sufrimiento humano, encontrando en estas historias, lecciones de vida, y discursos resilientes que permitieron identificar capacidades individuales y sociales, en la solución de las tensiones que ofrece la vida. Cobra sentido de esta forma, la mirada

del observador, ya que, desde una cibernética de segundo orden, se construye una nueva realidad en el acoplamiento de los sistemas. "No podemos validar lo que decimos a través de una pretendida referencia a una realidad independiente de nosotros" (Maturana, 2000, párr. 9).

De tal forma, al presentarse la autolesión, y generar en el sistema la necesidad de un acompañamiento para orientar el proceso, dispuso a padres y docentes, para el encuentro en la construcción conjunta de soluciones. Esta apertura del sistema, favoreció la intervención desde procesos que promovieron la reflexividad y la autorreferencia, dado que, como funcionaria de la institución, el fenómeno también resultaba novedoso. De tal manera, que, el proceso autorreferencial permitió proponer estrategias para colocarlas al servicio de la intervención y como funcionaria ser gestora del cambio a partir de una actitud ética (Garzón, 2007).

Los hallazgos llevaron a entender que las creencias que sostienen la experiencia de autolesión, se convierten en historias dominantes que guían la intervención de la institución y conllevan a que las personas responsables del proceso, se sientan limitadas a la hora de encontrar nuevas formas de dialogar sobre la situación. Se considera el trabajo espiritual, realizado por las hermanas de la institución, como un recurso que consigue disminuir el impacto de la experiencia de autolesión en las estudiantes, toda vez que se toma la espiritualidad como un camino posible que, desde el amor de Dios, provee perdón y logra disminuir la culpa que ocasiona este comportamiento; siendo ésta una relación de dominación, que limita la libertad de los participantes y lo subordinan (Foucault, 1990).

Los relatos novedosos, permitieron construcciones identitarias posibilitadoras del self, y de forma recursiva y reflexiva, las versiones alternas que se entretejieron en la conversación, favorecieron metamiradas para redefinir la vida como dinámica y cambiante. Igualmente, permitieron entender, por una parte, el papel que juegan padres y docentes en el acompañamiento

de las adolescentes para posibilitar nuevas dinámicas en la relación, y por otra, redefinir la concepción del self desde las múltiples posibilidades de ser adolescente. Estas nuevas formas de comprender la identidad adolescente, deben transcender los muros de las instituciones educativas, para que desde diversos contextos sociales se reconozca la adolescencia más allá de la carencia y la crisis de la etapa vital.

Pensar en la interdisciplinariedad como estrategia interventiva, movilizó en los participantes de manera recursiva, historias dominantes respecto a la capacidad de las adolescentes en la gestión de sí mismas, y posibilitó nuevas comprensiones y redefiniciones frente a la relación entre autorregulación, interacción y demandas del medio ambiente, sin tener en cuenta el momento vital en que se encuentra el individuo. Igualmente, se comprendió el papel que juega la interacción entre adultos y adolescentes en el entrenamiento de las funciones ejecutivas, para favorecer el desarrollo de las habilidades que permiten la regulación emocional, la flexibilidad mental y el control inhibitorio, en situaciones donde es necesario tomar decisiones y resolver problemas, respecto al ambiente en el que interactúa el individuo.

Operar desde los escenarios conversacionales para favorecer la emergencia y resignificación del fenómeno, requirió diseñar un ambiente ecológico, ético, estético, de mutua colaboración y confianza, contextualizado, para lograr procesos reflexivos generados desde relatos autobiográficos, estrategias creativas, metafóricas e incluso lúdicas, que facilitaran la organización de los relatos de manera inteligible para cada participante. Los encuentros se concertaron desde una permanente colaboración y participación, entre la interdependencia para conjugar los recursos de los sistemas interactuantes en la búsqueda conjunta de nuevas explicaciones y soluciones. Todo este movimiento permitió identificar la significación que cada uno de los actores sociales confería a este acontecimiento, sus propias comprensiones, conflictos,

temores y dilemas, además de proponer de manera novedosa y generosa formas posibles de solución.

La movilización de versiones dominantes se favoreció a partir de analizar reflexivamente los relatos de cada actor social, lo cual, dentro de los procesos dialógicos generados en los encuentros conversacionales, promovió nuevas comprensiones de las experiencias vitales que enfrentan las adolescentes, las familias y la institución, en su cotidianidad y la manera como se asigna significado a las interacciones y los momentos que se configuran como relevantes en las transiciones de la vida.

Lo anterior, llevó a comprender la necesidad de establecer nuevas formas de intervención en los grupos sociales donde se presenta la autolesión, a partir de mantener pautas de interacción enmarcadas en el respeto y la mutua colaboración, entre familias e institución. Igualmente, se resignificó la importancia del acompañamiento de parte de padres y maestros en los procesos de transición que viven las adolescentes.

Hallazgos Relacionados con los Conceptos Metodológicos de la Línea de Investigación

Historias. La emergencia de versiones dominantes en la presenta investigación-intervención, propuesta desde la línea de investigación de la Maestría dentro del macro proyecto "Historias y Narrativas de los Sistemas Humanos en Diversidad de Contextos", permite el acercamiento a las historias de vida que construyen las personas en su cotidianidad, en relación a la construcción de la identidad de la adolescente en la experiencia de autolesión en el contexto de la relación familia-escuela.

Para las adolescentes, las versiones en torno a la experiencia de autolesión, son percibidas como situaciones que no solo hacen daño a ellas mismas, sino que afectan a las personas significativas emocionalmente. La ideación de la autolesión, emerge, cuando se perciben como

motivo de sufrimiento para los padres, en particular para la figura con quien mantienen un vínculo de mayor cercanía afectiva. Inclusive, los relatos manifiestan la idea de muerte como un estado de alivio al sufrimiento personal y familiar.

En las versiones dominantes, emerge el papel que juega el cuerpo en la construcción de la identidad y de las relaciones con los demás, en un momento específico de la etapa evolutiva.

En el contexto educativo, las narrativas dominantes en torno a la identidad adolescente, se establece desde referentes biológicos y sociales, asignando al self relacional decisiones individuales que transcienden al grupo de pares. Al vincular la identidad a cambios físicos y psicológicos, se tienden a asociar con los procesos de transición escolar. De manera que, se asumen como procesos inherentes, lo que conlleva a la pérdida de la individualidad, y desde allí, se asigna una identidad que globaliza a este grupo poblacional.

Desde la institución surgen relatos que puntúan la relación con la familia, a partir de la falta de colaboración e interés por las actividades escolares, aspecto que limita la posibilidad de establecer una red de apoyo. El acompañamiento de la institución hacia la adolescente, se realiza desde psicoorientación, sin embargo, la intervención de otros profesionales se hace de manera autónoma. Predominan versiones que perciben a la adolescente como alguien que se queda sola con el problema, porque en el contexto escolar y familiar, nadie sabe cómo actuar ante esta situación. Por tanto, esto conlleva a la búsqueda del apoyo profesional externo.

La madre dentro de la experiencia de autolesión, emerge en los relatos, como aquella que tiende a asumir un papel distante y a solicitar el apoyo de terceros, especialmente de amigas más cercanas y de los docentes. Sin embargo, reconocer la necesidad de intervención profesional, es aceptar que emergen situaciones desconocidas, para las cuales la familia, no se encuentra

preparada para afrontar. Las historias de negación de la autolesión, giran en torno a la agenda oculta sobre la vida íntima de la familia. Por lo que, el silencio actúa como un factor protector.

La negación o aceptación de la experiencia de autolesión en la familia, privilegia mantener pensamientos rígidos frente a la situación. La negación de la experiencia daría cuenta de la manera como se flexibiliza el pensamiento para encontrar soluciones. Frente a las funciones ejecutivas, se identifica que la flexibilidad mental es una capacidad colectiva entre los miembros de la familia, esto implica que si una familia, tiene una mayor capacidad para generar cambios, anticiparse a las consecuencias de sus acciones, podría tener mejores habilidades para evidenciar los riesgos y generar una predicción en torno a la manera como resolverán un problema a futuro. Reconocer que no siempre se sabe qué hacer ante la situación de autolesión, permite la movilización de las redes de apoyo.

La investigación devela la necesidad de adquirir conocimiento frente a las estrategias de intervención en situación de autolesión, dado que colegio y familia, tienden a permanecer en silencio, toda vez que no saben cómo deben afrontar la situación. Es por esto que, la autolesión, puede llegar a representar un riesgo para la adolescente, debido a que no se realiza un acompañamiento oportuno.

Acontecimientos. Los hallazgos de la investigación-intervención en relación a los acontecimientos, hacen referencia a los eventos contextuales, históricos, situaciones, acciones y experiencias interpersonales, que han sido referidos por los actores del contexto escolar y familiar, las adolescentes y la investigadora/interventora, como especialmente relevantes y significativos en torno a la experiencia de autolesión.

Los eventos que son reconocidos por las familias, como situaciones que han permitido su proceso evolutivo, se vinculan con experiencias de sufrimiento y pérdidas afectivas, que han

establecido nuevas formas de relación, lo cual ha llevado a la familia a tomar decisiones complejas.

Los eventos escolares son narrados en órdenes de tensión que transforman las relaciones entre padres e hijas y entre docentes y estudiantes. Situaciones de bajo desempeño, de conflicto con las compañeras y los docentes, son narrados por la familia, desde la habilidad de la adolescente para resolver situaciones sin el consentimiento de los padres. Se identifican estos eventos como una oportunidad para facilitar la madurez emocional. Sin embargo, emerge la contradicción en torno a las habilidades de la adolescente, cuando el desempeño escolar baja. Esta situación se puntúa desde la adolescente, como un momento que genera la ideación de autolesión.

Eventos familiares como la separación de los padres, se identifican en la familia como experiencias que afectan emocionalmente a la adolescente y que pueden llevar a la idea de la autolesión como una forma de resolver la tensión familiar. Igualmente, la adolescente puntúa el conflicto familiar, desde la incertidumbre en la relación con los padres, ya que emerge el sentido de lealtad ante el padre ausente y el temor de traicionar a la madre presente. Estas situaciones generan el entrampamiento emocional de la adolescente, y conllevan a considerar la idea de autolesión, como una respuesta solidaria con el sufrimiento de la madre.

Relatos alternos. Los relatos alternos proporcionan un marco de posibilidades que permiten interpretar las experiencias y desde esta interpretación, favorecen construcciones activas de mundos posibles, que llevan a reinventar la vida para hacerla generadora del cambio en la experiencia de la autolesión.

El sistema escolar y familiar, como sistemas abiertos en constante interacción, posibilitan la vida y como espacios ecológicos que interactúan en la complejidad, permiten comprender el entramado relacional del desarrollo humano. Comprender narrativa y neuropsicológicamente la

experiencia de autolesión, genera nuevos órdenes de conocimiento, que afianzan el interés por reconocer el sentido de la complejidad en los procesos que configuran a los seres humanos. Esta investigación-intervención, favoreció comprensiones en relación a la construcción identitaria de las adolescentes en la experiencia de autolesión en relación al contexto familia-escuela.

Reconocer al adolescente como una persona que requiere ser aceptada en la diferencia y en sus posibilidades y capacidades, movilizó comprensiones hacia el encuentro con el otro, respetando su individualidad y validando sus historias personales. Como seres humanos en permanente evolución posibilitan el cambio, renuevan la vida, y permiten a los adultos recordar el valor de las emociones y los sentimientos en la interacción humana.

La investigación permite generar conceptos desde la complejidad que admiten el desequilibrio del sistema como una posibilidad de la estructura ante la transformación. Lo que conlleva a la búsqueda de la evolución y la reconstrucción como elemento fundamental del equilibrio de la vida. Esto permite recordar que los cambios al interior del sistema, se puntúan desde la posibilidad y potencian la autoorganización como característica de los sistemas abiertos.

El caos que emerge en la autolesión permite la evolución y establece un nuevo orden de relación entre los miembros del sistema familiar y escolar. Las fluctuaciones que se dan ante las transiciones del ciclo vital y del ciclo escolar, incrementan la posibilidad del cambio y la adaptación. El contexto escolar se torna impredecible ya que, aunque parte de condiciones aparentemente estables, son múltiples las condiciones que impiden predecir cómo será el desarrollo de los individuos, que en este sistema se configuran. Y aunque la normalización se establezca como una forma de control, tenderá a la inestabilidad y desorganización.

Los miembros que integran el contexto relacional familia-escuela, al permanecer en constante reciprocidad construyen y actualizan sus procesos identitarios en una relación complementaria

entre la estabilidad y el cambio, a través de una historia compartida, que marca tiempos diferenciales para cada uno. Por consiguiente, hacer referencia a la identidad de la adolescente, es referir la identidad del sistema, ya que es al interior de este, donde emerge la adolescente para posibilitar el sentido de la transformación, de la inestabilidad, de la tensión constante, del derroche de energía que supone la juventud. El sistema escolar, por ende, será siempre adolescente, confirmando así, que las interacciones recursivas posibilitan la evolución.

Las dinámicas al interior del sistema, potencializan la formación de redes sociales que reorganizan los subsistemas que comparten experiencias similares. Así, el grupo de pares conforma una red de apoyo solidaria, que construye posibilidades desde recursos resilientes que direccionan acciones, pensamientos y sentimientos hacia nuevos órdenes de relación.

La investigación desde órdenes narrativos admite conceptualizar los fenómenos humanos, a partir de la posibilidad, ya que el lenguaje permite deconstruir premisas que identifican a las personas con los problemas. Emplear la metáfora en los escenarios conversacionales, reorienta la construcción del self, y posibilita la construcción de historias de vida que dignifican al ser humano. Favorecer relatos alternos en la construcción de la identidad de las adolescentes posibilita reinterpretar la experiencia de la autolesión en el marco de la solidaridad, la lealtad y el significado de la emoción; contar historias de sí mismas desde la capacidad y exaltar en el relato, nuevas formas de pensar y vivir la vida.

Conclusiones

Las conclusiones conllevan a dar cuenta de los alcances de la investigación intervención en el estudio del fenómeno, en cuanto a la comprensión de la construcción identitaria de las adolescentes en la experiencia de autolesión, desde dominios narrativos y neuropsicológicos a partir de las funciones ejecutivas en la relación familia-escuela; seguidamente en relación con el contexto educativo donde se llevó a cabo la investigación, posteriormente para la Maestría y el Macro proyecto institucional, para la investigadora-interventora y las recomendaciones para posteriores investigaciones.

Alcances del fenómeno de investigación. En relación a la propuesta del fenómeno de estudio: de la comprensión de la construcción identitaria de las adolescentes en relación con la experiencia de autolesión desde dominios narrativos y neuropsicológicos, a partir de las funciones ejecutivas para favorecer procesos coevolutivos en el contexto de la relación familia escuela; se redefine la autolesión como una metáfora del sistema educativo, toda vez que la normatización y el poder que ejerce la institución sobre los individuos, conlleva a prácticas rígidas que no facilitan los procesos de autonomía y libertad. De otra parte, la autolesión se presenta como un proceso autoorganizativo del subsistema adolescente, que permite amortiguar los cambios que se suceden al interior del sistema, con lo cual se favorecen procesos de adaptación y evolución.

Los adolescentes dentro del sistema escolar, se organizan en nodos que conforman redes solidarias, que promueven vínculos de lealtad, amistad y afecto, los cuales se convierten en factores protectores frente a los procesos de transición.

Las redes sociales, son perturbaciones que conllevan al sistema a una nueva organización y se establecen como pauta relacional entre el adolescente y los sistemas amplios, para favorecer procesos adaptativos, que facilitan la permanencia de los individuos dentro del sistema familia

escuela, en tanto emergen procesos de transición que generan nuevos ordenes de relación y reestructuran el sistema escolar, lo cual genera que este paisaje adaptativo sea un ambiente ecológicamente propicio para la generación de estructuras disipativas y por ende del proceso coevolutivo.

De otra parte, la autolesión es una respuesta solidaria al sufrimiento de figuras significativas como la madre, a partir de lo cual se permite el reconocimiento de las experiencias vitales en el contexto de la relación familiar.

El presente estudio permite identificar la importancia de los vínculos entre padres y adolescentes, ya que se significan como un factor de protección ante la autolesión. Cuando se establecen vínculos entre padres e hijas; enmarcados en la confianza, el respeto y reconocimiento, se generan pautas de relación que apertura diálogos que facilitan el acompañamiento y orientación de los padres, en situaciones significativas para las adolescentes. Igualmente, el fortalecimiento de vínculos entre el sistema escolar y la adolescente, emerge como un factor protector ante la autolesión. Posibilitar encuentros dialógicos entre padres, docentes y adolescentes, permitió redefinir la adolescencia, como un momento de vida con múltiples posibilidades, siendo las adolescentes gestoras de cambio, que exhiben habilidades y capacidades de igual forma que los adultos; por lo que, se reconocen como personas inteligentes, responsables, y autónomas.

Las adolescentes emergen en nuevas narrativas que las posibilitan como sujetos que se adaptan a los cambios inesperados del sistema y que emplean recursos emocionales y psicológicos, para generar nuevos órdenes de relación, cuando el sistema se complejiza.

Las transiciones vitales que surgen en el contexto de la relación familia-escuela, favorecen en la dinámica relacional procesos de autoorganización que posibilitan la adaptación de los

individuos a las transformaciones que demandan los sistemas amplios. El contexto escolar como sistema de poder, rigidiza procesos que requieren mayor flexibilidad, que posibiliten la autonomía de los adolescentes.

Los procesos interventivos, llevan a los actores sociales a reconocer en el trabajo en red, una opción colaborativa frente al acompañamiento en situaciones de autolesión, que permitan una detección temprana y la intervención oportuna. A partir del intercambio de recursos y el fortalecimiento de las redes de apoyo, que se generan en la interacción de los sistemas abiertos, se hace posible amortiguar las fluctuaciones y generar posibilidades adaptativas. Lo anterior invita a las instituciones educativas, a repensar dinámicas de relación, que fortalezcan los vínculos entre sus miembros.

Las estrategias de intervención, desde las funciones ejecutivas, significativamente generaron procesos de autorreferencia y heterorreferencia que, de forma novedosa, movilizaron discursos cristalizados de imposibilidad hacia la posibilidad. Reconocer en sí mismo, y en la adolescente, capacidades para planear una tarea y proyectar los resultados de una acción, permitió la reflexividad en torno a las habilidades de las adolescentes y los adultos respecto a la toma de decisiones. De forma recursiva, se resignificaron conceptos cristalizados sobre la manera como las adolescentes toman decisiones y resuelven problemas. Este ejercicio interventivo, aporta a la comprensión del fenómeno, toda vez que se identifica que, la manera como las adolescentes resuelven un problema, o toman una decisión, es una respuesta que se configura en el marco de las relaciones. Por consiguiente, el adolescente refleja el aprendizaje que adquiere en el contexto relacional.

Alcances del estado del arte documental y testimonial. En la elaboración del estado del arte documental y testimonial se identificaron comprensiones de la autolesión desde posturas médicas

y psiquiátricas, con versiones dominantes respecto a la patología en los adolescentes y esto a su vez en el contexto escolar. Estos discursos se sustentan en teorías de la personalidad que definen la adolescencia como un proceso lineal y secuencial, enmarcada en periodos de crisis a partir de las cuales se consolida la identidad en el paso hacia la vida adulta. Estos aspectos, relacionan como "causas" que conllevan a la inestabilidad emocional y por tanto favorecen la presencia de la autolesión. A la vez, este comportamiento es comprendido como una "moda" de la vida moderna, que surge como una práctica más de los adolescentes y que encuentra soporte en las redes sociales, las cuales, de manera paradójica, guían y persuaden su práctica.

Las versiones acerca de la inestabilidad emocional, las dificultades que generan los cambios hormonales, psicológicos y los problemas familiares que experimentan los adolescentes, se identifican como las principales causas que conducen a la autolesión. Se hace referencia al contexto escolar, como el espacio donde la autolesión aparece con mayor incidencia, dado que es el ambiente donde se presentan mayores niveles de tensión para los jóvenes, y, donde la interacción con otros adolescentes, facilita su práctica.

Las investigaciones puntúan la autolesión, como un momento de sufrimiento que afecta a las familias y a los adolescentes y que puede generar situaciones de riesgo, dada la forma como se practican los cortes y el lugar del cuerpo donde se realizan. De igual manera, se reconoce como una práctica premeditada que no atenta contra la vida, ya que su intención no es suicida. Las autolesiones se catalogan de acuerdo con la frecuencia y la severidad. Se considera que los cortes prevalecen como práctica femenina, mientras que, en los hombres, se reconocen otras formas de autolesión que pueden ser igualmente graves.

Las historias en torno a la autolesión se puntúan a partir de una baja autoestima y el rechazo hacia sí mismo, especialmente la falta de aceptación de los cambios corporales que suceden en la

adolescencia. Razón por la cual, se encuentra una amplia gama de información a partir de estudios médicos que sugieren para su intervención procesos farmacológicos, psicoterapéuticos y psiquiátricos; ya que, aunque no se cataloga como una patología, se asume como un síntoma de otras enfermedades mentales. La autolesión se asocia a dificultades emocionales propios del sujeto, sin embargo, no se tienen en cuenta, procesos interaccionales y en caso tal, de hacer referencia a estos, se vinculan con situaciones tipo causa efecto. Emerge nuevamente el déficit emocional como una explicación del comportamiento. Desde estas versiones, se cristaliza el self y se imposibilita a la adolescente en la gestión de sus experiencias personales.

Alrededor de la autolesión, a nivel mundial, han surgido asociaciones y agremiaciones que brindan orientación en la intervención individual y familiar, ya que se significa la autolesión a partir de dificultades personales y familiares. La intervención psicológica parte de modelos conductuales que proponen la modificación conductual. De igual modo, se identifican propuestas que, a partir del arte en todas sus modalidades, proponen intervenciones dirigidas a favorecer nuevos sentidos de vida en los adolescentes.

El Estado del Arte Testimonial permitió desde dominios ideológicos, pragmáticos y paradigmáticos, identificar que los actores del contexto escolar, generan versiones cercanas a las encontradas en el estado del arte documental, respecto a la identidad de las adolescentes y la práctica de la autolesión, ya que se asocia, con dificultades emocionales y psicológicas que emergen en el proceso de transición de la infancia a la adolescencia y que conlleva una dificultad en la interacción con los adultos, lo que, las hace proclives a la autolesión. La identidad es referida como un proceso que se construye a nivel individual, que se ve afectado por la interacción con los pares, en particular, cuando la adolescente imita comportamientos de autolesión.

Sin embargo, emerge en las voces de los actores sociales, versiones que narran a las adolescentes desde múltiples formas de ser, lo cual establece la manera como se relacionan con los adultos, reconociendo que en la medida en que el ciclo vital avanza, la interacción mejora. Se identifica la capacidad de la adolescente para generar un proyecto de vida y favorecer nuevas formas de relación consigo misma. Se reconoce la familia, como la primera red de apoyo y aquella fuente que permite mitigar las dificultades y favorecer la solución de problemas.

Se identifica el internet como una oportunidad que brinda a la adolescente la posibilidad de encontrar respuestas ante crisis vitales, aunque también como un espacio para compartir experiencias comunes en esta etapa de la vida. De tal forma, el internet y desde allí las redes sociales, generan sentido de pertenencia, y permiten a la adolescente mayor autonomía y libertad de expresión.

Sistema Teórico. Permite libertad investigativa para convocar diversidad de paradigmas y epistemes que proponen nuevas comprensiones de los fenómenos humanos. Conversar desde la complejidad, el paradigma sistémico, constructivista y construccionista, conlleva a aperturar posibilidades en la construcción del conocimiento, a generar miradas posibilitadoras que hacen esperanzadora la vida y por ende la práctica psicológica. Se afianza la competencia del saber, ya que, hacer lecturas de la autolesión desde propuestas como la teoría de las estructuras disipativas, genera nuevas opciones de diálogo, que narrativamente cobran sentido. Entretejer conocimiento y práctica, favorece la creatividad y desde allí la resignificación de los dilemas.

El diálogo interdisciplinar conlleva a entender la complejidad del ser humano, y posibilita focos de observación que antes no habían sido propuestos. Hablar de identidad desde dominios narrativos y neuropsicológicos, apertura la posibilidad de aportar nuevos conocimientos que reconocen al adolescente con un ser multiverso, con infinitas posibilidades, que se complejiza y

simplifica a la vez, que favorece la coevolución y la adaptación de los sistemas con los que entra en interacción, facilita reconocer la adolescencia como un momento de múltiples posibilidades para el ser humano y desde estas comprensiones, se permite para la investigadora, movilizar epistemes, redefinir prácticas y generar nuevas versiones del ser humano. Reconocer en las teorías de la complejidad propuestas paradigmáticas que permiten despatologizar los fenómenos humanos, conlleva a proponer intervenciones que posibilitan el cambio y dignifican la vida en el favorecimiento de la salud mental, entendida ésta como un espacio de conocimiento que se genera en la complejidad de las interacciones de los dominios psicológicos, sociológicos, políticos, culturales y eco-eto-antropológicos propios de la vida de los sistemas humanos.

Teóricamente, se sustentan hallazgos que construyen la diferencia y proponen nuevos focos de observación, se identifica la coevolución como parte de la vida misma, la cual se construye en el paisaje ecológico que conforman los individuos que participan de la experiencia investigativa.

Sistema metodológico. Favorecer la intervención desde los principios operadores permite a la investigadora – interventora, generar propuestas de cambio que impliquen nuevos ordenes de significado, en la comprensión del fenómeno y desde encuentros creativos en espacios de diálogo, facilitar a través de metáforas, dramatizaciones, dibujos; nuevas formas de reflexión, que permitan compartir experiencias, emociones y sentimientos, en pro de la construcción de nuevas realidades.

Operar en los encuentros conversacionales desde la reflexividad y la autorreferencia, favorece la conjunción de saberes en el surgimiento del cambio y el reconocimiento mutuo, desde allí se redefine la identidad como el entramado entre la diferencia y la similitud, entre la permanencia y el cambio. Desde la heterorreferencia se identifican recursos, que, puestos al servicio del sistema

en la interacción cotidiana, posibilitan la adaptación y emergen como factores protectores en la experiencia de autolesión.

El ejercicio interventivo moviliza en la investigadora comprensiones que transforman la manera como comprendía el fenómeno al momento de proponer la investigación. Es así como operar desde la lógica de las estructuras disipativas, permite identificar en sí mismo y en el otro, procesos constantes de transformación, que autorreferencialmente movilizan el cambio.

Los principios operadores, dotan de libertad a la investigadora para generar estrategias y técnicas novedosas, que, en la interacción de los actores, en los encuentros conversacionales, facilitan diálogos generativos que entretejen propuestas de cambio. El interjuego entre la propuesta narrativa y la autorreferencia construye identidades que generan posibilidades adaptativas.

Resultados y Discusión. La emergencia de historias, acontecimientos y relatos alternos, a lo largo de siete encuentros conversacionales, y tres encuentros para la aplicación de pruebas neuropsicológicas a las adolescentes, permitió entretejer con los principios operadores de la autorreferencia, la heterorreferencia, los encuentros conversacionales, la interdisciplinariedad y las estructuras disipativas; relatos que a lo largo del proceso interventivo, fueron transformando la comprensión de la identidad de las adolescentes, hacia narrativas posibilitadoras que, desde la polivocalidad otorgaron un nuevo significado al fenómeno de la autolesión.

Durante el proceso investigativo, predominó en la investigadora, la inquietud por reconocer las emociones en la experiencia de autolesión, como un dominio de lo humano que debía ser tenido en cuenta para su resignificación, igualmente, emergía el cuerpo como una voz narrativa en las acciones, que no podía seguir callándose. Finalmente, los resultados permitieron evidenciar la importancia de las emociones en la construcción de la identidad, comprendida en la relación

somática con la experiencia de la autolesión, la cual le da sentido a las historias de vida que comparten padres, docentes y adolescentes en su cotidianidad.

La discusión a la luz de las propuestas teóricas, clarificó el papel de las emociones en la toma de decisiones y la solución de problemas. Esto permitió comprender como los procesos narrativos se vinculan con las emociones en la construcción de la identidad y desde las funciones ejecutivas, vincular la complejidad con los fenómenos humanos. Ya que, se comprendió cómo hologramáticamente narración y acción se encuentran imbricadas en las experiencias humanas, lo que hace inteligible la experiencia de la autolesión como una metáfora relacional.

Entender la autolesión en el contexto de la relación familia escuela, lleva a reflexionar sobre las prácticas de poder y su incidencia en la vida de los seres humanos. Toda vez que, aunque el poder limita, restringe y no favorece la autonomía, ni la libertad, la vida lo supera, porque siempre encuentra formas de expresión. La naturaleza humana, no queda atrapa en las instituciones, ni en sus prácticas hegemónicas. Los seres humanos tenemos la capacidad de superar la dificultad, de encontrar formas de vida, a pesar de la restricción que impone la norma. Es por eso que, la autolesión, representa el quiebre de las instituciones, lo que se rompe cuando se imponen limites rígidos, y a la vez convoca, a repensar la educación y la relación con la familia, desde interacciones más humanas y dignificantes, donde se reconozca la diferencia no como una amenaza, sino como una posibilidad de cambio. La diferencia propone diversidad, tal como lo hace la naturaleza, ya que ésta es la única forma de sobrevivir y adaptarnos a un mundo cambiante en permanente coevolución.

Colegio Nuestra señora de Nazareth. Elaborar la intervención desde la propuesta de la consultoría, permitió el trabajo conjunto entre institución e investigadora, ya que se favoreció el trabajo colaborativo, entendiendo así que son los actores del contexto quienes conocen sus

problemas y, por ende, tienen la capacidad para construir soluciones, siendo la investigadora interventora una facilitadora del proceso. Las prácticas dialógicas, permitieron que cada uno de los actores sociales asumiera un papel activo en la transformación de sus prácticas. Igualmente, emergieron propuestas para establecer procesos de intervención en red, asumiendo la corresponsabilidad frente al cambio. La intervención, también favoreció el reconocimiento de la adolescente como una persona digna de respeto, reconocimiento y aceptación.

Para los padres de familia, identificar canales de comunicación con las adolescentes, abrir un espacio para resignificar experiencias y compartir el vínculo, permitió redefinir los procesos de acompañamiento en las tareas escolares. Para las adolescentes, encontrarse en un espacio de diálogo con los adultos, permitió expresar sentimientos y temores, que fueron resignificados en los procesos reflexivos y recursivamente elaborados con familiares, docentes e investigadora. Posibilitar una mirada de la autolesión, desde la intención y no desde la acción, conllevó a reflexiones acerca del papel que juegan las emociones y los marcadores somáticos en el significado de la autolesión y su relación con las funciones ejecutivas en la toma de decisiones y la solución de problemas. Reconocer en el grupo de pares, el apoyo y la solidaridad en la autolesión, permitió redefinir las relaciones de las adolescentes, como una red de apoyo solidaria que emerge como un factor protector ante la autolesión.

Los procesos narrativos, permitieron desde los relatos alternos redefinir la autolesión y la construcción identitaria de las adolescentes, posibilitando nuevas versiones sobre la identidad de los miembros del sistema familia-escuela y en la investigadora-interventora.

Para la psicología clínica. Como investigadora interventora, realizar lecturas de los fenómenos humanos desde una postura de la complejidad, posibilita apuestas a la salud mental de

los adolescentes, dado que en los procesos terapéuticos se reconoce la complejidad como inherente a la vida, que la posibilita y favorece procesos de coevolución.

Reconocer recursos interventivos y asumir una postura paradigmática y epistemológica desde la complejidad, lleva a operar en los procesos terapéuticos, desde miradas constructivistas y construccionistas que, a través de los procesos narrativos, favorecen la resignificación de los dilemas y posibilitan el cambio en la construcción de nuevas realidades.

De otra parte, para la psicología clínica, realizar comprensiones de los problemas sociales desde una mirada compleja, redefine la salud mental de los adolescentes y permite proponer de manera creativa procesos de intervención, generando nuevas explicaciones, ya que se permite comprender la salud mental como un proceso que se construye y configura en el marco de la interacción de los sistemas humanos.

La psicología clínica se sirve de recursos creativos, propositivos e innovadores, que dinamizan sus prácticas y fomentan la explicación de las dinámicas sociales desde miradas posibilitadoras y resilientes. De igual forma, se hace evidente la importancia que tiene el psicólogo como observador de los procesos que propone y como agente de cambio.

Para la maestría y los macro proyectos. Se concluye desde el proceso investigativo, que las líneas de investigación propuestas por la Maestría en Psicología Clínica y de la Familia, de la Universidad Santo Tomas, brindan una oportunidad a los profesionales de la salud, para construir conocimiento a partir de paradigmas y epistemes que redefinen la salud mental y hacen posible el cambio y las relaciones entre los seres humanos, desde miradas más dignificadoras y dignificantes.

El proceso de investigación/intervención, construye conocimiento con propuestas innovadoras, que retan viejas prácticas y permiten reflexionar en torno al compromiso que tienen las

instituciones de educación superior, en la formación de profesionales que tengan la competencia para generar propuestas interventivas y construir nuevas formas de conocimiento, alejados de la imposibilidad y la cristalización de teorías, que se han erigido históricamente como elemento de poder.

Para la maestría y los macro proyectos, se permite el fortalecimiento de sus prácticas pedagógicas, representado en un equipo profesional idóneo, que genera conocimiento de manera ética y en completa coherencia con el paradigma que propone.

Queda reflexionar acerca del papel que cada uno de los estudiantes de la maestría asume en su ejercicio profesional, ya que como promotores del conocimiento y de los paradigmas de la complejidad, constructivistas, construccionistas y sistémicos; debemos asumir la corresponsabilidad en los procesos de cambio que promueven la salud mental de nuestro país.

Post-scriptum

El día 15 de febrero del año 2019, se concertó la sustentación del presente trabajo de investigación/intervención a la cual asistieron la directora de la maestría en psicología clínica y de la familia, doctora Luz Marina Moncada Torres, la directora del proyecto de investigación, doctora Diana Janneth Laverde Gallego y dos jurados, doctoras Rosa Elena Duque García y Claudia Johanna López Rodríguez.

La actividad se llevó a cabo a partir de la presentación magistral de la autora de la investigación/intervención, lo cual posibilitó el ejercicio de los equipos reflexivos de las dos jurados y el equipo investigador, para generar de manera recursiva, metamiradas de la actividad investigativa. Los siguientes párrafos, dan cuenta de las principales comprensiones a propósito del ejercicio realizado.

En primera instancia, el jurado enfatiza la manera como la configuración de la investigación, formulación del problema y de los objetivos, permite ver el entrecruce de los constructos narrativos y neuropsicológicos, la complejidad y la amplitud de la apuesta investigativa.

De otra parte, se destaca el hecho de la pertinencia y relevancia en la formulación del problema a partir de la recursión entre la psicología clínica y la neuropsicología, aspecto que es resaltado como novedoso; toda vez que, la medición neuropsicológica sobrepasa el propósito de tamizaje, para ser configurada a partir de lógicas paradigmáticas propias de las investigaciones de la maestría. Por tanto, se establecen conexiones entre dominios narrativos, neuropsicológicos y emocionales, desde una mirada compleja e interdisciplinar en torno a la experiencia de autolesión.

Sin embargo, el jurado considera necesario que la investigadora evidencie la comprensión que realiza respecto a la salud mental de las adolescentes, ya que la podría asumir como obvia y no, desde una perspectiva sistémica.

El proceso investigativo, permite ver cómo el constructo de salud mental se va transformando recursivamente, a medida que las lógicas paradigmáticas que orientan la investigación/intervención, posibilitan lecturas complejas del sufrimiento humano, que lo desenmarcan de la subjetividad y la patología, para hacerlo inteligible desde las dinámicas del caos y el desorden. Con lo cual, se resignifica la salud mental en la interacción de los sistemas abiertos, alejados del equilibrio y al filo del caos. De manera que, la salud mental de las adolescentes que viven experiencia de autolesión, no se comprende desde lógicas lineales, el déficit, o como inherente a la psique individual, toda vez que, emerge como constructo social en el lenguaje, desde el que se configuran prácticas de vida, sustentadas en discursos hegemónicos que erigen los sistemas de poder, los cuales retardan e imposibilitan procesos de cambio y evolución en los individuos que se etiquetan bajo el rótulo de la patología y la enfermedad.

De esto modo, la autolesión entendida como patología de parte de los actores sociales, asigna una identidad cristalizada a los individuos que se encuentran en un periodo de tiempo, designado adolescencia; que de forma recursiva nutre y anima discursos sociales que construyen la identidad de la enfermedad, para asignar un significado que justifica el rótulo otorgado a la persona que manifiesta la intención o acción de corte.

Es por esto que, la salud mental se comprende como una construcción social, ya que es el contexto de la relación familia-escuela-adolescente, el terreno a partir del cual, se posibilita en los actores sociales la construcción de conceptos de bienestar, salud, amor, acompañamiento. Por

consiguiente, la salud mental sobrepasa el terreno físico y psicológico, para afianzarse en el plano relacional; donde, además adquieren sentido los vínculos que establece la adolescente con sus pares, inclusive, con aquellos pares virtuales. Por ende, el grupo de pares y las redes sociales, deberán tenerse en cuenta al momento de explicar la manera como socialmente se construyen comprensiones sobre la salud mental, toda vez que, la interacción con el grupo de iguales y las redes sociales, permite la emergencia de nuevos órdenes de significado en torno a la salud, dado que, favorece la conformación de redes de apoyo solidario, que de manera resiliente, redirecciona sentimientos, acciones y toma de decisiones, que redefinen la identidad de los adolescentes, frente a la posibilidad de encontrar estrategias para adaptarse y responder a las demandas del entorno.

En este sentido, la salud mental, hologramáticamente representaría procesos de transformación, adaptación y cambio, que al interior de los sistemas experimentan los individuos, para posibilitar la autoorganización desde ordenes socioantropológicos, biológicos, psicológicos y políticos. De forma que, la salud mental no se exhibe en un solo individuo, sino en el colectivo humano en relación con los paisajes adaptativos.

Otro aspecto que llama la atención del jurado, se establece en relación con la manera como se resignifica la experiencia de autolesión como respuesta anticipatoria y no impulsiva; con lo cual, se apuesta en la investigación/intervención, por comprender el fenómeno desde dinámicas adaptativas a situaciones amenazantes que surgen en el contexto relacional.

Por lo anterior, los jurados hacen referencia a la importancia que tiene el aporte de la investigación/intervención al macro proyecto de narrativas, el cual, se presenta tímidamente de

parte de la investigadora, ya que, no se permite mostrar cómo las funciones ejecutivas se conectan con las narrativas en la resignificación de la autolesión.

Surge entonces, la propuesta de ampliar estas explicaciones, y revelar los vacíos que desde la elaboración del estado del arte, llevaron a la apuesta por el diálogo entre dominios narrativos y neuropsicológicos, dado que, se generan comprensiones novedosas en torno a la configuración identitaria en la experiencia de autolesión desde dominios narrativos, en conexión con dominios biológicos y corporales, junto con la participación de las funciones ejecutivas de los lóbulos frontales, enfatizando en aspectos emocionales que emergen como concepto bisagra para posibilitar la conversación entre las narrativas y la neuropsicología.

La manera como nace esta investigación, se relaciona con la inquietud de conocer y entender cómo la autolesión, denominada en el contexto educativo, "cutting", era y es, una práctica frecuente en las adolescentes, que para la psicología se postulaba como un reto en el ámbito interventivo.

Al concluir los dos estados del arte, surgen en los hallazgos, el cuerpo y la emocionalidad como aspectos recurrentes en la explicación de la autolesión. Se toma entonces, la decisión de enunciar en primera instancia, ***el cuerpo*** como categoría emergente, en tanto, se comprendió su manifestación simbólica a través de un lenguaje no verbal, como signo de identidad a partir del cual la adolescente narraba sus sentimientos, siendo a la vez, protagonista como objeto y sujeto de la expresión del yo. Entendido entonces, como dispositivo narrativo de la interacción social, a partir del cual se hacía posible la polifonía corporal en la expresión de los dilemas de manera poco convencional, en el tránsito de lo intrasubjetivo a lo relacional.

De otra parte, establecer la ***emocionalidad*** como categoría emergente, se convirtió en un proceso complejo al momento de explicarla en relación con la autolesión, toda vez que, las diversas investigaciones hacían referencia a una compulsión placentera e irresistible, asociado a un ritual, para permitir la anestesia del dolor emocional, relacionando la autolesión con diferentes sintomatologías. Estos relatos dominantes hallados en las investigaciones, entramparon la posibilidad de encontrar caminos alternos que otorgaran nuevas comprensiones a la emocionalidad, Por lo que, hacer mención a la emoción se convertía en una vaguedad. Sin embargo, rondaba la inquietud por no trivializar su papel en la autolesión.

De esta manera, guiada por la intuición de no dejar de lado la emocionalidad, surge en la investigadora, la intención del diálogo con dominios neuropsicológicos a partir de las funciones ejecutivas de flexibilidad mental y control inhibitorio, para identificar su papel en el comportamiento de corte. Además, las indagaciones de los estados del arte referían las dificultades emocionales en relación con cambios físicos y neurobiológicos, como una condición sine qua non del momento vital. Por ende, al tener formación en neuropsicología, la investigadora visibilizó un relato alterno, que posibilitó convocar al proceso interventivo, a la flexibilidad mental y el control inhibitorio, en diálogo con la psicología clínica, de forma que, emergieran comprensiones desde las funciones ejecutivas en relación con la toma de decisiones en la experiencia de autolesión en las adolescentes.

Es así como, en la modelización se diseñaron escenarios para favorecer encuentros dialógicos donde narrativamente, la flexibilidad mental y el control inhibitorio, evaluados mediante pruebas neuropsicológicas, permitieran construir comprensiones junto con los actores del contexto respecto a cómo se llevaba cabo la prospección de la conducta desde las funciones ejecutivas, en la experiencia de autolesión.

Lo anterior, permite reflexionar acerca de la manera, como emerge la flexibilidad mental en la investigadora para favorecer la decisión de medir las funciones ejecutivas durante el proceso interventivo. De forma que, autorreferencialmente, la neuropsicología se posibilita como relato alterno en la investigación/intervención, para permitir nuevas miradas en la indagación del fenómeno y proponer adyacentes posibles. El viraje investigativo, llevó a que, en la construcción del sistema teórico, se generaran recursiones interdisciplinarias desde las neurociencias cognitivas, para encontrar marcos explicativos, tales como, los marcadores somáticos propuestos por Damasio, que ampliaron la mirada de la investigadora/interventora y facilitaron de esta manera, la construcción de apuestas novedosas en los escenarios conversacionales desde la psicología clínica, que posibilitaron narrativas alternas en la explicación y comprensión de la dinámica de los sistemas humanos y sus procesos autoorganizativos en situaciones de tensión y caos.

De otra parte, las reflexiones anteriormente expuestas, hacen pensar en la forma como las lógicas sistémicas, constructivistas y complejas, operan para permitir la flexibilidad mental en la redefinición de las epistemes, a la vez que, en forma de bucle, permiten a la investigadora, redefinir narrativamente el quehacer interventivo en ocasión del proceso mismo. De manera tal, que conlleva a reconocer reflexivamente, cómo los relatos dominantes, se presentan imposibilitadores, hasta tanto, un destello de intuición, moviliza relatos alternos, en este caso, desde las funciones ejecutivas de la investigadora, para que en sus procesos de flexibilidad, aperture nuevos diálogos, que posibiliten sus propios procesos de aprendizaje y evolución, para movilizarse como sistema complejo, hacia una estructura disipativa, que comparte y recibe su energía del proceso investigativo, del cual se realimenta en coevolución con los participantes de la investigación, los y las profesionales que orientan los proyectos investigativos en la maestría y

que igualmente, desde procesos de flexibilidad mental, redefinen también sus epistemes y por ende sus narrativas.

Por consiguiente, la neuropsicología como relato alterno permite de manera novedosa y propositiva, aperturar conexiones que, desde las narrativas, en los encuentros dialógicos otorgan sentido a lo que se ha trivializado en la autolesión, como es la emoción y los sentimientos, expresados corporalmente.

Por ende, los encuentros dialógicos ponen en conversación a la psicología clínica y las neurociencias, para dar paso a construcciones y comprensiones en la experiencia de autolesión, que, hasta el momento, como se evidencia en el estado del arte, no se habían posibilitado. Desde esta perspectiva, se logra dar sentido y otorgar significado a la manifestación emocional desde las funciones ejecutivas y los marcadores somáticos, conectados recursivamente con los relatos y la experiencia, en tanto, emerge la identidad narrativa intrincada en la identidad emocional, coexistiendo en la configuración del yo.

Así que, relatos, cuerpo y emoción reelaboran en permanente fluir la identidad narrativo-emocional en la experiencia de la autolesión. Esto implica que, desde dominios lingüísticos, se complejiza biológicamente la narrativa emocional, en la expresión simbólica del cuerpo para dar sentido a la forma como evolutivamente hemos aprendido a ser humanos en el contexto de la relación, en lo que Maturana describe como el lenguajear y emocionar en la comunicación. Toda vez que, el ser humano emerge en la permanente recursión que entrelaza la corporalidad con el fluir en el conversar.

Lo anterior redefine narrativa y neuropsicológicamente, y/o narrativoemocionalmente, la identidad de la adolescente en la experiencia de la autolesión en el contexto de la relación

familia-escuela, porque se logra comprender que: Las emociones se relacionan con aspectos conscientes e inconscientes, que requieren de la participación de estructuras cerebrales para permitirle al ser humano responder ante una amenaza y favorecer la supervivencia.

Que los marcadores somáticos hacen referencia al sentimiento que se percibe en el cuerpo y marcan una imagen, para permitir enfocar la atención al resultado de una acción, Por lo que, son sentimientos que se generan en emociones secundarias (conscientes) conectados con la experiencia que se narra.

Que, además, las estructuras cerebrales involucradas en el procesamiento emocional de la experiencia, regulan de igual manera el lenguaje, respecto a un lenguaje interno que organiza, planea y dirige la acción, de manera tal que se permite la integración de procesos cognitivos para que el ser humano logre el control emocional y dirija sus acciones a un fin. Entonces, tomar decisiones complejas ante la incertidumbre requiere de la mediación cerebral, en especial de los lóbulos frontales y las funciones ejecutivas de flexibilidad mental, control inhibitorio y regulación emocional, lo que conlleva a que se entrelace la experiencia expresada narrativamente con la expresión de la experiencia emocional. De esta forma, la motivación hacia la conducta de corte, no podría puntuarse desde la impulsividad, porque el hecho de planear cuidadosamente el corte o contemplar la posibilidad de hacerlo, implica una mediación cognitiva, para saber cómo y cuándo se va a realizar, y cuáles son sus consecuencias, o sea, se prospecta la conducta. Todo esto, mediado por las emociones conscientes que se marcan somáticamente y que luego, se organizan para ser expresadas narrativamente en el contexto de las relaciones desde donde adquieren sentido y significado.

Siendo así, la autolesión se entiende como una respuesta que emite el cuerpo de manera anticipada desde las emociones secundarias (marcador somático) ante la interpretación cognitiva marcada por la experiencia, de una posible amenaza; como puede ser una situación de tensión familiar o escolar, próxima a sucederse. Se comprende así, que la manifestación del corte, sea una respuesta anticipatoria y no impulsiva, que favorece desde los marcadores somáticos y la participación de la corteza orbitofrontal (COF) y la corteza Prefrontal Dorsolateral (CPFDL), aprender a responder adaptativamente a situaciones que son interpretadas como amenazantes que se presentan en el contexto de la relación familia-escuela. De tal forma que, las emociones secundarias que implican a los sentimientos y por tanto a los marcadores somáticos, configurarían el monitoreo continuo que proviene de la experiencia corporal, entre tanto, se despliegan pensamientos sobre aspectos específicos que se enmarcan en la vivencia personal, asignando un significado único a la experiencia para ser organizado en el relato de la trama.

La impulsividad podría comprenderse y redefinirse igualmente, desde los marcadores somáticos, toda vez que la información que proviene de éstos, y de la corteza orbitofrontal (COF) facilita tomar decisiones en el momento presente donde las consecuencias inmediatas son negativas. Sin embargo, a largo plazo, se obtienen resultados positivos. Aunque en el momento presente, la decisión que se toma puede resultar dolorosa, a futuro, favorece la idea de un beneficio. Esto conlleva a formar un marcador somático positivo que facilitaría tomar una decisión dolorosa aquí y ahora. De esta manera como lo explica Damasio, el marcador somático se gatilla a partir de una imagen de un resultado a futuro, lo cual sería la base que permite resistir el displacer como un potencial adelanto a mejorar las cosas.

De esta manera, sin la emoción no tendríamos nada que comunicar, porque es la experiencia emocional marcada corporalmente, la que organiza el relato y favorece relatos alternos, que

movilizan decisiones. Se afianza así la comprensión de Bruner y se complementa, al establecer que el lenguaje se interioriza para favorecer la organización de la mente, y también, de las decisiones mediadas por las emociones. Por tanto, las ***emociones***, son el ***nodo*** que conecta los ***relatos*** con la ***experiencia*** y permiten construir el significado de ésta, dentro de la historia que narramos a los demás, sobre nosotros mismos.

Lo anterior, conlleva a pensar que la manera como organizamos lo que contamos de nosotros mismos, evoluciona en la medida que logramos narrarnos emocionalmente en la valoración de la experiencia, dado que preexiste una compleja relación entre los procesos narrativos, la regulación emocional y la interacción con el ambiente para favorecer la toma de decisiones, inclusive en el orden en que narramos. Por ende, los dominios emocionales en la construcción identitaria en la experiencia de autolesión, involucra los marcadores somáticos, dado que permiten la autorregulación del relato y favorecen los procesos de interacción, en participación con las funciones ejecutivas de los lóbulos frontales.

De tal manera, la capacidad de otorgar significado a un relato preexiste como dispositivo corporal, el cual permite al individuo interpretar una amenaza y responder a ella en pro del sistema. Este proceso se vería reflejado en la forma como se construye la trama del relato en la experiencia de autolesión. Por lo que, se podría pensar que la experiencia de la autolesión es una respuesta preorganizada de autorregulación, entre el individuo y el sistema, para permitir la supervivencia y disminuir la influencia de situaciones nocivas, tomando en cuenta la capacidad del individuo en la toma de decisiones.

Desde esta perspectiva, la manera como una persona responde emocionalmente o toma decisiones, se encuentra en íntima relación con la experiencia personal, lo que la convierte en un

ser único. Desde este punto de vista, la experiencia de la autolesión no podría ser colectiva, ni específica de quienes se encuentran en un periodo de tiempo denominado “adolescencia”, ya que desde la identidad narrativoemocional, los significados que la persona atribuye a sus experiencias, estarían relacionados con su vivencia existencial. Por tanto, cada historia de corte requiere comprensiones complejas, que se permitan ser analizadas desde los relatos y experiencias emocionales a partir de los cuales se configura una historia.

Queda claro entonces que, la vivencia de las experiencias se interpreta narrativamente en el lenguaje y se marcan corporalmente, lo que favorece un proceso complementario en la construcción de la identidad y la configuración del yo, y, permite visualizar la complejidad de los seres humanos, dado que no podemos ser comprendidos de manera fragmentada. De tal forma, se identifica en la autolesión, la construcción narrativa de las experiencias, en conjunción con la construcción significativa de los sentimientos en el contexto de la interacción.

Es por esto, que la autolesión se interpreta como la metáfora que representa el quiebre del mundo emocional, y la fragilidad de las fronteras humanas, ya que surge en contextos enmarcados en la norma y la razón, espacios que trivializan la emoción. Por tanto, emerge el cuerpo para expresarse emocionalmente, y narrarse desde sus acciones, con el propósito de armonizar la palabra y la acción, entrelazar el lenguajear y el emocionar; en palabras de Maturana. En este sentido, la identidad va más allá de los relatos y el discurso, para incorporar la emoción y el cuerpo, como agentes alternos de la narración. Es así como, la mente encuentra un elemento físico para expresar el actuar y sentir humano. Ya que como lo manifiestan Watzlawick, Beavin, & Jackson (1991), es imposible no comunicar.

Para finalizar, se podría argüir que hacer referencia a la identidad de la adolescente, es hacer alusión a la identidad emocional, la cual se representaría en el cuerpo, que incluye la actuación, de manera tal que queda intrincado en el relato, por lo que, no sería posible una identidad narrativa sin una identidad emocional, la de la acción, el sentir y la experiencia. Esto llevaría a decir que tomar decisiones en la autolesión es un proceso cognoscitivo-emocional, que requiere del lenguaje y de la emoción, sustentado en procesos neurológicos, biológicos, relacionales e interaccionales, que emergen en los entramados sociales para transcender a las instituciones y a la cultura, con el propósito de favorecer identificarnos e identificar nuestras formas de sentir y actuar. De forma que, la identidad emocional emerge como un dominio del cuerpo y de las emociones, para permitir procesos de coevolución, dado que como seres humanos requerimos de un sustrato biológico especializado que nos permita adaptarnos al ambiente ecológico a la vez que comunicarnos. Es probablemente esta capacidad humana de narrarnos en el sentir, lo que nos diferencie de otros animales.

Estas comprensiones invitan a tener en cuenta dominios narrativos y emocionales en los procesos de intervención, con el propósito de redefinir en cada caso, la autolesión, ya que, como fenómeno humano enclavado en dominios narrativo-emocionales, favorece la emergencia de relatos alternos en torno a la identidad narrativa y emocional de las adolescentes, que otorgan nuevos sentidos a las dinámicas relacionales entre el individuo y su ambiente. Haciendo alusión igualmente, a la autolesión como metáfora del aprendizaje emocional en la toma de decisiones, toda vez que, la manera como la adolescente toma decisiones y resuelve situaciones, da cuenta de la forma como se organizan los sistemas para favorecer procesos coevolutivos, inclusive desde dominios emocionales.

Se comprende la necesidad de realizar intervenciones en contextos sociales en los que se presenta la autolesión, a partir del reconocimiento y validación de las emociones, la aceptación de las experiencias, además de afianzar la colaboración entre familia y escuela, en la construcción de redes sociales, que aceptan la diferencia como elemento fundamental de la vida, sin que se convierta en motivo de amenaza y sospecha, como se asume la adolescencia. Y, de otra parte, se requiere la flexibilidad mental del psicólogo para proponer técnicas y estrategias novedosas que permitan la emergencia del cuerpo y las emociones en los escenarios terapéuticos.

Finalmente, se concluye en esta investigación, que la identidad de las adolescentes en la experiencia de autolesión, hace referencia a la identidad del sistema donde emerge la adolescente, para posibilitar el sentido de la transformación, de la inestabilidad y el cambio constante en las dinámicas que implican los sistemas vivos. Por consiguiente, el sistema educativo, será siempre adolescente, con lo cual, se favorecen interacciones recursivas que posibilitan la adaptación de sus miembros al paisaje ecológico y, la coevolución enmarcada en la autoorganización de sus elementos. Por ende, la autolesión es una metáfora del sistema educativo, que como proceso autoorganizativo del subsistema adolescente, amortigua los cambios acaecidos al interior del sistema para favorecer la supervivencia, donde narrativa y emoción se presentan imbricadas en la experiencia humana.

Referencias

Aguilera, E., & Ostrosky, F. (Enero - Junio de 2013). Componentes del temperamento y su relación con Funciones Ejecutivas en tareas de inhibición y toma de decisiones en niños. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatria y Neurociencias, 13*(1), 15-26. Obtenido de http://nebula.wsimg.com/27361fa6602c5b0ec980e7a4ccf7ece0?AccessKeyId=F7A1C842D9C24A6CB962&disposition=0&alloworigin=1

Autolesión.com. (8 de Mayo de 2011). Obtenido de http://www.autolesion.com/guia-autolesion/para-entender-la-autolesion/que-es-autolesion/

Ball, S. (1993). *Foucault y la educación.* Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Ballard, E., Bosk, A., & Pao, M. (Abril de 2010). Comprensión de los mecanismos cerebrales del procesamiento del dolor en las autolesiones no suicidas de adolescentes. *Biblioteca Nacional de Medicina de los EE.UU. Institutos Nacionales de Salud, 39*(4). Obtenido de Biblioteca Nacional de Medicina de los EE.UU. Institutos Nacionales de Salud: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19830534 doi. 10.1007 / s10964-009-9457-1.

Bauman , Z. (2008). Zygmunt Bauman: Modernidad Líquida y Fragilidad Humana. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*.

Bausela Herrera, E. (2008). Evaluación Neuropsicológica en población adulta. *Cuad. Neuropsicología. Vol. 2 No 2; Noviembre 2008.*, 136 - 149.

Bechara, A. (2009). *Toma de Decisiones Humanas. La hipótesis del marcador somático.* Obtenido de IntraMed:

http://www.adolescenciaalape.com/sites/www.adolescenciaalape.com/files/Toma%20de%20Decisiones%20Humanas.%20La%20Hip%C3%B3tesis%20del%20Marcador%20Som%C3%A1tico..pdf

Borondo, F. (S.f). Caos: Un paradigma multidisciplinar. *LAS TEORIAS DEL CAOS Y LOS SISTEMAS COMPLEJOS*, (págs. 3-6). Madrid .

Borrás, S. T. (2013). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad . *Correo Cientifico Médico de Holguin* , 5,6,7.

Bresin, K., & Schoenleber, M. (2015). Gender Differences in the Prevalence of Nonsuicidal Self-injury: A Meta-Analysis. *Clinical Psychology review.* Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/273642242

Broche, Y., Herrera, L., & Omar, E. (Mayo de 2015). Bases neurales de la toma de decisiones. *Sociedad Española de Neurología*, 319-325.

Bruner, J. (2013). *La Fábrica de Historias. Derecho, literatura, vida.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica .

Camacaro, M. (2013). Estrategias para el abordaje educativo del sentido táctil en la Educación Físia Infantil. *Revsita de Investigación, 37*(78).

Carvajal, H., Arancibia, B., & Diaz, J. (2015). Síndrome de Cutting (Autolesionismo). *Revista de investigación e información en Salud, 10*(25).

Carvajal, H., Poppe, V., Choque , C., Gantier, D., & Rivera, P. (2014). Autolesionismo: Síndrome de Cutting. *Archivos Bolivianos de Medicina, 22*(90).

Center on the Developing Child at Harvard University . (16 de Junio de 2015). *La función Ejecutiva - Habilidades para la vida y el aprendizaje*. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=FxXjxpPrXgI

Colegio Nuetra Señora de Nazareth. (2015). Obtenido de http://www.colegionazareth.edu.co/articulo/mision-y-vision/

Colpsic. (2015). *Deontología y bioética del ejercicio de la Psicología en Colombia.* Bogotá: Manual Moderno.

Cortés Pascal , A. (2004). La Herencia de la Teoria Ecologica de Bronfenbrenner. *INNOVACION EDUCATIVA, No. 14 ISSN 1130 - 8656*, PP. 51-66.

Dabas, E. (2003). *Redes sociales, familia y escuela.* Buenos Aires: Paidós.

Damasio, A. (1996). *El Error de Descartes. La razón de las emociones.* Santiago de Chile - Chile: Andrés Bello.

De La fuente , M. (2018). *Autolesiones en la adolescencia, revisión bibliográfica.* Obtenido de http://uvadoc.uva.es/handle/10324/30252

De Tejada Lagonell, M. (2014). La Escuela desde una perspectiva Ecológica. *Revista Venezolana de Investigación, 5*(9), 1-16.

Díaz Sánchez , J. (abril-junio, 2006,). Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional . *Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 11, núm. 29, abril-junio, 2006, pp. 431-457* , pp. 431-457 .

Diaz, A., González , A., Minor, N., & Moreno, O. (2008). La conducta autodestructiva relacionada con los trastornos de personalidad en adolescentes mexicanos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 11*(4).

Duque García, R. (2018). Diplomado en estrategias y técnicas clínicas para la intervención sistémica. Módulo. Psicología y complejidad: relaciones para la evaluación-intervención clínica. Bogotá. Universidad Santo Tomás.

Elorriaga, K., Lugo, M., & Montero, M. (2012). Nociones acerca de la complejidad y algunas contribuciones al proceso educativo. *Telos*, 415-429.

Esteban, K. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de la ciencia*, 127-133.

Estupiñán Mójica , J., González Gutiérrez , O., & Serna Dimas, A. (2006). *Dossier No. 2 proyecto: Historias y narrativas familiares en diversidad de contextos.* Bogotá: Universidad Santo Tomas.

Estupiñán Mojica, J. (2003). *Construcciones en Psicología Compleja. Aportes y dilemas.* Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Estupiñan Mojica, J. (2005). La hipótesis de la convergencia entre la sabiduría y el conocimiento técnico. *Perspectivas en Psicología*, 227-237.

Estupiñan Mojica, J. (2006). *Consultoría Sistémica* . Bogotá. D.C.: Universidad Santo tomás .

Estupiñán Mojica, J., & González Gutiérrez, O. (2012). *Narrativa conversacional, relatos de vida y tramas humanos* . Bogotá : Universidad Santo Tomás .

Estupiñan Mojica, J., & González Gutiérrez, O. (2012). Narrativa Conversacional, Relatos de Vida y Tramas Humanos: . *Hacia la comprensión de la emergencia del Self en interacción en Contextos Ecológicos*. Bogotá: Universidad Santo Tomás .

Estupiñán, Mojica , J., & González , Gutiérrez, O. (2015). *Narrativa conversacional, relatos de vida y tramas humanos* . Bogotá: Ediciones USTA .

Favazza, A. (2012). Nonsuicidal self-injury: How categorization guides treatment. *Current Psychiatry, 11*(3).

Fleta , J. (2017). Autolesiones en la adolescencia: una conducta emergente. *Boletín de la sociedad de pediatría de Aragón, La Rioja y Soria, 47*(2), 37-45.

Flores Lázaro, J. C. (2006). *Neuropsicología de Lóbulos Frontales.* Villahermosa, Tabasco, México: Colección Juan Manzur Ocaña .

Flores, L., Ostrosky, F., & Lozano, A. (2014). Banfe 2 - Bateria Neuropsicológica de funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales. México: Manual Moderno.

Flores, Lázaro, J. C., Ostrosky, F., & Lozano Gutiérrez, A. (2015). *BANFE 2. Bateria neuropsicológica de funciones ejecutivas y lóbulos frontales.* México: Manual Moderno.

Gandhi, A., Luychx, K., Goossens, L., Maitra, S., & Claes, L. (2016). Siociotropy, autonomy, and non-suicidal self-injury; The mediating role of identity confusion. *Personality and Individual differences*, 272-277. Obtenido de http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.05.040.

Garzón Rincón , M. A., & Pulido Camacho , O. A. (2009). *Narrativas construidas contextualmente y órdenes de significado de los sistemas individual, familiar y ecológico relacionados con la construcción de identidad en la pauta adictiva* . Bogotá: Maestría en Psicología Clínica y de Familia - Universidad Santo Tomás .

Garzón, D. (2007). Autorreferencia y estilo terapéutico. *Universidad Santo Tomás, 4*(1).

Gell-Mann, M. (1996). Lo simple y lo complejo. *Complejidad, Política Global y Seguridad Nacional.* Washington DC: Universidad de Defensa Nacional. Recuperado el 21 de Abril de 2018, de http://www.dodccrp.org/html4/bibliography/comch01.html

Gergen, K. (2007). *Construccionismo Social. Aportes para el debate y la práctica* . Bogotá: Ediciones Uniandes.

Gifre , M., & Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *CONTEXTOS EDUCATIVOS*, 79-92.

Giménez, G. (Julio - Diciembre de 1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *FRONTERA NORTE, 9*(18).

Giménez, G. (2010). *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo.* Obtenido de Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sociales. México: http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/625trabajo.pdf

González, L., Vasco, I., & Nieto, L. (2016). Revisión de la literatura sobre el papel de afrontamiento en las autolesiones no suicidas en adolescentes. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología., 16*(1), 41-56.

Gonzalo Vegas, N. (2012). Un camino para construir la identidad del adolescente. *La educación artística y el arte como terapia.* Universidad complutense , Madrid .

Guzmán, A. (2016). *Una mirada compleja a la construcción de identidad en el sistema de protección. Tesis Maestría en Psicología clínica y de la familia.* Bogotá. Universidad Santo Tomás. Recuperado el 15 de Junio de 2019, de https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3729/guzmanlassoanamaria2016.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Haley, J. (1992). *Trastornos de la emancipación juvenil y terapia familiar.* Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Hayek, N. (2001). El caos, el orden y Poincaré. *Educación Matematica, 13*(3), 115-120.

Hernández González, J. (vol. 11, núm. 29, abril-junio, 2006). Construir una identidad. Vida juvenil y estudio en el CCH Sur. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , pp. 459-481.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación.* Iztapala, México D.F.: McGrawHill.

Lewis, S. (2011). Los posibles riesgos de los sitios web de autolesión: un análisis de contenido. *Biblioteca Nacional de Medicina de los EE.UU. Institutos Nacionales de Salud*.

Ley 1098, Código de la Infancia y la Adolescencia. (2006). Bogotá.

Ley Estatutaria 1622 de 2013. (29 de Abril de 2013). *Estatuto de Ciudadanía Juvenil*. Bogotá, Colombia.

Maldonado, C. (Julio-Diciembre de 2014). ¿Qué es un sistema complejo? (U. E. Bosque, Ed.) *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia, 14*(29), 71-93.

Manrique, R. (1987). Estructuras disipativas. De la termodinámica a la psicoterapia familiar. *Asociación Española de Neuropsiquiatría, VII*(22).

Márquez, M., Salguero, P., Paino, S., & Alameda, J. (2013). La hipótesis del marcador somático y su nivel de incidencia en el proceso de toma de decisiones. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada, 8*(1), 17-36.

Martinez Miguélez, M. (2011). Paradigmas emergentes y ciencias de la complejidad . *Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 45-80.

Maturana , H. (2001). *Emociones y Lenguaje en educación y política.* Chile: Dolmen Ensayo.

Maturana Romesín, H. (1996). Ontología del conversar. En H. Maturana Romesín, *Desde la Biología a la Psicología* (págs. 86-102). Santiago de Chile: Universitaria S.A.

Maturana, H. (1996a). *El sentido de lo humano.* Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.

Maturana, H. (2000). Jornadas del amor en la terapia. Barcelona. Obtenido de https://www.fritzgestalt.com/artimaturana.htm

Mayer, R., & Ouellet, F. (1991). Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur. *Relations Interethniques et pratiques sociales, 5*(2).

Mc Closkey, M., Mira, A., Chen, E., Pajoumand, G., & Berman, M. (2012). Lesiones no suicidas: Relación con el comportamiento y las medidas de autoevaluación de la impulsividad y la autoagresión. *International Journal of Psychology*.

Mead. (1964). *Interaccionismo Simbólico.* Recuperado el 26 de Mayo de 2018, de https://www.academia.edu/login?login=bmachado%40uniboyaca.edu.co

Miller, E., & Cohen, J. (Marzo de 2001). Una teoría integradora de la función de la corteza prefrontal. *Revisión anual de la neurociencia, 24*, 167-202.

Mora, M. R. (2015). Comprensión de las conductas autolesivas a partir de la elaboración del estado del arte. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria Los Libertadores.

Morante Flores, L. (2016). Análisis del cutting en los estudiantes de sexto año de la escuela de educación básica fiscal "División de infantaría No. 3 Guayas". Guayaquil, Ecuador. Obtenido de http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/9651/1/Laura%20Armenia%20Morante%20Flores.pdf

Morante Flores, L. A. (2016). *Análisis del cutting en los estudiantes del sexto año de la escuela.* Obtenido de http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/9651: http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/9651#sthash.Fi3dMQl5.dpuf

Morín, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo.* Gedisa .

Mosquera Barral, D. (2013). La autolesión. El Lenguaje del Dolor. Ediciones Pléyades, S.A.

Munné, F. (2004). El Retorno de la Complejidad y la Nueva Imagen del Ser Humano: Hacia una Psicología Compleja. *Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal Of Psychology*, *38*(1), 23-31.

Muñoz , M., & Rangel , N. (2016). *Construcción narrativa de mundos posibles en la relación entre joven, familia, escuela e investigadoras-interventoras. Tesis de maestría en psicología clínica y de la familia. Bogotá. Universidad Santo Tomás* Obtenido de https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3740/munozlizarazomar%C3%ADaluisa2016.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Nardone, G., & Selekman, M. (2013). *Hartarse, vomitar, Torturarse.* Barcelona: Herder.

Niño Rojas , J. (Diciembre de 2009). Conversaciones sistémicas. *Revista de Arsisco, 3*(1).

Nock, M. (2010). Self-Injury. *Annual Reviews Further*, 339-363. Obtenido de https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131258

OMS. (s.f.). *Organización Mundial de la Salud.* Obtenido de https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

Ortíz Ocaña, A. (Julio - Diciembre de 2015). La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano. *CES Psicología*, *8*(2), 182-199.

Ospina-Alvarado, M. C., & Gallo, L. B. (2011). Intervención sistémica: cambio de narrativas de. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales niñez, y juventud* , pp 827 - 846. Obtenido de http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a23.pdf

Pakman , M., Delgado , J., & Gutiérrez, J. (1995). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid, España: SINTESIS S.A.

Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *40*(3), 539.550.

Payne, M. (2002). *Terapia narrativa una introducción para profesionales.* Barcelona: Paidos.

Peris Pichastor, R., & Agut Nieto, S. (Diciembre de 2007). Evolución conceptual de la identidad social. El retorno de los procesos emocionales. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, X*(26 - 27).

Pietrocola, Annamaria. (Julio 2012). Las-agresiones-al-cuerpo-en-la-adolescencia#3. *Revista Internacional de psicoanalisis.*

Pineda, S., & Aliño , M. (2002). Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la Salud en la Adolescencia . Ciudad de la Habana, Cuba .

Piñeiro, A., Cervantes, J., Ramírez, M., Ontiveros, M., & Ostrosky, F. (2008). Evaluación de las funciones ejecutivas, inteligencia e impulsividad en mujeres con trastorno límite de personalidad (TLP). *Revista Colombiana de Psicología*(17), 105-114.

Prigogine, I. (1997). *Chercheurs de notre temps. Commission nationale du débat public*. (D. Bollinger, Entrevistador) Francia . Recuperado el 24 de Julio de 2018, de https://www.youtube.com/watch?v=7dACfzsEgIc

Psiquiatría, A. A. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM 5).* España : Ed. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría.

Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 14*(40), 147-174.

Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro.* México : Siglo xxi Editores.

Rodríguez , D. (2017). *Self y experiencia de suicidio en la ecología, joven, familia y escuela - Tesis de maestría en psicología clínica y de la familia. Bogotá. Universidad Santo Tomás.* Obtenido de https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/10322/Rodr%C3%ADguezdiana2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Roselli, M., Jurado, B., & Matute, E. (Abril de 2008). Las funciones ejecutivas a través de la vida. *Revista Neuropsicológica, Neuropsiquiatría y Ciencia, 8*(1), 23-46.

Shallice. (1992). *Descripción Test Torre de Londres.* Recuperado el 14 de Octubre de 2016, de Scribd: https://es.scribd.com/document/133340460/Descripcion-Test-Torre-de-Londres

Siciliani Barraza, J. (3 de Enero-Junio de 2014). Contar según Jerome Bruner. *Itinerario Educativo*(63), 31-59.

Taliaferro, L., & Muehlenkampp, J. (2015). Factores de riesgo asociados con el comportamiento autoagresivo en una muestra nacional de estudiantes universitarios de pregrado. *Biblioteca Nacional de Medicina de los EE.UU. Institutos Nacionales de Salud*.

Tesouro, M., Palomares, M., Bonachera, F., & Martínez, L. (2013). Estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia. *Tendencias pedagógicas*(21), 211-224.

Tirapu, J., Muñoz, J., & Pelegrín, C. (2002). Funciones ejecutivas: Necesidad de una integración conceptual. *Revista de Neurología*, 673-685.

Toledo Jofré, M. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea 506*, 43-56.

Torres Gómez, F. (2013). Intervención profesional desde la consultoría con enfoque resiliente en familias víctima del conflicto armado. *Tendencias y Retos*, 33-48.

Tortosa , F., & Civera, C. (2006). *Historia de la Psicología* . Madrid : McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S.A.U.

Trujano, P. (2017). "Sindrome de Cutting" su deconstrucción a través de terapias narrativas o postmodernas. Estudio de caso. *Alternativas en Psicología*(37), 64-78.

Ulloa , R., Contreras, C., & Paniaga, K. (2013). Frecuencia de autolesiones y caracteristicas clínicas asociadas en adolescentes que acudieron a un hospital psiquiatrico infantil. *Salud Mental*, *36*(5), 417-420.

UNICEF. (2011). *https://www.unicef.org/bolivia/UNICEF_-_Estado_Mundial_de_la_Infancia_2011_-_La_adolescencia_una_epoca_de_oportunidades.pdf*.

Urraco, M., & Nogales, G. (2013). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*(12), 153-167.

Vilar, S. (1997). *La Nueva Racionalidad - Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios.* Barcelona : Kairós.

Villaroel, J., Jerez, S., Montenegro , A., Montes, C., Mirko, I., & Silva, H. (2013). Conductas autolesivas no suicidas en la práctica clínica . *Revista Chilena Neuropsiquiatría* , 38-45.

Von Foerster, H. (2006). *Las Semillas de la Cibernética.* (M. Pakman, Trad.) Barcelona: Gedisa.

Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1991). *Teoría de la comunicación humana.* Barcelona: Herder. Obtenido de https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/2015/09/276081111-teoria-de-la-comunicacion-humana-watzlawick.pdf

www.academia.edu. (s.f.). (ual.dyndns.org/Biblioteca/Sociologia/Pdf/Unidad_05.pdf, Productor) Recuperado el 26 de Mayo de 2018, de https://www.academia.edu/login?login=bmachado%40uniboyaca.edu.co

Zacares González , J. J. (vol.25, num. 2, diciembre, 2009,). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente . *Anales de Psicología*, pp. 316-329.