

Resultados

Este capítulo presenta los principales hallazgos de la investigación, organizados con base en los escenarios desarrollados en el trabajo de campo. En primer lugar, se exponen los resultados de los escenarios asociados a los procesos psicoterapéuticos adelantados por psicoterapeutas en formación de segundo, tercer y cuarto semestre de la Maestría en Psicología Clínica y de la Familia (periodo 2015-2) y, en segundo lugar, se presentan los resultados de los escenarios de investigación-intervención desarrollados por psicoterapeutas en formación del tercer semestre (periodo 2015-1).

Asimismo, es importante mencionar que dentro de cada escenario expuesto se presentan los resultados asociados a los conceptos metodológicos citados en el capítulo tres de este libro: 1) la remisión como marcador contextual del proceso de cambio, 2) red como autoorganización para la transformación sistémica del problema y 3) familia, escuela y psicólogo como sistema posibilitador.

Procesos psicoterapéuticos: intervenciones para el cambio en la relación familia-escuela-psicólogos

Estos resultados están basados en el desarrollo de equipos reflexivos con tres psicoterapeutas en formación —que estaban atendiendo un caso remitido a los servicios de atención psicológica por alguna

institución educativa—, una familia y, en dos de los escenarios, el estudiante remitido.

Cada escenario se desarrolló con base en tres escenas que tuvieron como objetivo la metaobservación del proceso conversacional llevado a cabo por el psicoterapeuta en formación y la familia con el propósito de generar un balance del proceso; posteriormente, la producción de elementos reflexivos entre el psicoterapeuta y la investigadora como resultado de lo escuchado y, por último, la creación conjunta de conclusiones en relación con el cambio.

Escenario uno: más allá del síntoma entre la familia y los contextos amplios

Este escenario se llevó a cabo con una psicoterapeuta en formación del segundo semestre de la maestría, con unos padres y su hijo remitido por el colegio. Para iniciar, el concepto de *remisión* como marcador contextual del proceso de cambio, estuvo asociado a la versión de los padres del niño remitido, como una queja del colegio por los comportamientos de su hijo, que luego se organizaron en el relato de déficit de atención e hiperactividad. Con respecto a este relato de los padres, la versión del niño apareció como una dificultad para comprender el llamado del colegio y para aceptar el sentido de la queja de la institución.

En la conversación con el niño se trabajaron las experiencias en el colegio que contribuyeron a la construcción del problema. El niño describió su experiencia con juegos que hablan de actividades que han sido interpretadas como violentas hacia los animales. En este sentido, su relato fue interpelado de manera correctiva por los padres, pues expresan su preocupación sobre la violencia, las acciones riesgosas y las mentiras.

Durante el escenario se trató de definir el modo como se creó el sentido de la evaluación para el niño que fue solicitada por el colegio, frente a la cual los padres dieron cuenta de las acciones que el colegio desplegó para favorecer la atención y el cambio en la situación del niño. Refirieron haber intentado, inicialmente, con una psicóloga que fue recomendada por el colegio, con la que no tuvieron muchos avances.

Sin embargo, su versión del problema a partir de la perspectiva cognitivo-conductual dejó en los padres la preocupación por el tratamiento.

Una vez en este escenario, el motivo de remisión empezó a construirse de manera relacional, la familia reconoció el lugar que su voz tiene en la edificación de la vida que desean vivir con su hijo y a poner en perspectiva relacional heterárquica la versión del colegio. Con la redefinición propuesta, la familia se desplazó del problema del comportamiento del niño a un problema académico que tiene que ver con la situación de migración y con la asimilación de la segunda lengua. Es interesante ver que aquí se logró poner en perspectiva lo que el colegio puede o no ofrecerle al niño en estos términos, junto con la disponibilidad de la familia para apoyar estos procesos.

La investigadora propuso una redefinición del problema con base en la conversación con el niño, a propósito de la construcción de realidad que desarrolla. En este sentido, intentó crear con el niño posibilidades de distinción entre lo que vive y lo que narra, que le permitiera regular su comportamiento en la interacción con otros miembros del colegio. En esta propuesta de conversación se trató de llevar al niño a que reflexivamente se hiciera cargo de los movimientos relacionales que lo han llevado a lastimar a las personas de su entorno. De este modo, se conversó con el niño sobre su responsabilidad en los eventos en los cuales termina haciendo daño.

Uno de los elementos más importantes fue la redefinición del motivo de remisión y de consulta basado en los problemas del niño, hacia una lectura amplia de una familia migrante y de un niño que al cambiar de país debe hacer un esfuerzo por adaptarse a las nuevas reglas sociales. De igual manera, se logró consolidar la redefinición del problema a través de la connotación apreciativa de la expresión verbal del niño como un recurso para gestionar sus sueños y sus posibilidades en el futuro. De acuerdo con esto, emergió la versión de que el niño ha hecho lo mejor que ha podido para adaptarse. Lo que permitió abrir la deriva apreciativa de la situación del niño en el colegio.

Finalmente, se logró integrar los elementos más significativos de la sesión para reencuadrar el sentido de la terapia sistémica, poniendo en perspectiva las aristas de las relaciones del niño con los actores de su entorno. Por tanto, se hizo énfasis en la redefinición del problema y

la externalización de la identidad del niño junto con la apertura de la voz de la familia y del mismo niño como oportunidad para interpelar al colegio y problematizar, en el sentido de movimiento dialógico, las decisiones del contexto educativo.

En cuanto al problema visto desde el concepto de *red*, las intervenciones en el escenario mostraron la manera en la que la construcción del problema, a través de la organización de los comportamientos del niño como síntoma, convocó la participación del rector y la psicóloga escolar para realizar el llamado a la familia como solución intentada. En este sentido, la red se organizó en el problema.

Con la conversación reflexiva el niño logró expresar sus inconformidades e incomprensiones sobre las dinámicas del colegio, frente a lo cual la madre realizó intervenciones generativas del potencial y los recursos que tiene, y que además son vistas por el colegio. Igualmente, la psicoterapeuta reconoció la importancia de escuchar la voz del niño, su versión de su situación. También logró empezar a incorporar de manera distinta el tema de la migración en el panorama del problema, lo que la madre articuló como relevante.

Con respecto a las posibilidades para el cambio, algunas de las intervenciones de la psicoterapeuta procedieron a organizar el encuentro entre la familia y la orientadora del colegio con el fin de trabajar la posibilidad de que tanto la familia como el colegio pudieran expresar sus visiones de la situación del niño remitido y construir entre la escuela, la familia y el psicoterapeuta alternativas de transformación.

En estas intervenciones la familia expresó su preocupación por atender la inquietud del colegio, que al parecer ha formado una red de profesionales en la cual es muy fácil la emergencia de la medicalización como alternativa de intervención sin visibilizar el proceso, los pequeños cambios, los aciertos que se han ido dando en la posición del niño. Por ello se resaltó la importancia de seguir comunicándose con el colegio, ya no tanto en clave de jerarquía, sino en una comunicación que haga partícipe del proceso interventivo al niño y a la familia.

Durante el escenario se procuró hacer emerger la voz del niño en la organización de la red de manera generativa, en este sentido, la investigadora trató de generar una mirada reflexiva con el niño sobre su situación actual en el colegio y de los cambios que quizás no han sido

tan visibles. En dichas intervenciones, la familia logró ver sus recursos y los de su hijo, conectando el cambio en el colegio y los aspectos que les han permitido una mirada distinta de la situación del niño en la escuela. De igual manera, en la versión de la psicoterapeuta se observó la visibilización de lo que el colegio ha hecho por conectarse con la familia en la resolución de la situación problemática.

La investigadora invitó al niño a hablar de su experiencia con la psicóloga clínica, como una manera de convocar su voz a propósito de la remisión. En este orden de ideas, problematizó el hecho de que la voz del niño se hubiese invisibilizado, dejando por fuera un nodo de la red de relaciones familia y escuela. Se resaltó, a manera de síntesis, la idea de que el niño pueda comunicar su experiencia en el colegio mediante el dibujo, y hacer visible su voz sobre lo que vive, conectándolo con la migración. Esto con el propósito de seguir redefiniendo las relaciones entre la escuela y la familia, que incluya escuchar la voz del niño, escuchar su versión.

Se llevó de este modo a la familia a construir alternativas de distinción entre las versiones del niño que no los llevaran a estigmatizarlas, sino a redefinirlas con una mirada apreciativa y de connotación contextual de la intención y el valor ecológico que cada versión tendría para los padres, el niño y el colegio.

Se insistió en mantener una mirada apreciativa de lo que se está desarrollando en la relación con la familia y la escuela con el fin de mantener la lectura relacional y evitar descargar todas las posibilidades interventivas en el niño. De lo que se trató fue de organizar una red que distribuyera los aciertos entre la familia, la escuela y el niño, redefiniendo la distribución del déficit que no dejaba visibilizar la voz de la familia y del niño en la construcción de ecologías posibilitadoras del cambio y desarrollo. Por lo que apareció el interrogante por la voz experta del colegio y la imposibilidad de un diálogo de saberes entre la familia y la escuela.

Por último, se compartió con la familia una hipótesis sobre los modos como los niños terminan siendo nodos saturados en la comunicación entre escuela y familia sin considerar la importancia de crear nuevos puentes de conexión. Dichos puentes pueden empezar con el encuentro entre la familia, el colegio y la psicoterapeuta.

Es así como el concepto metodológico de *familia, escuela y psicólogo*, como sistema posibilitador, estuvo organizándose alrededor de los comportamientos connotados como problemáticos en el niño. Sin embargo, al conversar sobre los antecedentes asociados a la relación entre la familia y el colegio, la familia expresa que la elección del colegio se basó en la oferta de bilingüismos, dado que esta familia migró de Estados Unidos a Colombia y quisieron garantizar que su hijo mantuviera el idioma inglés como lengua materna. Sin embargo, entre líneas se observó una inconformidad con esta oferta de formación como con el modo en que han asumido las dificultades del niño, es decir, pareciera que en la voz de los padres se sintiera una cierta estigmatización del colegio hacia la situación del niño.

Es importante mencionar que durante el desarrollo de este escenario se trató de concretar elementos novedosos dentro de la relación de los padres como pareja (dedicarse más tiempo) y en la relación de la familia con la escuela, para la creación de intervenciones que transformaran la situación del niño remitido. Lo que inició con la concreción de un encuentro entre la familia, la orientadora y la psicoterapeuta.

En muchas de las intervenciones los padres y el niño describieron la manera como se fue configurando el problema que, después, emergió como motivo de remisión. En este sentido, la violencia, las interacciones riesgosas con los demás niños, las acciones autolesivas y los videojuegos con semánticas agresivas, fueron vistas como un síntoma que hablaba de un comportamiento problemático del niño en el contexto escolar. Frente al comportamiento violento del niño, la madre realizó una conexión cultural, expresando su extrañeza porque en el contexto de Estados Unidos estos comportamientos son altamente controlados.

En la conversación con el niño, la terapeuta intentó redefinir su posición como una perspectiva que comunicaba sobre su mundo y experiencia, en este sentido, intentó corregir la postura de corrección de los padres sin metacomunicar al sistema la lógica de la interacción. Durante el transcurso del escenario, el niño fue logrando reconocer algunas transformaciones en su posición, observando el sentido de la relación con los adultos y la posibilidad generativa de los límites. Luego de lo cual solicitó la posibilidad de tener un lugar para su voz,

un lugar en el que pudiera expresar hasta sus secretos, lo que coincidió con la propuesta de la investigadora de que ese lugar fuera un cuaderno o libro en el que pudiera expresar sus historias sin que fueran connotadas como problemáticas.

Igualmente, se observó en la versión de los padres que en últimas la preocupación tenía que ver con cómo encaminar al niño hacia su futuro; se observó que la redefinición del problema les permitió ver aquello de lo que se quejaban como una posibilidad para construir derivas en la vida del niño. Se resaltó la habilidad verbal del niño como una gran apertura para avanzar hacia lo posible. De este modo, se logró generar un reencuadre del sentido del trabajo y de la terapia.

El niño también logró reconocer aquellos aspectos de sus relaciones tanto en el colegio como en la familia que le permitían actuar en torno al cuidado de los otros. Reconoció qué relaciones pueden favorecer su cambio tanto con sus pares como con los adultos, incluyendo a sus padres.

Se propuso, así, una dinámica en la que la versión del niño sobre su experiencia dejara de ser connotada como una versión problemática, llena de mentiras o contraria a la realidad. La propuesta de la investigadora tuvo que ver con la posibilidad de organizar espacial y temporalmente lo que el niño quiere decir de su existencia, por medio de la creación de un libro de historias o de cuentos que le contaría semanalmente a sus padres. En este sentido, se logró consolidar en el sistema de ayuda una versión posibilitadora del niño, creando un lugar en el cual son visibles sus recursos tanto como sus necesidades de cambio y transformación.

Esta versión posibilitadora se basó en la identificación apreciativa de aquellos eventos en los que el niño había logrado actuar de manera distinta al síntoma o al relato que lo identificaba como un niño con problemas de adaptación. Se insistió, de este modo, en la redefinición relacional de la situación de la familia y el niño con el objetivo de posicionar el vínculo como un recurso en la resolución de los dilemas que, como padres, irán afrontando a lo largo del ciclo vital de sus hijos. Se reconoció así lo impredecible como algo que se gestiona con la relación, el cuidado y el amor, mas no con el control de las pruebas estandarizadas.

Finalmente, se conversó sobre la manera de cómo se puede ir reorganizando la relación familia-escuela-estudiante/hijo en clave generativa. Lo que, a su vez, podría favorecer el cambio contextual que quizás se quiere buscar con la medicación del niño. De este modo, se buscó prevenir una medicación prematura e innecesaria con los movimientos propios de la ecología de relaciones del niño.

Escenario dos: la redefinición de la remisión del colegio como un problema en la familia

Este escenario se llevó a cabo con una psicoterapeuta en formación del tercer semestre de la maestría y con los padres de la familia sin la presencia de su hija, remitida por el colegio. Para iniciar el análisis de este escenario psicoterapéutico es importante mencionar que la terapeuta encuadró el escenario con base en el propósito de revisar el sentido de la remisión en la voz de la familia y el sentido del servicio de atención psicológica recibido en el proceso. De este modo, se resaltó la idea de haber redefinido la remisión a la luz de algunas preocupaciones de la familia más allá del colegio.

Se observó así que en cuanto al concepto de *remisión* como marcador contextual del proceso de cambio, el desempeño académico emergió como una construcción problemática dentro de las relaciones familiares. En este sentido, las notas como texto narrativo para la construcción de las relaciones se convirtieron en fuente dilemática del lugar de los padres y de la construcción de la diferencia como un déficit o como un elemento que distancia a los miembros de la familia, haciendo de la comunicación un proceso difícil de estructurar en la dinámica familiar.

Los relatos de la familia como de la terapeuta permitieron comprender los procesos por los que tuvo que pasar la joven remitida para generar un proceso de evaluación asociado a su desempeño académico. En este sentido, emergieron epistemes médicas sobre lo que pudo haber pasado en su nacimiento y los procesos de desarrollo subsecuentes a este evento. Lo anterior, resaltándose el lugar de la voz del colegio en las dificultades escolares y su potencial organizador de las dinámicas familiares.

Cabe anotar que para la familia la remisión en un principio tuvo el sentido de la aplicación de una prueba a su hija, sin embargo, no fue el foco principal por el cual consultaron. En este sentido, resaltaron que más allá de la prueba hubo intereses asociados a los procesos afectivos y psicosociales de su hija que los motivaron a consultar, lo que no excluyó la consideración por la prueba. En esta lógica, la terapeuta logró hacer la distinción entre el motivo de consulta de la familia y el motivo de remisión del colegio con el fin de ponderar los marcadores de contexto que definieron la intervención.

En consecuencia, la familia logró visibilizar el proceso de redefinición del motivo de remisión con base en una lectura relacional de la terapeuta y, por tanto, la prueba quedó organizada como un elemento más de la ecología de las relaciones de la estudiante, pero no como el centro de la intervención. Asimismo, al evocarse la voz de la psicóloga escolar y del colegio como una voz que llevó a la familia a dilemas en cuanto al desempeño académico de su hija, se logró la redefinición de la prueba como un facilitador para la inclusión de su hija en un proceso escolar acorde con sus posibilidades y nivel de desempeño.

Esta intervención trajo consigo la pregunta por el modo como el colegio construye sentidos para la familia en relación con las pruebas que solicitan a la psicóloga y su rol ecológico en la relación de la familia y la escuela. Por tanto, en cuanto a las posibilidades de cambio, la remisión se redefinió como un elemento que podía favorecer relaciones colaborativas entre los profesionales, la familia y el colegio.

En el escenario, en cuanto al concepto metodológico de *red* como autoorganización para la transformación sistémica del problema, la familia logró redefinir el lugar del colegio, de la psicóloga escolar y del contexto mismo como un lugar de colaboración y apoyo en los procesos de su hija, lo que les permitió integrar el reconocimiento generativo de la joven no solo a los esfuerzos académicos que realiza, sino a las acciones que despliega como miembro de la familia en virtud de los movimientos que los padres hacen. De igual manera, lograron el reconocimiento de la transformación de las dinámicas familiares en relación con el ejercicio de autoridad parental. En este sentido, se observó dentro de los resultados de la psicoterapia la redefinición de la relación familia-escuela-estudiante y la relación familia-hija.

Así, el cambio también fue reconocido por la familia como un cambio en el contexto escolar que favoreció la emergencia de procesos de inclusión de la joven en las dinámicas escolares, resaltándose la variación del enfoque en los procesos de evaluación de la estudiante como un cambio que es connotado desde la noción de *colaboración* por parte del colegio.

La psicoterapeuta, por su parte, retomó la construcción de la familia de una postura crítica, en la cual fue posible la autonomía para asumir la información de los profesionales como una información que puede o no hacer parte de las decisiones sobre el proceso de su hija y de los ajustes que la familia debe hacer en relación con dicho proceso. Se hace visible el saber de la familia como un saber tan legítimo como el saber de los expertos, resaltando la idea de que el saber de la familia adquiere un potencial ecológico importante debido a su emergencia situada en la realidad del sistema mismo.

En este sentido, se construyó el lugar de los profesionales no como un lugar preponderante en la ecología de la familia, sino como un lugar de colaboración, idea coherente con la noción reticular para la transformación de las problemáticas escolares que hizo resonancia en la aceptación del padre de asumir una posición crítica con respecto a dichos profesionales con los que ha tenido contacto en relación con la situación escolar de su hija. El padre también reconoció la importancia del cierre de la terapia a partir de la visibilización del potencial de la familia para gestionar su cambio.

De acuerdo con este concepto metodológico, la intervención de la investigadora estuvo dirigida a la construcción de una posición crítica que le permitiera a la familia decantar y ponderar los discursos disciplinares sobre la situación de su hija, específicamente en lo relacionado con su desempeño académico. En este aspecto, se invitó a la familia a reconocer su saber y su criterio en la construcción de alternativas de atención para su hija, teniendo en cuenta su singularidad no como una situación de vulnerabilidad, sino como una situación que amerita ritmos y procesos diferentes a la velocidad de la escuela o de la familia. Así, se recomendó a la familia una postura heterárquica con respecto a los discursos profesionales, una posición que les permita elegir las versiones que mejor puedan ayudarles y

no una relación jerárquica de subordinación que excluyera su saber como padres y familia.

En cuanto a los conceptos de *familia*, *escuela* y *psicólogo* como sistema posibilitador, se observó que, en términos generales, el proceso terapéutico facilitó la emergencia de cambios y movilizaciones asociados en la voz de la familia, al reconocimiento de los recursos de la escuela para que su hija lograra desempeños acordes con sus posibilidades y, de este modo, la psicoterapia permitió la visibilización de una posición distinta del colegio para la movilización de la estudiante.

En las versiones de la familia también apareció la noción de *felicidad* como organizador del sentido de las relaciones parento-filiales. La madre logró desligar la felicidad a la noción de *competencia* y ligarla a la noción de *singularidad* y *diferencia* de cada una de sus hijas como una posición generativa y apreciativa a la base del cuidado del otro.

Por otro lado, la familia construyó el valor del saber familiar —y del saber como padres— en los procesos de desarrollo de sus hijas. En este sentido, lograron reflexivamente observar sus conversaciones con la psicóloga escolar y con la psicoterapeuta, evaluando el silencio familiar como un elemento que no necesariamente debe darse en las interacciones con los profesionales. De manera reflexiva, las interacciones familiares se tomaron como un ejemplo de la importancia de no guardar silencio, aunque este no necesariamente representara un problema *per se*.

En cuanto al impacto de la psicoterapia, la madre expresó que le ha permitido procesos reflexivos en la familia, en relación con lo que le pasa no solo a su hija remitida, sino a su hija menor. El proceso psicoterapéutico les permitió ajustar las dinámicas relacionales y reconocer las necesidades de cambio y transformación de la familia misma. Sin embargo, no hubo un impacto tan visible con respecto a la relación con el colegio, lo cual se mencionó muy tangencialmente en los relatos de la familia, aunque cabe mencionar que la psicoterapeuta llevó al sistema terapéutico a potencializar el cambio de la noción deficitaria de los procesos relacionales a través de la redefinición de la evaluación como algo que puede hacer visibles los aciertos y los recursos más que los errores y las carencias.

Por consiguiente, tanto la terapeuta como la familia observaron cómo la construcción de rutinas, que favorecieron la transformación de las relaciones familiares, transitó por la redefinición de las exigencias escolares y la descentralización de “hacer tareas” como actividad importante en la familia. En estas intervenciones parece observarse un reajuste de los procesos reflexivos de la familia que llevó a la redefinición de las relaciones parentales, por lo que se reconoció que la presión del contexto escolar estaba organizando a la familia y generando tensiones que no favorecían procesos emocionales generativos.

En consecuencia, se reconocieron como logros de la terapia la redefinición de las relaciones familiares con respecto a la parentalidad y los procesos de negociación de actividades, responsabilidades y límites que van más allá del desempeño académico. Igualmente, lograron articular la emoción como un elemento que les plantea retos en la construcción de relaciones familiares, entendiéndolas como elementos de la experiencia que deben ser reconocidos o manejados en beneficio de las relaciones.

Por su parte, la psicoterapeuta logró redefinir las inquietudes de la familia con respecto a un posible problema médico como algo que “queda en el pasado”, con lo poco que se puede hacer, orientado el cambio de la familia hacia el futuro como una estrategia para consolidar su mantenimiento. En este sentido, inició el proceso de cierre basándose en el reconocimiento del proceso de cambio y en su mantenimiento una vez culminen las sesiones interventivas.

Es importante mencionar que en sus intervenciones pareciera que la redefinición del motivo de remisión terminó en la construcción de la familia como principal actor en el proceso de cambio, lo que desde esta intervención dejó por fuera el foco de la relación con el colegio y la posibilidad de entender la posición de la joven remitida.

La reflexión sobre el avance de la familia se sostuvo en los relatos de la psicoterapeuta durante gran parte del escenario, esto a través de la construcción del lugar de los padres como algo que podía favorecer respuestas mucho más coherentes con los cambios y transformaciones propias de la familia como sistema. Por tanto, la psicoterapia parece actuar como un facilitador de la organización generativa del

cambio tanto de la familia como de la posición de cada uno de los miembros de esta.

En este orden de ideas, la intervención de la investigadora buscó consolidar el cambio a partir del reconocimiento de los recursos de la familia y su visibilización en la concreción de las transformaciones coherentes con el devenir de la familia. Se buscó transformar la relación familia-escuela —organizada en clave jerárquica—, con base en la noción de *límites* y *construcción de autonomía*. En este sentido, se puso de manifiesto que es necesario decidir hasta dónde los dilemas del colegio competen a la familia como emergencia situada en el contexto y, por tanto, responsabilidad de los actores de este nicho.

Asimismo, la investigadora propuso una redefinición generativa de la emoción como un marcador del contexto de las relaciones que permiten tomar decisiones en cuanto a lo que se necesita para la movilización de ciertas situaciones problemáticas. En resumen, la intervención de la investigadora estuvo dirigida a encuadrar y potencializar el sentido del cierre de la psicoterapia, tratando de consolidar la relación de padres como una relación con recursos para asumir los retos de la parentalidad en este momento del ciclo vital de la familia.

Finalmente, se generó una intervención de cierre con el fin de hacer énfasis en las principales reflexiones de la intervención que estuvieron asociadas a la recuperación del tiempo de la familia más allá de la aceleración impuesta por el contexto escolar, además del reconocimiento de los recursos de la diada parental para asumir el momento de su ciclo vital como un momento para crecer en las relaciones familiares.

Escenario tres: la remisión del colegio como un síntoma de desconexión entre la familia y la escuela

El escenario se llevó a cabo con un psicoterapeuta en formación del cuarto semestre de la maestría, con una familia y su hija remitida por el colegio. En este proceso, el intento de suicidio fue el síntoma que la familia reportó como motivo construido por el colegio para realizar la remisión a psicología y activar las redes de intervención local diseñadas en estos casos. Cabe resaltar que un referente importante para la construcción del problema y del motivo de remisión a psicología

fue el manual de convivencia del colegio y sus parámetros de relación no cumplidos por la estudiante remitida. De este modo, la poca interacción de la estudiante con los demás miembros del colegio empezó a ser connotada como un problema que fue comunicado a la familia sin haber sido conversado con la estudiante. En este sentido, pareciera que la situación de la estudiante se convirtió en un asunto de los adultos —padres, coordinadora, orientadora, profesores— que al final es comunicado a la joven.

Durante el escenario quedó claro que la familia no hubiera consultado sin ser remitida y, por tanto, fue posible la problematización de la posición del colegio por parte del padre de la estudiante, quien abiertamente expresó que más que la preocupación por el bienestar de su hija, estaba la preocupación por el estatus del colegio y prueba de ello fue la ausencia del seguimiento luego de haber realizado dicha remisión. En este aspecto, en la versión del padre se insistió en que la situación con su hija no ameritaba una remisión, sino más bien un replanteamiento de dicha situación, incluso con el colegio.

Por su parte, la investigadora puso de relieve la construcción del problema motivo de remisión como un relato exclusivo del colegio. En este sentido, el lugar del psicólogo que recibe la remisión es un lugar de participación contextualizada por dicha demanda, que no tiene en cuenta los recursos de la familia. De este modo, se trató de problematizar cómo el colegio se asumió con la autoridad de prescribir procesos interventivos psicológicos sin antes generar procesos de comprensión de la situación con la participación de la familia y la estudiante a remitir.

Se observó, entonces, la ausencia de un encuentro colaborativo entre el colegio y la familia, en medio de lo cual el colegio prendió las alarmas, evaluó que la familia no iba a poder resolver la situación con su hija, remitió y se desentendió del seguimiento. Por consiguiente, se insistió en pensar reflexivamente la desconexión entre la escuela y la familia, que se ve reflejada en la remisión sin considerar que para la familia no había un problema que ameritara tal intervención.

En este sentido, lo que era un problema para el colegio no tenía coherencia con la percepción de la familia sobre la situación y la magnitud que para ellos tenía algunos comportamientos autolesivos de la

estudiante. En últimas, se observó que, aunque la familia sabía que su hija realizaba algunos de estos gestos autolesivos, no significaron un motivo por el cual tuvieran que consultar al psicólogo.

En estas intervenciones se muestra claramente cómo la construcción de un problema emergente en el contexto escolar dados unos parámetros de convivencia no hacen eco en la ideología de la familia, quienes terminan asistiendo a la psicoterapia como una alternativa para resolver el conflicto con el colegio más que para resolver un problema que solo lo ve como tal el contexto educativo.

Sin embargo, la psicoterapia se construyó en la conversación entre la familia y el terapeuta como una oportunidad clara para la redefinición relacional de lo que acontecía como riesgo de suicidio, permitiendo a la estudiante remitida sentirse comprendida y a los padres reflexionar sobre los procesos de socialización propios del ciclo vital de su hija más allá de la patologización de los dilemas asociados al noviazgo y al desempeño académico.

En consecuencia, el escenario favoreció la posibilidad de deconstruir el motivo de remisión como un texto que solo habla de la versión del colegio sobre la situación de la estudiante remitida y, por tanto, se orientó a la construcción del informe como una herramienta que bien podría generar interpelaciones al colegio desde la voz de la familia.

En cuanto a la red como autoorganización para la transformación sistémica del problema, se entendió que este último se construyó en un entramado de comunicaciones —estudiante, compañero, familia del compañero y colegio—, generando la distribución del problema como un síntoma que repercutió hasta la preocupación global del contexto por el riesgo de un suicidio.

En este sentido, el psicoterapeuta realizó conexiones entre las construcciones del colegio en torno a lo que connota como problema en los estudiantes y sus posibilidades de remisión como rutas interventivas preconcebidas, en las cuales difícilmente se tiene en cuenta la voz de la familia. Se comprendió así que la red de relaciones solo fue actividad en virtud de lo que se puntuó como un problema; una vez atendido el problema, esa red se desactivó y no hubo un componente solidario o colaborativo que permitiera potenciales de transformación visibles para la familia.

Por consiguiente, el informe de remisión se construyó en este escenario como una oportunidad para redefinir la relación del colegio con la familia, en clave generativa. Es decir, se esperaba que con el cumplimiento del requisito de psicoterapia, el colegio cambiara su posición de una mirada descalificante o indiferente a una mirada flexible en relación con los procesos de socialización de la estudiante.

En este sentido, la familia puso de relieve su inconformidad con que el colegio hiciera parte de una red comunitaria alrededor de la iglesia que la familia vive como un lugar de indiferencia, ya que al emitir la remisión los miembros del colegio que pertenecen a la comunidad religiosa con la familia, no activaron un proceso de seguimiento solidario a pesar de compartir estos espacios. Teniendo en cuenta el sentido de las intervenciones de la familia, se puede concluir que no hubo una consolidación reticular entre la familia y la escuela, aunque la conexión con la psicoterapia favoreció la posibilidad de generar cambios.

Respecto a los conceptos de *familia*, *escuela* y *psicólogo* como sistema posibilitador, en este escenario se observó que la relación familia-escuela se inactivó una vez se realizó la remisión y la familia comunicó que el proceso terapéutico había iniciado. En este mismo sentido, no parecía haber mucha comunicación con la estudiante remitida una vez se supo que estaba en tratamiento.

Dentro de la conversación desarrollada la estudiante expresó cómo se había desarrollado su relación con el colegio y cómo los gestos de autolesión y las dinámicas conflictivas con sus compañeros del colegio no habían sido construidos como un síntoma motivo de remisión. Hizo alusión a la relación con una orientadora escolar que la escuchó, pero que decidió no remitir. Sin embargo, al explorar la relación con la orientadora actual se observó en la experiencia de la estudiante la construcción de una situación aparentemente hostil.

Igualmente, y según su relato, la joven parecía estar viviendo un *impasse* entre sus modos de interactuar con los compañeros del colegio y el manual de convivencia del contexto. En este sentido, los intercambios afectivos, los noviazgos y la cercanía física eran connotados negativamente en el contexto escolar y parecían ser el tema de conflicto con la estudiante remitida. Lo anterior se reflejaba tanto en la relación de distanciamiento tenso con la orientadora como en la relación

de protección que su director de grupo generó como un posible punto de mediación entre la estudiante y el colegio.

Al observar esta incongruencia entre el manual de convivencia y los comportamientos de la estudiante, el psicoterapeuta interrogó por el motivo que les hizo a los padres matricularla en ese colegio, frente a lo cual argumentaron razones académicas e ideológicas (es un colegio católico), que empezaron a cuestionar a raíz de los conflictos emergentes con su hija y de lo que percibieron como “baja en la calidad del colegio”.

En estas intervenciones la madre reconoció que de algún modo la posición del colegio al remitirlos les ayudó a mirar la manera como su hija se estaba relacionando con los dos padres y en la familia. Reconoció así que hay un acierto en la posición del colegio, aunque un elemento que se connotó como problemático en la relación de la familia y la escuela fue la ausencia del padre, quien hubiera querido participar de la decisión. En este sentido, la madre identificó que su presencia en el colegio obedecía a la condición de tener más tiempo para ello y que su complacencia con el contexto escolar se debió a la idea de no querer llevar la contraria.

Uno de los elementos importantes en el desarrollo de este escenario fue la visibilización que la familia hizo de todos los intentos de solución que el colegio trató de desplegar para resolver con los padres, lo que consideraban era un problema con la estudiante remitida. Se observó, entonces, que la remisión como una posible medida impuesta tuvo que ver con un historial de soluciones fallidas de construir una salida con la familia. También se observó cómo la joven difícilmente logró integrar su situación al sistema de relaciones con los diferentes contextos en los que se desenvolvía; el aislamiento fue asumido como un intento de solución que habla de la desconexión entre la familia y la escuela.

En varias intervenciones entre la familia y el psicoterapeuta se logró comprender los elementos que hacen parte de la construcción de la relación entre la escuela y la familia. Se concluyó que esta relación estaba atravesada por la preocupación de la calidad de la educación, así como por la manera en que se puede ayudar a los jóvenes a regular sus procesos de desarrollo en relación con las posibilidades de afrontamiento generativo de los dilemas propios de la convivencia entre

pares asociados al acoso, a los noviazgos y al desempeño académico. En particular, se observó que para el colegio los noviazgos pueden ser sinónimo de una situación amenazante en lo referente al rendimiento escolar y a la aparición de embarazos prematuros. En este sentido, el manual de convivencia, los llamados de atención y la remisión a psicología actuaron como dispositivos de control social para garantizar un alto rendimiento escolar y la prevención de procesos o factores que lo impidieran.

Por su parte, la investigadora generó reflexiones del modo como se planteó la relación familia-escuela, en la cual no hubo la posibilidad de un trabajo en equipo, ni de articular las consideraciones de la familia a propósito de la convocatoria de un psicólogo clínico para la construcción de soluciones de un problema propio del contexto escolar que, de alguna manera, convocaba el trabajo coordinado de todos los sistemas significativos de relación de la joven, sin la organización jerárquica que implicó la remisión.

En cuanto a las posibilidades de cambio dentro del proceso psicoterapéutico, para la familia la relación con el psicólogo clínico estuvo definida por la remisión del colegio y se construyó como una respuesta a la demanda de cambio que el contexto le estaba haciendo a la estudiante. En este sentido, reconocieron que el impacto de la terapia estuvo asociado sobre todo a la posibilidad de dar una respuesta al colegio, aunque también visibilizaron el cambio sobre el reconocimiento de las necesidades de desarrollo de la hija en términos de socialización y establecimiento de relaciones afectivas.

Con la estudiante remitida se entendió que los motivos por los cuales quería permanecer en el colegio van más allá del asunto académico; son la permanencia de su relación de noviazgo y la posibilidad de tener actividades artísticas que tienen sentido en su formación. En coherencia, se ofreció una lectura en la que la joven lograra hacerse cargo de lo que considera puede ser afrontado en su aislamiento sin el detrimento de la conexión con su familia para enfrentar aquello que quizás no pueda manejar.

Desde su posición como metaobservadora, la investigadora contribuyó a una construcción crítica de los problemas relacionales de la hija/estudiante remitida, comprendiendo que en todo caso hay situaciones

que el colegio ve que también deberían ser abordadas por la familia sin minimizar su impacto en la ecología y la salud mental de esta joven. No se trata entonces de descalificar la visión del colegio, se trata de asumir una postura reflexiva sobre lo que su visión dice de los dilemas por los cuales atraviesan tanto la familia como la joven.

De este modo, en las intervenciones con la investigadora se construyeron posibilidades críticas de emergencia de la voz de la familia, como una voz que puede ayudarle al colegio a replantear su posición en la construcción de problemas que se remiten a otros profesionales y que no son objeto de un seguimiento claro por parte del colegio. En este sentido, se invitó a la familia a pensar en un mensaje que pudiera ayudarles a transformar la relación familia-escuela y que le permitiera al colegio mirar reflexivamente el modo como construye problemas sin considerar las versiones de la familia o de los estudiantes.

Procesos de investigación-intervención: producción de conocimiento en la relación familia-escuela-psicólogos

Estos resultados están basados en el desarrollo de equipos reflexivos en dos procesos de investigación-intervención de cinco psicoterapeutas en formación —desarrollados en tres instituciones educativas de Bogotá—, junto con estudiantes, familias, docentes y orientadores de cada institución.

Cada escenario se desarrolló con base en tres escenas que tuvieron como objetivo la metaobservación del proceso conversacional llevado a cabo por los investigadores en formación y los participantes de cada institución educativa, con el propósito de generar información sobre cómo se construyen realidades en la ecología de estos contextos —a propósito de los propios fenómenos de investigación de estos estudiantes—, la producción de elementos reflexivos entre los estudiantes de maestría y la investigadora, a propósito de lo escuchado y, finalmente, la creación conjunta de conclusiones para la redefinición de la modelización sistémica propia de la investigación.

Los resultados se presentan incluyendo, en primer lugar, los hallazgos de la investigación cuyo fenómeno de estudio estaba relacionado

con los procesos de inclusión en la escuela y su vinculación con la construcción de corporalidad; al respecto se realizaron dos escenarios. En segundo lugar, se muestran los resultados de la investigación asociada a la construcción de mundos posibles en la escuela, con tres escenarios.

Procesos de inclusión en la escuela

En esta investigación se buscó comprender las dinámicas vinculares entre el joven, la familia, la escuela y los investigadores interventores asociadas a la inclusión y sus posibilidades de reconfiguración. Los escenarios que a continuación se presentan tienen que ver con el desarrollo del acompañamiento del trabajo de campo y los procesos de asesoría de la investigación a partir de los resultados de la metaobservación de dicho trabajo.

Escenario uno: la acción colectiva y organizada no es un fenómeno natural

En este escenario el concepto metodológico de *red* como autoorganización para la transformación sistémica del problema estuvo asociado de manera privilegiada a los procesos de cambio, sobre todo en las intervenciones de las investigadoras. Las nociones emergentes que se fueron conectando a este concepto metodológico fueron *inclusión*, *jerarquía-heterarquía*, *generatividad*, *cambio desde dentro*, *procesos educativos* y *poder*.

En primer lugar, las investigadoras propusieron comprender el encuentro de los investigadores-interventores en formación con los participantes del contexto escolar por medio de la noción de *red* como una noción que puede organizar de manera amplia y diversa la experiencia de inclusión en la escuela, se observó, en este sentido, cómo afrontar los retos de cambio en un sistema no es algo que pueda dinamizarse desde la posición de un solo individuo.

Además de esto, las docentes investigadoras problematizaron el concepto de *inclusión subordinada* como un modo de inclusión coherente con la jerarquía adultocéntrica de la escuela, en la que se generan parámetros que normalizan las experiencias de los miembros del sistema sin tener en cuenta la importancia de darle lugar a las singularidades.

Si bien en este aspecto se le da lugar al individuo, solo es viable mediante el ajuste a las exigencias del contexto. El costo es la emergencia de la relación estudiante-escuela desde el deber ser, la normalización y, por tanto, la experiencia estética del hastío, la desmotivación y el no querer estar ahí. Por ejemplo, una de las investigadoras que hace parte de la comunidad escolar expresó que en su propia experiencia lograr sentirse incluida pasó por el proceso de normalización de su cotidianidad como orientadora, a la luz de los parámetros institucionales de ese colegio específicamente.

Asimismo, la noción de *jerarquía* fue construida como una asociación a las situaciones problemáticas en torno a la construcción de red. Las investigadoras invitaron a cuestionar este concepto y ver sus implicaciones en las maneras de relacionarse entre los miembros de la comunidad, así como en el modo en que aparece el poder en estas interacciones.

Se ofreció la comprensión de una relación entre el poder, la resistencia y la jerarquía que permitió a los investigadores-interventores en formación problematizar el lugar del rector del colegio como representante de los directivos y su participación en los escenarios de investigación con el propósito de favorecer la organización heterárquica de las relaciones. Su función fue connotada de manera deficitaria por una de las investigadoras-interventoras, ya que su presencia fue percibida como una presencia evitativa del conflicto, lo que lo hacía ser desconocido como una figura legítima en el contexto escolar y, por tanto, en el mismo contexto de la investigación.

Cabe anotar que este escenario permitió revelar los modos como estos investigadores en formación, que también hacían parte de contextos educativos, construyeron el concepto de *jerarquía* en la escuela, a veces como una noción asociada a los límites como proceso que puede generar tensiones alrededor de la relación docente-estudiante y otras veces desde lecturas de primer orden que paradójicamente siguen respondiendo a la jerarquización del contexto escolar; es como si de base se partiera de la hipótesis de que impactando a los directivos podrían generarse cambios.

La jerarquía, entonces, fue naturalizada por los investigadores en formación como premisa que organiza las relaciones en la escuela, tanto

que en este escenario emergió la metáfora de la pirámide para hablar de quienes están en la cúspide (que a su vez, organiza las nociones de *poder, control y toma de decisiones*) y quienes están en la base (como lugar de subordinación, sometimiento y desconocimiento).

Por otro lado, en cuanto al cambio, la investigación se entendió como una oportunidad para redefinir las jerarquías que invisibilizan las singularidades. Se entiende aquí que hay unas jerarquías necesarias para la organización escolar, pero que hay otras que hacen rígidos los sistemas de relación estudiante-escuela y que requieren de procesos deconstructivos para su flexibilización. De este modo, la red se asoció al concepto de *heterarquía* como una posibilidad de hacer emerger procesos de inclusión y, por tanto, de visibilizar la identidad, la autonomía e individuación de los miembros de la comunidad escolar.

La heterarquía, como elemento favorecedor de procesos inclusivos, se propuso como alternativa interventiva para favorecer el reconocimiento del otro, la redefinición de la relación familia-escuela como una relación jerarquizada y la posibilidad de construir identidades que benefician la alteridad más que la subalternización del otro. Se hizo referencia, así, a la manera como algunas prácticas en el aula pueden favorecer la renovación de los espacios y relaciones con los estudiantes, con el objetivo de visibilizar sus modos de ver la vida y las posibles formas de vivirla en el contexto escolar más allá de las jerarquías.

Es importante mencionar que para la versión de los investigadores en formación, el cambio transita por la visibilización apreciativa de las experiencias docentes que funcionan en términos de renovación heterárquica de las relaciones. En este sentido, emergió la idea del reconocimiento de las experiencias exitosas que pueden ser propagadas en la comunidad escolar. Por tanto, para comprender los modos como la noción de *red* puede favorecer el cambio, se reconoció la importancia de observar el papel ecológico que desempeñan ciertos tipos de jerarquías en la escuela y, a la vez, se intentó deconstruir aquellas jerarquías dominantes a través de la problematización del rol del psicólogo y su responsabilidad social en términos de la construcción de inclusión.

En cuanto a las concepciones de la investigación como dinamizadora de cambios, se construyó como un proceso local que supone una mirada cuidadosa de las pequeñas transformaciones. En este orden de

ideas, las docentes investigadoras apostaron por la organización de los escenarios interventivos de la organización en lógica de red, bajo la premisa de que al ser organizados pueden redefinir la inclusión subordinada hacia una inclusión que haga visible la diversidad, las identidades y las alteridades. En consecuencia, la organización en red en este escenario ayudó a comprender las relaciones entre centro (los adultos) y periferia (los estudiantes), y sus posibilidades interventivas para el cambio.

Por otro lado, la construcción de los conceptos *familia*, *escuela* y *psicólogo* como sistema posibilitador también estuvo asociada a la noción de *inclusión* y *jerarquía* junto con sus implicaciones para la construcción de roles, alteridad e identidad en la escuela; igualmente, en algunas ocasiones apareció relacionado a la noción de *ritual* como proceso organizador de estas relaciones.

En cuanto al concepto de *inclusión*, uno de los investigadores en formación, que además se desempeña como docente recién ingresado a un colegio, ofreció un ejemplo del modo como en su experiencia se dieron los procesos para asumir y construir su posición en el contexto de relaciones escolares. En este sentido, hubo un acoplamiento a la dinámica institucional en el que pareciera plantearse una disyuntiva entre optar por los intereses individuales y los intereses del grupo, lo que, a su vez, creó la vivencia de exclusión dentro del grupo de docentes y directivas y la sensación de no pertenencia al sistema.

En lo que tiene que ver con la experiencia de los estudiantes, los investigadores en formación resaltaron aquellas en las que se plantean retos formativos para el colegio que no solo tienen que ver con las variables de los estudiantes, sino con todo su contexto de relaciones escolares y familiares. El ejemplo de una estudiante diagnosticada con discapacidad cognitiva leve llevó a la reflexión sobre aquello que el orientador escolar y el colegio mismo pueden hacer o no para la generación de condiciones favorables en el desarrollo de los estudiantes que no solo tiene que ver con su desempeño académico, sino con las posibilidades de construcción de futuro. Lo que quedó claro en estas reflexiones es que el colegio como un nodo solitario de atención sin la familia no puede hacer mucho en situaciones de vulnerabilidad social.

Por su parte, el concepto de *jerarquía* en la relación familia, escuela y psicólogo se construyó a partir de la versión de una de las investigadoras en formación, como una fuente de tensión entre los docentes y los orientadores, pues al intentar heterarquizar sus propias relaciones —como orientadora de una IED— con los estudiantes, se vio inmersa en la imposibilidad ecológica de dicha heterarquía, dado que el siguiente escalón tenía que ver con la posición y función del docente. Pareciera, según esta versión, que la jerarquía se construye como disposición relacional que puede garantizar el control de lo diverso y de lo que podría ser impredecible en el entramado de las relaciones escolares como lo es una relación distinta con los estudiantes en la que su voz fuera visible y legitimada heterárquicamente.

En este orden de ideas, la relación familia-escuela fue reconocida como una relación que se organiza con base en la construcción de rituales que connotan la entrada, permanencia y salida del contexto escolar. Uno de los rituales mencionados es el que está implicado en el primer día de clase y su asociación con la puerta como símbolo de inclusión del estudiante y de su familia en el contexto escolar. Otro ritual identificado fue el de la homogenización de los estudiantes a través del uso del uniforme que, si bien plantea una cierta forma de inclusión denominada, en estas intervenciones, inclusión subordinada, también plantea distinciones entre los grupos de la comunidad escolar. Un último ritual reconocido en esta conversación con los investigadores en formación fue el de la nota —evaluación del desempeño académico— como una forma de pautar el poder que puede ejercer el docente sobre el estudiante, a pesar de las disposiciones del macrocontexto en términos de lineamientos y políticas de evaluación de los estudiantes.

Estos ejemplos de ritualización contribuyeron a comprender cómo se van dando procesos de naturalización de las relaciones, en la cuales se puede llegar a subalternizar a algunos miembros de la comunidad y a legitimar de manera rígida la posición de otros miembros. En este sentido, surgió la pregunta por las relaciones entre estos rituales y la construcción de alteridad como de identidad, pues al parecer cuando se crean estas jerarquizaciones ritualizadas, la identidad tiende a construirse con base en la subalternización de los estudiantes y quizás, por

extensión, de la familia, junto con la legitimación rígida de los docentes y directivas del colegio.

En síntesis, las intervenciones hicieron referencias a estos rituales como prácticas educativas que resultaron normalizadoras tanto de los estudiantes como de los profesores (uniforme, aprendizaje del himno del colegio) y que, además, pueden llegar a ser validadas como prácticas eficaces para los procesos formativos, aun cuando pueden resultar violentas y lesionantes, como el castigo físico por parte de los profesores a los estudiantes que según la versión de los investigadores en formación, aún persisten en algunos colegios públicos.

En cuanto a las posibilidades de cambio en términos de la relación familia, escuela y psicólogo, en primer lugar, se inició con la problematización de la construcción de inclusión a partir de los lugares y estéticas excepcionales. En este aspecto, organizar una sesión de clase por medio de juegos de mesa se entendió como una manera de transformar las relaciones docente-estudiante, en la que también la idea de educación pasó de ser un proceso para la asimilación de contenidos a un proceso para la formación amplia de seres humanos, de seres en sociedad. Por último, las docentes construyeron la investigación como posibilidad deconstructiva de la naturalización de las jerarquías y la oportunidad de transformación de algunos modos de relación entre los miembros de la comunidad escolar.

Escenario dos: ¿cómo la experiencia encarna la diferencia?

En el segundo escenario el concepto metodológico de *red* como autoorganización para la transformación sistémica del problema estuvo asociado a la emergencia de conceptos tales como *diferencia*, *alteridad*, *subalteridad*, *subjetividad*, *corporalidad* y, de nuevo, *inclusión*. Con base en estos conceptos se comprendió desde la voz de las docentes investigadoras que los modos como se construye inclusión o no en la escuela habla de las relaciones de este entorno con la visibilización de las diferencias a través de los conceptos de *alteridad* o *subalteridad*.

Lo anterior invitó a pensar sobre los modos en los que en la escuela se produce alteridad o no a través de la normalización de ciertos ordenamientos de la experiencia de sus miembros. De nuevo se retomó la situación de aquellos estudiantes incluidos en la categoría de

condiciones de educación especial, problematizándose la construcción de la noción de *inclusión* desde el déficit y no como un componente de las relaciones escolares que va más allá del desempeño académico.

En este sentido, los investigadores en formación reconocieron distinciones en el modo como se construye la experiencia de inclusión en cada uno de los grupos sociales en los que se divide la comunidad académica. Se concluyó, de esta manera, que la experiencia de inclusión para los estudiantes es una experiencia de aceptación del otro más allá de la clasificación planteada desde el desempeño académico como mapa privilegiado para el reconocimiento de los estudiantes por parte de los docentes y las directivas.

En consecuencia, las docentes investigadoras problematizaron la inclusión como concepto asociado a la posibilidad de construir redes por medio de la reflexión de que es un concepto que puede facilitar la emergencia de clasificaciones de los grupos sociales inmersos en la comunidad educativa y que no logra generar conexiones entre grupos de estudiantes y adultos, por pertenecer a clasificaciones distintas y, por tanto, a modos y prácticas sociales jerarquizadas.

Se entiende que la inclusión para los docentes y las directivas del colegio —incluyendo el macrocontexto de las políticas educativas de nuestro país— es un proceso mediante el cual se atienden las necesidades educativas especiales de aquellos niños, niñas y jóvenes que se desmarcan de lo considerado el desempeño académico esperado, es decir, quienes se ubican por debajo de lo esperado y con ello son excluidos de la normalización del desempeño académico. Pareciera entonces, que la puntuación de discapacidad organizara la exclusión y, por consiguiente, las condiciones de posibilidad para la inclusión desde la intervención focalizada por los adultos en el desempeño académico. Esta resultó ser una versión jerarquizada de la noción de *inclusión* que distingue claramente unos estigmas de vulnerabilidad en ciertos miembros de la comunidad y unos paradigmas de intervención en los demás miembros.

Sin embargo, cuando se escucha lo que para los jóvenes es la experiencia de inclusión, se encuentran unos procesos de reconocimiento por vía de la identificación del sí mismo en el otro, es decir, por la construcción de similitudes o puntos de encuentro que les permite

acercarse a unos o distinguirse de otros. Esta versión interpela la experiencia de unos posibles subalternos —los estudiantes y la familia—, y otros que se ubican en una posición de resonancia jerárquica —los docentes y las directivas del colegio.

En consecuencia, la red se entendió como ese tipo de organización que puede redefinir la noción de *inclusión* y favorecer relaciones en las que sea visible la posibilidad de lo nuevo, de lo diferente y de lo improbable desde una versión generativa. Por tanto, la investigación se construyó como una oportunidad para redefinir los modos como emergen las relaciones con los estudiantes —incluidos los más problemáticos—, visibilizando así la necesidad de deconstruir los isomorfismos en los que entran los investigadores al propiciar el desconocimiento de la voz de algunos actores del sistema.

Los conceptos metodológicos de familia, escuela y psicólogo, como sistema posibilitador, estuvieron relacionados, en este segundo escenario, con las nociones de *inclusión-exclusión*, *clasificación*, *paternalismo institucional*, *procesos autorreferenciales del investigador* y *prácticas sociales*.

En estas intervenciones los investigadores en formación problematizaron el concepto de *inclusión*, asociado en el sistema escolar a la vulnerabilidad y a la idea de condición de discapacidad de algunos estudiantes. En la versión de estos investigadores, una vez introducido un diagnóstico, que pone a los estudiantes en el programa de atención de necesidades especiales de aprendizaje, parece emerger una relación paternalista y compensatoria de lo que se construye como los vacíos que la familia deja en relación con los procesos de desarrollo de sus hijos.

De igual manera, se observó que en algunas experiencias los estudiantes responden isomórficamente a la definición de *inclusión* y de necesidades especiales de sus compañeros, esto con base en la noción oficial de *inclusión*, que contribuye a la estigmatización de la diferencia, lo que indica que la versión oficial de *inclusión* puede traer consigo un primer nivel de *exclusión* que se cristaliza paradójicamente con las estrategias dominantes de *inclusión*.

En este escenario fue posible observar cómo una de las investigadoras en formación, que también es orientadora escolar, mantuvo en su posicionamiento el isomorfismo de la *exclusión* a través de la creación

de imposibilidades para escuchar a quienes tienen un diagnóstico que los “incluye” en programas de atención especial, pero que, a la vez, los excluye de la posibilidad de ser escuchados o visibilizados en espacios como los de la investigación. En este sentido, la investigación también fue construida como un espacio para la normalización de las realidades escolares y no para su problematización y complejización.

Esta invisibilización de la voz de quienes aparentemente son tenidos en cuenta por sus necesidades especiales de aprendizaje fue problematizada por la docente investigadora como un punto ciego de la investigación que incluyó la construcción isomórfica del estudiante de acuerdo con los imperativos institucionales. Dichas lecturas isomórficas fueron conectadas a la necesidad reflexiva de que el investigador diera cuenta del modo en que construye las realidades de los estudiantes.

De este modo, los procesos conversacionales en este escenario permitieron hacer visible el *impasse* en el que la orientadora del colegio se encontraba en su rol de investigadora, ya que al propender por la construcción de las mejores condiciones para el colegio generó un punto ciego al no invitar a los estudiantes que para ella podían resultar problemáticos en el contexto de la investigación sin percatarse de que esto paradójicamente resultaba imposibilitador de la construcción de nuevas versiones de inclusión. Se resaltó entonces la importancia de la autorreferencia como esa posibilidad reflexiva de dar cuenta del modo como los investigadores generan o no conocimiento novedoso más allá de la producción de redundancias en la organización escolar.

En relación con lo anterior, la docente investigadora problematizó la construcción de la realidad a la luz de las clasificaciones y sus implicaciones para la organización de grupos en los cuales se es incluido o excluido, cuestionando el papel que desempeña la psicología en la construcción de estas realidades y el reto que enfrentan los psicólogos a la hora de propender por la construcción de alteridad como reconocimiento de la diferencia y comprensión amplia del lugar del otro como diferente lo que definitivamente, redefine la vulnerabilidad como un signo que abre la paradoja de la exclusión-inclusión y permite la construcción genuina de un lugar para lo singular.

En cuanto a las prácticas sociales desarrolladas en la escuela y sus implicaciones para la ecología de la comunidad escolar, se encontró que los modos como se gestan las relaciones entre docentes y estudiantes —sobre todo cuando hay situaciones problemáticas que desde el punto de vista de los docentes deben ser corregidas— están organizados privilegiadamente en la invisibilización de la voz de los estudiantes y la puesta en marcha de la jerarquización de las relaciones que operan eficazmente en su subordinación.

Ahora bien, en relación con la construcción de posibilidades para el cambio, la heterarquización de algunas relaciones adultos-estudiantes en el contexto escolar puede favorecer la redefinición de la formación, la sanción y el compromiso del estudiante con la institución. En este orden de ideas, la asistencia a clase o al colegio, por ejemplo, no necesariamente tendría que representar un problema con los estudiantes que no tienen un buen desempeño académico o que no cumplen con las reglas de comportamiento esperadas, sino que podría constituirse como una oportunidad creativa para la formación.

Durante este escenario surgió otro ejemplo que podría representar una inflexión para el cambio en la relación familia-escuela y es la que tiene que ver con la generación de algunas experiencias por parte de los docentes en sus lugares de trabajo, las que pueden llegar a renovar la cotidianidad de las dinámicas relacionales en el colegio. Sin embargo, los investigadores reconocen que el cansancio puede llegar a ser un factor que dificulta la potencia de dichas experiencias.

Por último, los investigadores reportaron haber logrado visibilizar la redefinición de la noción de *inclusión* a la luz de las experiencias de los estudiantes, para quienes la inclusión es sinónimo de pertenencia a un grupo dadas unas condiciones de identidad más allá del desempeño académico. En este sentido, se propuso seguir la problematización de las clasificaciones estáticas de los grupos sociales y así generar reinversiones facilitadoras de inclusión desde la diversidad y no desde la homogenización de la experiencia. En consecuencia, el interrogante de cierre tuvo que ver con la posibilidad que tiene la investigación-intervención en la producción de cambios locales —cambios pequeños— que ayuden a la redefinición de los órdenes de relación entre los miembros de la escuela.

Construcción de mundos posibles en la escuela

En esta investigación se buscó comprender la construcción narrativa de futuro en la organización compleja de los relatos de los jóvenes, las familias, la escuela y las investigadoras —interventoras para la configuración generativa de mundos posibles—. Los escenarios que a continuación se presentan se relacionan con el desarrollo del acompañamiento del trabajo de campo y los procesos de asesoría de la investigación a partir de los resultados de la metaobservación de dicho trabajo.

Escenario uno: recursiones presente-futuro como el tiempo de la oportunidad

En este primer escenario, el concepto de *red* como autoorganización para la transformación sistémica del problema apareció relacionado con el de jerarquía. En primer lugar, resalta que en la versión de las investigadoras-interventoras las jerarquías no fueron un mapa que les planteó interrogantes a propósito de los modos en que se organizaron las relaciones en la escuela y es en este sentido que la docente investigadora invitó a observar de manera crítica cómo la investigación pudo favorecer la visibilización y abordaje crítico de estas jerarquías.

Igualmente, se observó que la queja que divide los grupos en la escuela pudo ser redefinida a la luz de la organización colaborativa de las relaciones, de la mirada reflexiva sobre las jerarquías y la observación crítica de los ejercicios verticales de poder. Así, se propuso el trabajo con la naturalización de la jerarquía escolar que no se ve como un problema, sino como una forma de organización obvia dentro de este contexto.

Los conceptos de *familia, escuela y psicólogo* como sistema posibilitador emergieron relacionados con las nociones de mundos posibles, futuro, tiempo complejo, Kairós como el mejor mundo posible, sueños, sociedad y ritual.

En primer lugar, emergieron reflexiones desde la voz de las docentes investigadoras que ofrecen relaciones conceptuales entre el tiempo complejo y el concepto de *mundos posibles*. En este aspecto, se invitó a las investigadoras interventoras a generar conocimiento en torno de

la relación entre el tiempo y la narrativa, de la pregunta por el pasado, el presente y el futuro, así como del tema del tiempo interno o el tiempo múltiple, como un tema que remite a un tiempo distinto del cronológico o físico-lineal. Este tiempo se asoció a la noción de *felicidad* como una construcción subjetiva que habla de un proceso interno de los sistemas, desmarcado de lo esperado.

En este escenario, el tiempo interno se construyó como el tiempo de los procesos de los sistemas asociado a la construcción narrativa y se entendió como el tiempo de la experiencia o el tiempo que habla del proceso que vive cada persona y que no responde a la idea de tiempo cronológico. Se puso de manifiesto así la relación entre el tiempo, la narrativa y la continuidad en relación con el presente continuo que está asociado a la emergencia de los relatos, y los relatos como versiones contextualizadas de la experiencia.

El relato se construyó como una emergencia que también habla del tiempo de la oportunidad, conexión con el momento o con el tiempo Kairós; el relato está en un tiempo Kairós o tiempo de la oportunidad. Se resaltó, de este modo, la versión de un profesor que dice que si un niño reconoce para qué es bueno y le gusta, ya está en el camino de su proyecto de felicidad. Entonces, se propuso a las investigadoras interventoras la conexión entre tiempo y narrativa que lleve a pensar el Kairós como el mejor mundo posible. Por tanto, el mejor mundo es donde se aprovechan las oportunidades y las oportunidades no están ni en el pasado, ni solo el presente y, obviamente, no están en el futuro, está en un tiempo de relaciones, es decir, el tiempo que conjuga el tiempo de la experiencia con el tiempo de la oportunidad y eso se entendió como lo posible.

A lo largo del escenario se desarrolló la elaboración de las relaciones entre tiempo y narrativa por medio de la conexión entre continuidad y ruptura, que habla de la manera como la complejidad emerge entre el orden y el caos. La continuidad se entendió como aquello que mantiene el orden y mantiene cohesionado el relato y la ruptura como aquello que ofrece diversidad. Entonces, la relación entre tiempo y narrativa se pudo leer desde la relación entre continuidad y ruptura, y el modo como se conecta el tiempo interno como el tiempo de la experiencia. Lo anterior se asoció con la necesidad de deconstruir los

relatos más dominantes que organizan la relación familia-escuela. Por su parte, las investigadoras en formación lograron retomar el modo como los participantes relataron sus experiencias haciendo alusión al tiempo presente y al futuro sin una enunciación directa sobre el pasado, aunque reconocieron que este tiempo está asociado a la forma como se estructuraron los relatos.

En cuanto a la noción de *felicidad*, las investigadoras hicieron visible la redefinición de uno de los estudiantes en cuanto al objeto de la investigación ya que, si bien es importante pensar en la relación familia-escuela, ponen de relieve la inclusión de la sociedad como un componente en su sistema de relaciones, el cual se ve reflejado en la relación con los amigos que no pertenecen al sistema escolar. En este sentido, las intervenciones asociaron la construcción de felicidad más a las relaciones que se encuentran fuera de la escuela que dentro de esta. La felicidad, entonces, asume matices relacionales en torno a las experiencias dentro y fuera de la escuela, resaltándose la pluralidad semántica asociada a esta misma y su relación con los sueños en referencia al futuro y el compartir con referencia la presente.

En cuanto a la construcción de las dificultades entre la familia y la escuela, se observa que entre los jóvenes, la familia y los demás miembros de la comunidad escolar, el futuro es construido como un tiempo ambivalente y lejano que si bien contiene la emergencia de los sueños, también evoca la experiencia de frustración en coherencia con la consideración de que hay sueños que quizás no logren alcanzarse dadas las condiciones de vulnerabilidad en las que se encuentran estos jóvenes.

En este sentido, se entendió que la felicidad no es una noción que fácilmente se pudiera conectar con las experiencias en la escuela; parece que este sistema estuviera desligado de las condiciones que tanto la familia como los jóvenes consideran deseables para la construcción de la vida que valoran vivir. Desde este punto de vista, las investigadoras en formación expresaron que la felicidad estaba más ligada a la vida afuera del colegio.

Se observó también que en este escenario “la felicidad” se asoció a los sueños por cumplir, al mejor mundo posible que se puede dar sin considerar críticamente que puede ser un constructo sociocultural que

lleva al hombre moderno a perseguir ciertos ideales prometidos por la misma modernidad. De este modo, la relación familia-escuela se presenta aquí como una relación fragmentada que favorece la generación de relatos deficitarios de parte y parte, con concepciones distantes de lo que conviene o no en la formación de los estudiantes/hijos.

Finalmente, en cuanto al modo como se puede construir un cambio asociado a los conceptos de *familia*, *escuela* y *psicólogo* como sistema posibilitador, se observó que las investigadoras en formación lograron metaobservar el modo en el que encuadraron su propia investigación y cómo establecieron relaciones en el escenario en torno al concepto de *futuro*, y las posibilidades que implicó para reconocer las disposiciones de algunos estudiantes. Este reconocimiento no es fácil en el contexto cotidiano de la escuela y fue posibilitado en el contexto de la investigación.

En consecuencia, la investigación se construyó tanto para las docentes investigadoras como para las investigadoras en formación, a fin de que fuera una oportunidad para la visibilización y abordaje críticos de las jerarquías en la escuela, además de que podía resultar un proceso útil en la deconstrucción crítica de la noción de *felicidad* como “promesa de la modernidad”.

Escenario dos: la estética del deseo como estética de lo posible

Este es el primer escenario de investigación-intervención, en el cual emergen aspectos asociados al concepto de *remisión* como marcador contextual del proceso de cambio, reconociéndose la dinámica de descalificación mutua familia-escuela cuando surge un problema y el *impasse* de la desconexión organizada en dicha descalificación. Se observó en este encuentro conversacional que las conexiones más significativas entre familia y escuela se daban cuando se identificaba un problema y se señalaba al hijo/estudiante como el miembro que sostenía el síntoma o la dificultad. Lo anterior se puede relacionar con las dinámicas propias del sistema familia-escuela cuando se organiza un problema que puede derivar en remisión a psicología.

Igualmente, las investigadoras construyeron la “ausencia de la familia” como una posible lectura de los problemas en la escuela. En este sentido, narraron experiencias con estudiantes “difíciles” en las cuales

las familias son comprendidas como ausentes de la situación que viven estos jóvenes. Como orientadoras, estas investigadoras sostuvieron que las familias no logran un acompañamiento que les permita conocer a sus hijos y se alejan de la realidad que ellos viven, sin considerar su condición en la escuela o en la sociedad en general.

De este modo, se observó cómo la experiencia de una investigadora con un estudiante la puso en el *impasse* de escuchar información sensible que no podía exponer —según el joven— a la familia, pero que representó un riesgo para el estudiante. Esto habló también del lugar de la investigadora como orientadora, ya que esta experiencia apareció como un relato dominante para construir el lugar del estudiante como problemático, que se refuerza con la idea de que fue recibido en el colegio por el rector sin considerar que había sido retirado de otro colegio. Se observó cómo este ejemplo da cuenta de la manera en que se va construyendo un problema en el que familia y escuela están separados, lo que, además, puede configurarse como un problema objeto de remisión.

Lo anterior también se relaciona con la concepción del problema en términos de red, ya que para las investigadoras la ausencia de algunos actores en el contexto de los encuentros de investigación representa una inquietud a propósito del modo como se debe asumir dicha situación a la luz de la comprensión reticular del sistema familia-escuela-psicólogo. Por ejemplo, en uno de los colegios luego de dos encuentros no fue posible la asistencia de la familia, lo que llevó a las investigadoras a la lectura sobre el desinterés de su participación en la escuela sin tener en cuenta que esta ausencia requiere de una lectura en términos de las lógicas con la cuales históricamente se desarrollan las interacciones entre estos sistemas que, como se mencionó, tienen que ver con la mutua descalificación y con la generación de actuaciones aisladas en torno a lo que cada contexto considera es un dilema para el joven.

En este orden de ideas, la docente investigadora cuestionó la ingenuidad en la que pueden caer las investigadoras interventoras al no considerar de manera crítica la posición de la familia en la escuela, puesto que los movimientos de escucha o no pueden generar, por un lado, la posición de resistencia de la familia o, por el otro, el

silenciamiento de este actor. En ambos casos, el resultado es la dificultad para organizar una relación en la que sea posible la heterarquía y el trabajo conjunto.

Sin embargo, se reconocieron elementos de la concepción de red que bien podrían contribuir al cambio en las relaciones familia-escuela, por ejemplo, la deconstrucción de las jerarquías educativas a través de la visibilización de las familias como sistemas que tienen saberes que, a su vez, pueden enseñar. En este sentido, se propuso esta visibilización como una posible memoria que puede generar cambio.

De igual manera, se invitó a la comprensión del lugar de la voz que convoca a la familia y de las posibilidades que ofrece la investigación para construir un lugar colaborativo entre las familias y el colegio, más allá de las posibles posiciones hegemónicas de educación a los padres. El trabajo reticular se formuló como una posibilidad para el cambio y la transformación vincular entre la familia y la escuela, donde el nodo escuela y el nodo familia pudieran estar activos para la organización heterárquica de la relación y, por tanto, la emergencia del diálogo de saberes.

La relación familia, escuela y psicólogo como sistema posibilitador surgió de este modo como un interrogante a propósito del lugar del rector del colegio y su interés por convocar la voz de la familia. Frente a este aspecto la docente investigadora invitó a pensar de manera crítica dicha convocatoria integrando las lecturas sobre la distancia que los jóvenes mantienen con su familia y que en la mirada de las investigadoras favorece el acceso de información privilegiada por parte del colegio que no llega a las interacciones con las familias. De nuevo se identifica en estas intervenciones una fragmentación familia, colegio, estudiante/hijo que intenta ser resuelta por la convocatoria del rector hacia la familia, pero que en las prácticas sociales de orientadores, docentes, padres e hijos no se consolida como posibilidad para la organización de relaciones coordinadas y solidarias.

De acuerdo con lo anterior, la docente investigadora propuso una perspectiva crítica sobre la construcción social y cultural de la familia, como responsable privilegiada de la producción de buenos seres humanos, de ciudadanos, de sujetos productivos para la sociedad. En este sentido, ofreció elementos para la comprensión de su lugar

cultural como un lugar problemático lleno de demandas sociales que al no poder cumplirse, se convierten en relatos de descalificación. Por tanto, la convocatoria del rector se problematizó a la luz de la hipótesis del interés de educar-instrumentalizar a la familia para apoyar los procesos escolares.

Adicionalmente, reflexionó sobre la importancia de una posición crítica con base en la cual las investigadoras interventoras deben asumir la información y los estados del arte para la comprensión o construcción de su problema de investigación. En este sentido, hizo un llamado al modo como asumen o comprenden la relación familia escuela, ya que desde la naturalización de la jerarquía escolar, se invisibilizan las transformaciones histórico-culturales de la familia y se naturaliza la estática de la escuela.

Finalmente, en términos de cambio, las investigadoras en formación lograron reconocer generativamente la posición del rector como una posición que puede favorecer la organización colaborativa entre la familia y la escuela. Además, ambas investigadoras expresaron que en el escenario vieron sinergias entre padres y estudiantes con respecto a la construcción del futuro de sus hijos/estudiantes, lo que las llevó a pensar de manera generativa la relación familia-escuela y de manera reflexiva su inclusión como investigadoras en esta relación, teniendo en cuenta su función como orientadoras en cada uno de los colegios en los que desarrollaron la investigación.

Escenario tres: reflexividad como mecanismo para la dinamización del cambio

En este escenario surgió el concepto de *red* como autoorganización para la transformación sistémica del problema en términos de cambio y posibilidad a través del relato de las investigadoras sobre el cambio entendido como un mundo posible entre la familia y la escuela, lo que tuvo que ver con la emergencia de las nociones de *solidaridad*, *cooperación*, *buen trato* y *apoyo*. Elementos que pueden ser entendidos como cualidades para la organización de redes entre la familia y la escuela. Por tanto, dentro del escenario se logró rescatar las memorias derivadas de los eventos excepcionales entre la familia y la escuela

para ayudar a redefinir esta relación en clave generativa, más allá de las relaciones organizadas en el desempeño académico.

De esta manera, los participantes de ambos colegios incluidos en la investigación, mencionaron como evento excepcional El Día de la Familia, como un evento que organizó la red en clave generativa y, que en términos de los conceptos de *familia*, *escuela* y *psicólogo*, como sistema posibilitador que redefinió en la voz de la investigadoras este día como un evento excepcional que permitió organizar la investigación como potencilizadora del cambio y la transformación generativa de la relación entre la familia y la escuela.

De igual forma, las investigadoras lograron observar reflexivamente la emergencia de su posición en la investigación y en los procesos de cambio a partir de la modelización de la investigación misma y las recursiones entre el trabajo de campo y las construcciones conceptuales anteriores a dicho trabajo. Asimismo, conectaron sus procesos de cambio a las posibilidades de dar cuenta reflexivamente de su lugar como orientadoras e investigadoras, lo que logran llamar “doble rol”. Se observó en estas intervenciones que esta condición dejó de construirse como un impedimento para el trabajo con la familia y escuela, y emergió como una posibilidad para generar reflexividad en torno a su función en los procesos de cambio.

Además, las investigadoras resaltaron la posibilidad de construir la felicidad más allá de la adversidad, con base en los aprendizajes que esta última dejó para la articulación del presente continuo de la experiencia cotidiana. Es decir que la felicidad no fue un evento lejano en estos relatos, se consideró más bien como un evento que se acercó al presente continuo de la experiencia vivida, encarnada en la cotidianidad de estos sistemas.

Por último, la docente investigadora propuso construir la investigación como un proceso que favoreció la transformación de los actores del sistema convocado, incluyendo a las investigadoras. Igualmente, resaltó que el cambio se gesta en el momento en que inicia el proceso y no solo al final de los escenarios y, en este sentido, la modelización del proceso desempeñó un papel importante en la emergencia de dichas transformaciones.

