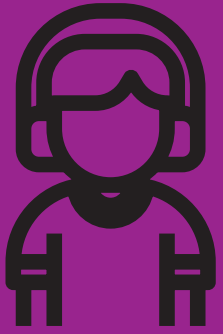




Fenómenos clínicos entre la escuela, la familia y los psicólogos

**Aproximaciones a partir
de la teoría de los
sistemas complejos
adaptativos**



Rosa Elena Duque García



Fenómenos clínicos entre la escuela, la familia y los psicólogos

Aproximaciones a partir
de la teoría de los sistemas
complejos adaptativos

Fenómenos clínicos entre la escuela, la familia y los psicólogos

Aproximaciones a partir
de la teoría de los sistemas
complejos adaptativos

Rosa Elena Duque García



Duque García, Rosa Elena

Fenómenos clínicos entre la escuela, la familia y los psicólogos. Aproximaciones a partir de la teoría de los sistemas complejos adaptativos/ Rosa Elena Duque García: Universidad Santo Tomás, 2019.

189 páginas; ilustraciones, tablas

Incluye referencias bibliográficas (páginas 187-198)

ISBN: 978-958-782-260-1

E-ISBN: 978-958-782-261-8

1. Psicoanálisis y educación 2. Psicología escolar 3. Relaciones maestro-estudiante 4. Psicología infantil 5. Niños-Aspectos psicológicos 6. Familias-Aspectos psicológicos 7. Educación-Psicología I. Universidad Santo Tomás (Colombia).

CDD 370.152

CO-BoUST



© Rosa Elena Duque García, 2019

© Universidad Santo Tomás, 2019

Ediciones USTA

Bogotá, D. C., Colombia

Carrera 9 n.º 51-11

Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991

editorial@usantotomas.edu.co

<http://ediciones.usta.edu.co>

Corrección de estilo: Pablo Emilio Daza Velásquez

Diagramación: Myriam Enciso Fonseca

Diseño de carátula: Juliana Pardo Torres

Impresión: DGP EDITORES S. A. S.

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-782-260-1

E-ISBN: 978-958-782-261-8

Primera edición, 2019

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.

Impreso en Colombia • *Printed in Colombia*

Contenido

INTRODUCCIÓN	13
ESTADOS DEL ARTE	19
Estado del arte documental	20
Estado del arte testimonial	47
SISTEMA TEÓRICO	85
La remisión como marcador contextual en la deconstrucción de los problemas escolares	90
Redes complejas como autoorganización para la transformación de las problemáticas escolares	101
Relación familia-escuela-psicólogo clínico como sistema complejo adaptativo	108
MÉTODO	115
Conceptos metodológicos	117
Contexto y participantes	122
Diseño del trabajo de campo	123
Modelización	127
Proceso de producción de resultados	132
RESULTADOS	135
Procesos psicoterapéuticos: intervenciones para el cambio en la relación familia-escuela-psicólogos	135
Procesos de investigación-intervención: producción de conocimiento en la relación familia-escuela-psicólogos	153
DISCUSIÓN	173
La remisión como marcador contextual del proceso de cambio	173

Red como autoorganización para la transformación sistémica del problema	178
Familia, escuela y psicólogo como sistema posibilitador	184
REFERENCIAS	189

Lista de tablas

<i>TABLA 1</i> ENTREVISTA CON EL DIRECTOR DE LOS SERVICIOS DE ATENCIÓN PSICOLÓGICA DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS	50
<i>TABLA 2</i> ENTREVISTA CON UN PSICOTERAPEUTA QUE ATIENDE UN CASO REMITIDO A LOS SERVICIOS DE ATENCIÓN PSICOLÓGICA DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS POR UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA (IE)	51
<i>TABLA 3</i> RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA: INDAGACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA SISTÉMICA	52
<i>TABLA 4</i> ENTREVISTA CON ORIENTADORA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL (IED) QUE REMITE CASOS A LOS SERVICIOS DE ATENCIÓN PSICOLÓGICA DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS	53
<i>TABLA 5</i> DISEÑO DE ESCENARIO METAOBSERVACIONAL DE LOS PROCESOS DE INTERVENCIÓN EN LOS SERVICIOS DE ATENCIÓN PSICOLÓGICA	125

<i>TABLA 6</i>	
DISEÑO DE ESCENARIO METAOBSERVACIONAL EN PROCESOS DE INVESTIGACIÓN-INTERVENCIÓN	126
<i>TABLA 7</i>	
PROCESOS DE MODELIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	128
<i>TABLA 8</i>	
DISEÑO DE MATRIZ DE ANÁLISIS DE CONTENIDO CATEGORIAL	133

Lista de figuras

<i>FIGURA 1. CAMPO/PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN-INTERVENCIÓN</i>	15
<i>FIGURA 2. ESTADO DEL ARTE DOCUMENTAL</i>	20
<i>FIGURA 3. RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA: INDAGACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA SISTÉMICA</i>	23
<i>FIGURA 4. RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA: INDAGACIÓN DESDE OTRAS PERSPECTIVAS</i>	36
<i>FIGURA 5. PREGUNTAS ORIENTADORAS DEL ESTADO DEL ARTE TESTIMONIAL</i>	49
<i>FIGURA 6. EJERCICIO REFLEXIVO DE LOS ESTADOS DEL ARTE</i>	76

Introducción

Esta investigación muestra comprensiones a propósito de la emergencia de los fenómenos clínicos en la relación entre las familias, la escuela y psicólogos —investigadores e interventores en formación en el programa de Maestría en Psicología Clínica y de la Familia de la Universidad Santo Tomás—. El proceso se desarrolló con el fin de generar conocimiento sobre la participación de los actores involucrados en los fenómenos clínicos y sus formas de adaptación para la coevolución y transformación generativa.

Los beneficiarios de esta investigación son los actores que participan en la escuela (jóvenes, familias, docentes y directivos), incluidos quienes remiten casos a los servicios de atención psicológica en la Universidad Santo Tomás y los psicólogos clínicos en formación. El principal propósito fue dar respuesta a la necesidad de ofrecer alternativas interventivas contextuales asociadas a la emergencia compleja de problemáticas y fenómenos clínicos que requieren la participación activa, crítica y creativa de los psicólogos como investigadores/interventores sociales.

La investigación tiene afinidades con las líneas medulares Bartolomé de las Casas y Enrique Lacordaire, que se ocupan de las identidades culturales y la justicia social, y de las libertades y la educación respectivamente. En este sentido, el estudio se organizó en torno al tratamiento

y la resolución de conflictos en medios educativos, comunitarios, sociales y políticos, además, de la relación entre participación y educación para el desarrollo social (Universidad Santo Tomás, 2009). Lo anterior en articulación con la línea de investigación Psicología, sistemas humanos y salud mental, que busca lo siguiente:

[...] configurar y evaluar modelos de investigación-intervención que permitan dinamizar los diversos modos de vinculación en distintos niveles de observación, hacia la transformación de individuos y grupos. En esta medida, se busca comprender el papel del lenguaje, la cultura y lo político como contexto en el cual surgen las preguntas y se abordan cuestiones como el trabajo en red en contextos psicosociales y la construcción del significado en búsqueda de la resignificación de las narrativas que facilitan la construcción de tejido social. (Universidad Santo Tomás, 2009)

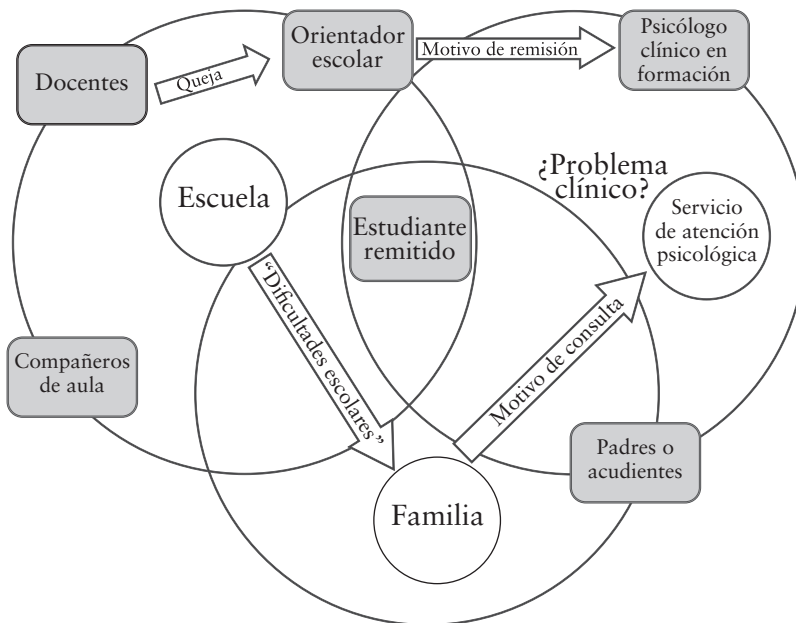
Problema de investigación

El problema abordado estuvo asociado a la construcción de conocimiento de los fenómenos clínicos que emergen en la relación entre la familia y la escuela. Esto permitió considerar el papel que el psicólogo desempeñaba en la producción de conocimiento pertinente para favorecer procesos sociales en la transformación de realidades, sobre todo cuando muchos de los procesos que se gestan en esta relación pueden derivar en problemáticas de tipo social (violencias en sus distintas manifestaciones, intentos de suicidio, dificultades de aprendizaje, rupturas del tejido social, consumos problemáticos de sustancias psicoactivas, entre otras), que exigen la participación de diferentes disciplinas y profesiones para la articulación de alternativas de intervención coherentes con la complejidad de sus manifestaciones.

En este sentido resultó plausible preguntarse por el lugar del psicólogo y, más específicamente, del psicólogo clínico que, como interventor social, está en el deber ético de producir lecturas transformativas de las realidades que tienden a desfavorecer la coevolución creativa del sistema joven-familia y escuela. El lugar de la psicología en esta

investigación implicó el cultivo de una mirada para la construcción de una psicología coherente con la complejidad del mundo que logre integrar los aportes de la educación y la pedagogía, con el fin de ampliar las comprensiones de la relación escuela y familia (figura 1).

Figura 1. Campo/problema de investigación-intervención



Fuente: elaboración propia.

Por tanto, la pregunta abordada es: ¿cómo emergen los fenómenos clínicos en la relación entre la familia y la escuela, y cuáles son sus posibilidades transformativas en los procesos de investigación e intervención como sistemas complejos adaptativos que incluyen a los psicólogos clínicos como interventores sociales de segundo orden?

A continuación se exponen los objetivos que hacen parte de esta propuesta en relación con el interés de estudio y la pregunta de investigación.

Objetivo general

Comprender la emergencia de los fenómenos clínicos en la relación entre la familia, la escuela y los psicólogos clínicos para la creación de transformaciones, a partir de las posibles novedades adaptativas generadas en los procesos de investigación e intervención.

Objetivos específicos

- Identificar las formas de relación entre la familia, la escuela y el psicólogo que dan lugar a la emergencia de fenómenos sociales objeto de investigación e intervención clínicas.
- Comprender la participación de los actores involucrados en los fenómenos clínicos y sus formas de adaptación por medio de los procesos de investigación e intervención (psicoterapia/ consultoría).
- Modelizar la investigación y la intervención de las formas de relación entre la familia, la escuela y el psicólogo clínico que permita la coevolución y la construcción de conocimiento hacia la transformación de los procesos de adaptación en tanto sistemas complejos.

Con el fin de presentar el proceso de investigación y sus principales resultados este texto se ha organizado en cinco capítulos que se exponen a continuación.

Capítulo 1. Revisión documental y exploración testimonial para el planteamiento del problema. Se presenta una revisión documental sobre las principales tendencias en relación con el trabajo en la escuela y la familia, tanto en el campo de la psicología como en otros campos de conocimiento. De igual manera, se ofrece la exposición del ejercicio del estado del arte testimonial como exploración contextual para el ajuste situado de la indagación documental. Ambos ejercicios permitieron observar las posibilidades de investigación en el campo de la psicología clínica sistémicamente orientada para

crear respuestas a los problemas contruidos en la relación entre la escuela y la familia.

Capítulo 2. Sistema teórico. En este capítulo se desarrollan los referentes conceptuales que permiten avanzar en relación con la comprensión de los fenómenos clínicos emergentes entre la escuela y la familia, exponiéndose a partir de tres ejes conceptuales asociados a la remisión como marcador contextual del sistema de ayuda; la comprensión de la relación familia y escuela como sistema complejo adaptativo y la noción de *red* como alternativa de comprensión e intervención clínica.

Capítulo 3. Método. En este capítulo se exponen los principios organizadores de la investigación y de la reflexividad como método. Así mismo se exponen los diseños del trabajo de campo junto con los conceptos metodológicos y el proceso de análisis de resultados.

Capítulo 4. Resultados. En este capítulo se muestra la construcción de los principales hallazgos generados con base en el proceso de metaobservación de los escenarios de investigación y de psicoterapia desarrollados por los psicólogos participantes.

Capítulo 5. Discusión. Se presentan algunas conclusiones sobre las relaciones entre los resultados y el sistema conceptual en relación con los aportes al propósito de la investigación.

Estados del arte

Se entiende que el estado del arte actúa como un proceso de exploración a partir del interés investigativo que permite actualizar los referentes conceptuales y contextuales del fenómeno/problema y así realizar ajustes con el propósito de afinar los planteamientos iniciales de la investigación/intervención. Para el caso de este estudio, y en coherencia con el marco de producción de conocimiento asociado a la perspectiva sistémica, constructivista, construccionista y compleja, se considera que la exploración de las investigaciones y textos que se han ocupado, de algún modo, de intereses afines o preguntas asociadas, se complementa con un ejercicio de campo donde es posible la comprensión de las voces del contexto sobre la experiencia asociada al dominio de interés. En este sentido, la indagación documental es contextualizada por una exploración de tipo testimonial que, de manera recursiva, actualiza los aportes de los autores y permite la complejización de la pregunta de investigación.

A continuación se presentarán los principales hallazgos de los estados del arte documental y testimonial, junto con la presentación de una discusión y las conclusiones que este ejercicio permitió a propósito de los ajustes comprensivos, conceptuales, metodológicos y técnicos del interés de investigación/intervención de este proyecto.

Estado del arte documental

Como ya se mencionó, el estado del arte documental actúa como un proceso de indagación de los textos e investigaciones que, de algún modo, se han ocupado de preguntas e intereses investigativos afines al fenómeno/problema de este proyecto. En este sentido, el estado del arte documental responderá a dos campos de indagación, el primero tiene que ver con la producción de investigaciones que, dentro de la Maestría en Psicología Clínica y de la Familia y la Especialización en Intervención Sistémica de la Familia, se ha desarrollado a propósito de los fenómenos emergentes en la relación familia-escuela. El segundo campo de indagación corresponde a la producción de conocimiento emergente en la relación familia-escuela-psicología clínica de los últimos cinco años que, desde diferentes perspectivas paradigmáticas, epistemológicas, metodológicas y conceptuales, enriquecen la elaboración de conocimiento y la crítica constructiva a favor de la complejidad de los fenómenos emergentes en dicha relación (figura 2).

Figura 2. Estado del arte documental



Fuente: elaboración propia.

Fenómenos emergentes en la relación familia-escuela: indagación desde la perspectiva sistémica

Con respecto a la revisión realizada en el programa de Maestría en Psicología Clínica y de la Familia (1996-2014) y de Especialización en Intervención Sistémica de la Familia (1997-2004), se encontraron 35 trabajos de grado asociados a la relación familia y escuela. Entre estos trabajos se encontraron 22 investigaciones/intervenciones realizadas en la maestría (el 62,8 % del total de trabajos de grado registrados para este programa aproximadamente) y trece trabajos de grado desarrollados en la especialización (el 37,2 % registrados para este programa aproximadamente). En cuanto a los macroproyectos trabajados en la maestría, se encontraron doce investigaciones desarrolladas en la línea de “Narrativas familiares en diversidad de contextos” y diez trabajos desarrollados en la línea de “Vínculos, ecología y redes”.

Cabe resaltar que estos estudios tienen una clara tendencia sistémica que pretende ser coherente con la epistemología de segundo orden, reconociendo en el psicólogo investigador/interventor un observador involucrado en el proceso mismo de producción de conocimiento y desarrollo de intervenciones. En este sentido, se puede observar que las propuestas realizadas se sustentan en miradas constructivistas y construccionistas que reconocen el proceso de emergencia de los fenómenos sociales propios de la relación entre las familias y la escuela. Sin embargo, al revisar los alcances en relación con los planteamientos de la complejidad y los aportes para la construcción de una psicología coherente con la comprensión de sistemas complejos adaptativos, la contribución más significativa es la que tiene que ver con la noción de *red* trabajada en gran parte de las investigaciones que se exponen a continuación.

En este orden de ideas, se observa que los principales fenómenos de estudio e intervención, en la Maestría y en la Especialización, están asociados a dominios de conocimiento que hablan de los procesos psicológicos emergentes en la interacción entre la familia, el contexto educativo y los estudiantes (niños, niñas y jóvenes). De este modo, se encontraron fenómenos como la adaptación, la autonomía, la individuación, la emoción, los procesos de emergencia del sujeto, en este

caso, los jóvenes y la identidad de género (Álvarez, Escobar y San Juan, 2001; Barrera, Juan, Pinto y Rincón, 2010; Bolaños, 2014; Castañeda y Moreno, 2000; García, Camacho y Reyes, 2004; Pacheco y Rangel, 1997; Pardo, 1998). De igual modo, se encontró una investigación asociada a fenómenos psicosociales relacionada con el estudio de las pandillas juveniles (Mora, 2002).

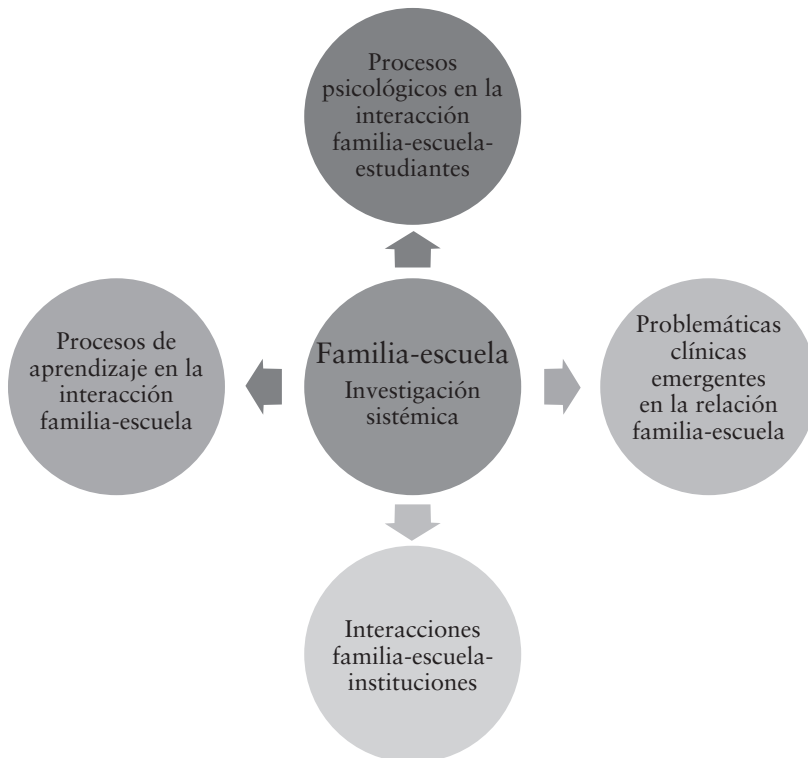
También, en esta indagación se pudo observar que hay investigaciones interesadas en los fenómenos de la construcción de problemáticas clínicas en el campo de la psicología y en el de la salud. En relación con este dominio aparecen trabajos que abordaron situaciones asociadas a comportamientos inadecuados y problemas o dificultades escolares (Fonseca, Rodríguez y Santacruz, 2011; Forero, Niño y Sastre, 1996; Mafiol, 1996). En este sentido, algunas de las investigaciones trabajaron el déficit de atención con hiperactividad, el trastorno y las conductas negativistas u opositoristas desafiantes y el autismo (Aguirre, 2013; Artunduaga y Burgos, 2009; Colorado, 2007; Villate, 2013). Otros trabajos se preguntaron por la emergencia de la pauta de maltrato, las dificultades del desarrollo y la discapacidad (Burgos y Jaimes, 2006; Peláez, 1997; Ríos, 2004; Vargas, 1998; Villamizar, 2002).

Por otro lado, se encontraron investigaciones y trabajos de grado que se ocuparon de los procesos de aprendizaje, además de los que se dan en la escuela, en la relación con la familia, es decir, existen investigaciones que se ocuparon de los procesos de crianza y de formación, de los valores humanos, de los procesos psicopedagógicos, de coeducación y de enseñanza-aprendizaje (Castañeda y Moreno, 2000; García, Camacho y Reyes, 2004; García, Rodríguez y Torres, 1997; Medina, 1998; Ríos, 2004).

Aunque todas las investigaciones, en general, se asociaron a la comprensión de la relación familia-institución educativa-estudiante, algunos de los trabajos de grado se focalizaron en aspectos específicos de esta interacción, por ejemplo, la evolución familia-escuela y el desarrollo de relaciones interinstitucionales (Colorado, 2007; García, Rodríguez y Torres, 1997; Hernández y Santos, 1998; Rojas, 1998).

Por último, algunos de los trabajos eligieron, como interés primordial, la comprensión de los procesos interventivos para el cambio, asociados a la interdisciplinariedad y al diseño de procesos que podrían ubicarse entre la terapia y la consultoría (Aguirre, 2013; Anzola, 2000; Carrillo, Franco, Martínez, Rolón y Sánchez, 1998). En la figura 3 se muestran las principales relaciones conceptuales de este eje de indagación.

Figura 3. Relación familia-escuela: indagación desde la perspectiva sistémica



Fuente: elaboración propia.

Procesos psicológicos en la interacción familia-escuela-estudiantes

Varios de los estudios y trabajos de grado desarrollados se interesaron en la comprensión de los procesos psicológicos emergentes en la interacción familia-escuela-estudiantes. Para empezar, los procesos de adaptación fueron retomados por Pacheco y Rangel (1997) y por Bolaños (2014), investigadoras que trabajaron en contextos educativos donde las puntuaciones llevaron a construir algunas situaciones de los estudiantes como dificultades escolares. Pacheco y Rangel (1997), por ejemplo, se interesaron por comprender las interacciones entre la familia y la escuela, cuando se ha identificado a alguno de sus miembros con dificultades de adaptación escolar; esto al plantear la importancia de entender dicha puntuación como una definición realizada por el sistema familia-escuela para luego advertir el modo como los distintos actores atribuyen la desadaptación escolar al estudiante. En este sentido, se enfatiza que esta lectura habla de una interacción amplia entre el estudiante, su familia, la organización escolar y la comunidad, lo que ubica la responsabilidad de la desadaptación en esta última relación y, en consecuencia, su transformación le compete a todo el sistema.

Por su parte, Bolaños (2014) propone la movilización de los vínculos en situaciones denominadas como “dificultades de adaptación escolar”. La investigadora entiende, en el planteamiento del problema, que el proceso en el que se etiquetan dichas situaciones puede generar lecturas y acciones interventivas centradas en el niño sin mayores consideraciones asociadas a las interacciones entre los actores del contexto educativo. Se encontró que la lectura asociada a los “problemas de adaptación” implicaba la creencia de que solo una parte del sistema es el problema y la idea de que los conocimientos y pensamientos del niño se estructuran en concordancia con el rótulo que le asignaron los sistemas amplios (en este caso, el psiquiatra).

Ambas investigaciones (Bolaños, 2014; Pacheco y Rangel, 1997) plantean la intervención sistémica como una posibilidad de que las situaciones puntuadas como “desadaptación escolar” sean asumidas por el sistema amplio de las relaciones familia-escuela. Esto con el fin de potenciar ecológicamente las transformaciones necesarias para su

redefinición en virtud del reconocimiento de recursos de los actores inmersos en la dinámica relacional que caracteriza la emergencia de estos problemas.

Otros procesos psicológicos objeto de estudio son la autonomía y la individuación, asociadas, en la investigación de Bolaños (2014), a la corresponsabilidad emergente en los sistemas de relación del estudiante y al trabajo en red que la psicología sistémicamente orientada permite dinamizar por medio de la categoría de *heterarquía*. Lo anterior se puede relacionar con el modelo de atención a estudiantes considerados “problemáticos” y planteado por Barrera *et al.* (2010), en el que la movilización de procesos de cooperación y corresponsabilidad tiene un impacto contextualmente generativo que favorece los procesos de autonomía e individuación de los actores de la relación familia-escuela.

La emoción fue otro objeto de investigación trabajado en algunos de los estudios indagados; en este sentido, es retomada como proceso psicológico en la investigación de Álvarez, Escobar y San Juan (2001), que desarrollaron una investigación-intervención en torno a la emocionalidad en la red familia-colegio. De esta manera se logra la coconstrucción de un contexto conversacional para la interpretación de las pautas relacionales que hacen del joven un protagonista en la vinculación de esta red. Las investigadoras resaltan los procesos autorreferenciales, metaobservacionales y reflexivos como facilitadores de procesos conversacionales coordinados entre padres, maestros, directivas, investigadoras y jóvenes para la coordinación de acciones y significados en torno a la emocionalidad, lo que a su vez generó transformaciones en el operar de la relación familia-colegio.

De igual manera, según Castañeda y Moreno (2000), la emoción es un proceso que considerar en el momento de estructurar intervenciones en la relación familia-escuela. Las autoras consideran, como resultado de la intervención, la importancia de la codefinición o coordinación de los actores para el establecimiento de un contexto que permita conectar las emociones con las necesidades organizacionales. A este proceso lo denominaron “compromiso convocante” (Castañeda y Moreno, 2000, p. 277), el cual actúa como apertura emocional para la creación de escenarios, la escucha mutua y la orientación hacia los

recursos. En esta investigación el reconocimiento y la articulación del dominio emocional desempeñan un papel importante en la organización de redes conversacionales con impacto ecológico entre la familia y la escuela.

Otros estudios se ocuparon de los procesos de emergencia del sujeto (Pardo, 1998), la identidad de género (García, Camacho y Reyes, 2004) y la organización de pandillas juveniles (Mora, 2002). En primer lugar, Pardo (1998) desarrolló su investigación en torno a la comprensión del modo en que se produce la emergencia de los jóvenes en la interacción escuela-familia cuando pertenecen a una familia con una madre jefe de hogar. La investigadora propone un proceso de consultoría en el que sea posible trabajar con padres de familia y con los estamentos del colegio para generar coherencia entre los valores que transmiten y las posibilidades de que los jóvenes los asuman como recursos en sus vidas. Por consiguiente, se plantea el desarrollo de intervenciones con padres y profesores para trabajar el vínculo entre padres e hijos; esto llama la atención pues toda la propuesta está focalizada en la intervención del vínculo con los padres, sin articular de manera clara lo que sucede en el colegio al momento de observar los procesos de emergencia del sujeto.

En cuanto a la construcción de identidad de género en un colegio “mixto” que organiza las clases de niños y niñas en aulas separadas, García, Camacho y Reyes (2004), se preguntan por el modo en que aparecen las narrativas de género en este contexto escolar y cómo estas narrativas organizan pautas de relación entre padres, maestros, niños y niñas cuando se trabajan procesos de coeducación en la formación de los estudiantes. Las autoras plantean la importancia de dar cuenta de las relaciones entre coeducación, construcción de identidades de género y formas de relación. Esto permitió trabajar con los docentes el tema del reconocimiento, por medio de entrevistas reflexivas, del papel que desempeñan sus prejuicios frente al género en sus relaciones con los niños y las niñas de la institución. De igual manera, se logró una revisión reflexiva institucional de la propuesta de coeducación en relación con los órdenes de significado asociados a la construcción de género y el concepto de *equidad*. Estas investigadoras concluyeron que lo que ha sido llamado *identidad* por

tradición no es un problema de la díada hombre-mujer, sino que más bien aparece como un fenómeno que convoca la diversidad de voces de una institución.

Por su parte, la investigación de Mora (2002) sobre la organización de pandillas juveniles y las posibles relaciones con la escuela y la familia define un dominio explicativo a propósito de la construcción narrativa del sistema pandilla-familia-escuela, promoviendo la emergencia de historias posibles a partir de la comprensión del fenómeno de las pandillas para plantear una lectura contextual y relacional del joven en los diferentes contextos. Uno de los efectos de esta investigación fue la apertura de las puertas de la escuela a la pandilla, donde la voz de los jóvenes demandó ser escuchada —sus saberes— y poder acudir a un espacio donde pudieran ser reconocidos en toda su diversidad. Porque esto evoca, de manera inmediata, la visión de la escuela como un contexto cultural en el que, a partir de un enfoque diferente de convocatoria de las comunidades, se reencuentra el sentido de la escuela como el nodo de la red conversacional comunitaria que permite precisamente reorientar con claridad los quehaceres pedagógicos y también psicológicos. En este sentido, inmediatamente, a la luz de este proceso, se pregunta: ¿cuál es la visión que puede tener un psicólogo en la escuela? (Mora, 2002, p. 163).

Esta investigación expone cómo estos tres sistemas, pandilla, familia y escuela tienden al desconocimiento mutuo, dejando en manos del joven la responsabilidad de hallar coherencias para su organización relacional. Por consiguiente, se revela el modo en el que la escuela, la familia y el joven que se decide por la pandilla es construido como un problema, lo que desemboca en un proceso de exclusión en el que el joven debe construir dentro de la pandilla lo que no logró en la escuela o en la familia. Entonces, el principal impacto fue la organización de coordinaciones entre familia, escuela y pandilla, que permitió un posicionamiento reflexivo por parte de la familia para pensarse en la relación con sus hijos y la escuela.

Finalmente, cabe anotar que la construcción de comprensiones sobre las dificultades de los estudiantes no solo tiene que ver con lo que acontece en el aula, sino con la consideración de las políticas y condiciones sociales que exigen la visibilización de sus implicaciones en la relación

familia-escuela y en la construcción de la remisión (Arrial Palma y Neves Strey, 2016; Litichever, 2016; Martin y Flores, 2016; Moscoso Álvarez, Rodríguez-Figueroa, Reyes-Pulliza y Colón, 2016; Páez-Martínez, 2017; Vargas Rubilar, Lemos y Richaud, 2017).

Problemáticas clínicas emergentes en la relación familia-escuela

Las investigaciones interesadas en la emergencia de fenómenos clínicos en la relación familia-escuela hacen énfasis, en primer lugar, en las situaciones entendidas como comportamientos inadecuados. En este sentido, la investigación desarrollada por Fonseca, Rodríguez y Santacruz (2011) buscó comprender la dinámica vincular en el sistema formado por la familia y la escuela en torno a los comportamientos definidos como inadecuados en un grupo de adolescentes de una institución educativa. En la consultoría se convoca a tres grupos: los profesores, los padres y los estudiantes, propiciando espacios conversacionales que favorecieron la escucha de la voz de los jóvenes, lo que a su vez permitió la emergencia del compromiso de los adultos en los procesos formativos de los jóvenes. Entonces se logra, a partir de la mirada de los investigadores, un proceso de resignificación de la vinculación basado en el respeto, la confianza, la corresponsabilidad padres-escuela y la generatividad enfocada en la educación y formación en valores.

Los hallazgos descritos en los resultados dan cuenta de la necesidad que tienen las instituciones educativas de trabajar de la mano con las familias y con los estudiantes desde otros escenarios en los que más que oír se escuchen las voces de los actores y de los diferentes símbolos y significados, en los que la comunicación cobra sentido en el lenguaje (Fonseca, Rodríguez y Santacruz, 2011, p. 85).

De este modo la consultoría permitió el reconocimiento de que la puntuación de “comportamientos inadecuados” en los jóvenes puede corresponder a situaciones difíciles que no necesariamente tienen una relación lineal con el momento del ciclo vital del joven, lo que permitió la reevaluación del mito de la adolescencia como una etapa crítica. En consecuencia, el sistema escolar logró una mirada crítica a propósito de su posición frente al joven y su familia, reconociendo que la descalificación suele convertirse en un marcador de esta relación. Entonces,

el resultado es una propuesta relacional basada en la visibilización de los recursos personales, familiares y de la institución educativa para la redefinición del vínculo y la generación de condiciones para el desarrollo vital.

La relación familia-escuela también es estudiada por Mafiol (1996) respecto a la manera como estos sistemas definen y abordan los problemas escolares, además de observar las lógicas con base en las cuales el psicólogo es convocado en la ecología del problema. Se plantea que el éxito o el fracaso escolar se asocia al currículo dominante que selecciona a aquellos que pueden asumirlo, por lo que el psicólogo es convocado para afrontar la construcción de esta situación como dificultad escolar, planteándose la importancia de que se construya un lugar en el que se puedan diseñar intervenciones para la redefinición del motivo de consulta en términos solucionables y la organización de procesos terapéuticos facilitadores del cambio.

Así mismo, este trabajo permitió extender las reflexiones sobre el uso lingüístico y la dinámica de los códigos sociolingüísticos hacia las relaciones existentes entre cultura, lenguaje, educación y poder en el marco terapéutico. Por otra parte, Mafiol (1996, p. 5) allegó elementos interesantes para realizar una aproximación crítica a la terapia sistémica, al observar las conexiones entre cosmovisión, formas de conocimiento y praxis terapéutica.

La reflexión del lugar del psicólogo en la construcción de las dificultades escolares también es retomada por Forero, Niño y Sastre (1996), que plantean que la escuela y la familia definen el papel que desempeña el psicólogo en términos de solucionador de problemas, más que como un facilitador de procesos de desarrollo para comprender e intervenir las condiciones de vida de los jóvenes y los niños, visión que corresponde al modo como se construyen sus posibilidades interventivas en el contexto educativo. Por tanto, los autores proponen una mirada crítica a la construcción, no solo del problema, sino del lugar que el psicólogo asume en esta ecología.

A partir del modelo ecológico, la lectura permite al psicólogo adoptar una posición de consultor con respecto al sistema familia escuela. A su vez, la lectura fina de los procesos psicológicos en lo que tiene que ver con creencias, mitos, pautas, roles, funciones, entre otros, permite

que clínicamente el psicólogo haga un abordaje con carácter terapéutico (Forero, Niño y Sastre, 1996).

Por su parte, las investigaciones que trabajaron el déficit de atención con hiperactividad, el trastorno y las conductas negativistas u opositoras desafiantes y el autismo (Aguirre, 2013; Artunduaga y Burgos, 2009; Colorado, 2007; Villate, 2013) coinciden en la necesidad de reconocer que estas construcciones son emergencias en la interacción entre familia-escuela-estudiante y los sistemas amplios; por tanto requieren lecturas ecológicas que involucren de manera responsable y solidaria la diversidad de actores y reconozcan el carácter autopoietico de esa interacción. Es claro, como lo menciona Villate (2013), que los problemas del aula no solo son responsabilidad del niño, sino que emergen en medio de una construcción interaccional con la familia y el colegio, lo que habla de la necesidad de generar relaciones solidarias para transformar estas situaciones.

Además, Aguirre (2013) plantea que la consultoría como modelo interdisciplinario de intervención facilita que los sistemas involucrados en la emergencia de los problemas asociados al “trastorno negativista desafiante” se organicen como coconstructores del fenómeno y de las posibilidades de cambio para la disolución del dilema. En este orden de ideas, Artunduaga y Burgos (2009) señalan la importancia de generar un trabajo entre las familias y el colegio para la transformación de las pautas relacionales en las que se favorezcan versiones generativas de la situación del hijo y estudiante.

Por otro lado, las investigaciones que abordaron el maltrato como pauta de formación, las dificultades del desarrollo y la discapacidad (Burgos y Jaimes, 2006; Peláez, 1997; Ríos, 2004; Vargas, 1998; Villamizar, 2002) concuerdan en la importancia de favorecer la articulación de los sistemas en clave de red, reconociendo que, por ejemplo, la redefinición del maltrato en el trabajo de Ríos (2004) tiene que ver con el fortalecimiento de la red institucional y con el reconocimiento de sus recursos y herramientas para la movilización del cambio. Por su parte, Vargas (1998) resalta la importancia de descubrir la pragmática de la acción entre los contextos involucrados en la emergencia de las dificultades en el desarrollo infantil. En este sentido, resulta clave la movilización de paradigmas, redefiniendo el

trastorno de aprendizaje/conducta en medio de un plan interventivo organizado en lógica de red.

Burgos y Jaimes (2006) resaltan como beneficio de la investigación a propósito del desarrollo humano la posibilidad de impactar a varios sistemas al mismo tiempo y reconocer en el proceso los cambios que se generan a partir de los recursos de las interacciones. Entonces, la activación de redes permite la visibilización de los recursos propios de los participantes, favoreciendo la transformación de las interacciones familia-hijo-escuela al propiciar la cooperación y la coconstrucción.

Del mismo modo, Peláez (1997) y Villamizar (2002) llegan a la conclusión de que el trabajo con familias que tienen hijos en situación de discapacidad debe basarse en la reflexión sobre el modo como los diferentes sistemas involucrados logran interacciones en torno a la construcción y la organización de recursos para el afrontamiento de dicha discapacidad. Esto lleva al cuestionamiento de lo que el interventor puede facilitar con la consultoría para desarrollar procesos de cambio con impacto ecológico. Además, estas investigaciones lograron considerar que el trabajo con niños en situación de discapacidad puede impactar no solo a la psicología clínica, sino a la psicología educativa, en lo relacionado con la generación de conocimiento acerca de los procesos psicológicos involucrados en esta experiencia.

Es importante mencionar que si bien lo que tienen en común las investigaciones es el reconocimiento de la emergencia relacional de estos fenómenos, trabajando de manera amplia en la coordinación de los sistemas involucrados, no logran avanzar sobre la especificidad de las problemáticas abordadas; en este sentido, formulan redefiniciones relacionales de los fenómenos motivo de remisión o de la solicitud de intervención sin lograr comprensiones a propósito de su singularidad contextual. Es decir, aunque todos los fenómenos tienen un carácter relacional. Hay varios factores que sugieren distinciones a propósito de las dinámicas relacionales que plantean y, por tanto, las exigencias interventivas que suponen.

Finalmente, los principales hallazgos de estas investigaciones tienen que ver con el reconocimiento de que los problemas escolares corresponden a una construcción del niño, niña o joven remitido, que pasa más por las ideologías, mitos y creencias acerca de la infancia

y la adolescencia que por la posibilidad crítica de asumir, de manera contextual, el mensaje del *síntoma* a la relación familia-escuela (Páez-Martínez, 2016). El resultado de estas investigaciones derivó en propuestas relacionales basadas en la visibilización del lugar del joven, niño o niña, de los recursos familiares y de la institución educativa en la construcción de soluciones.

Sobre los procesos de aprendizaje en la interfaz familia-escuela

En relación con los procesos de aprendizaje se encontró una investigación que buscó comprender las narrativas dominantes de las familias y las orientadoras de un centro educativo acerca del maltrato como pauta de formación y de crianza de las niñas y adolescentes de la institución. En esta investigación, la autora (Ríos, 2004) plantea como principal impacto la resignificación del maltrato como pauta de formación, con la participación de los sistemas de orientación y familiar. Además, recalca el fortalecimiento de la red institucional a partir del reconocimiento de los recursos para la movilización del cambio. Así mismo, se reconoce como resultado del trabajo la movilización de la red para el reposicionamiento del sistema de orientación en los procesos de atención a las familias, observándose que la intervención facilitó nuevas ecologías entre la escuela y la familia, específicamente, en lo que concierne al servicio de orientación.

Por otro lado, frente a la formación en valores, Medina (1998) propone un modelo de investigación/intervención para la atención de demandas individuales y grupales al interior de la organización educativa en torno a lo que se entendió como “valores humanos” en la convivencia entre miembros del colegio. Un aspecto importante de esta investigación es el reconocimiento del estudiante como integrante de la interfaz entre escuela y familia, lo que exige comprender cómo se generan los patrones y pautas para desarrollar dichos procesos de comunicación. Se concluye que en el colegio hay diferentes formas de interiorizar los valores, cuya emergencia se puede asociar a la relación estudiante-institución-familia.

Los procesos psicopedagógicos fueron retomados en la investigación de Medina (1998) con el propósito de relacionar e integrar la pedagogía al nivel de métodos educativos y la teoría sistémica para

la generación de lecturas ecosistémicas que favorecieran la interacción de los contextos familiar y escolar en relación con la formación de valores. De este modo, la mirada sistémica se reconoce como un potencializador ecológico que conecta a la familia y a la escuela en términos éticos.

Por su parte, García, Rodríguez y Torres (1997) plantean que la consultoría sistémica se convierte en una oportunidad para producir cambios desde la reflexividad como proceso que permite generar nuevas comprensiones acerca de la familia y la escuela, lo que a su vez permite conectar los procesos familiares y psicopedagógicos como estrategia de cambio y de lectura contextual de los fenómenos emergentes en esta relación. Estos procesos son comprendidos por Castañeda y Moreno (2000) como un *interjuego* de los dominios legal, pedagógico, psicológico y lingüístico en el que los psicólogos clínicos tendrían una función ecológica de articulación y complejización de las posibilidades de lectura de los fenómenos emergentes entre la familia y la escuela:

[...] creemos importante re-conocernos desde nuestro rol como psicólogas, ya que a partir de este acto investigativo-interventivo apuntamos a diferentes procesos de la vida del ser humano: son procesos que tienen que ver con las áreas que la psicología tradicionalmente ha dividido en campos de acción (organizacional, educativa, clínica, etc.). (Castañeda y Moreno, 2000, p. 285)

Es en este mismo sentido que aparece la noción de *coeducación* como un foco de reflexión para repensar la manera como los actores de una comunidad educativa construyen narrativas alrededor de las identidades de género. Esto, a su vez, revela el papel que desempeñan las intervenciones psicológicas para la comprensión y transformación de las relaciones entre padres maestros y niños. En este estudio, desarrollado por García, Camacho y Reyes (2004), se resalta que los procesos de enseñanza-aprendizaje, asociados a los estereotipos de género pueden limitar la libertad de niños y niñas frente a la posibilidad de optar en la asimilación y construcción de conocimiento, lo que hace de las intervenciones sistémicas una alternativa conversacional para la producción de sentidos frente al concepto de *equidad* y la diversificación de las formas de relación escuela-familia.

Las interacciones familia-escuela-instituciones

Como se ha mencionado a lo largo de esta revisión, todas las investigaciones se asocian a la comprensión de la relación familia-escuela-joven, niños; sin embargo, hubo investigaciones que decidieron hacer de esta relación un foco importante de avance en la producción de conocimiento. En este sentido, se resalta la investigación de Hernández y Santos (1998) en la que se desarrolló una guía para la lectura de la red institucional de una organización educativa, con la que se logró analizar la complejidad de la red entre el sistema institucional educativo de un hogar infantil y un sistema escolar para la visibilización de los recursos.

Por su parte, Rojas (1998) en su investigación, trabajó por el favorecimiento de procesos, en el contexto educativo, que influyeran en la evolución y el crecimiento del sistema familiar. En este sentido, se propuso la importancia de trabajar la fragmentación entre la organización, la familia y la comunidad por medio del fomento de una forma de interacción en el que el contexto-familia se relacionara con los demás en beneficio de su medio social. Para el autor, este camino puede llevar a la formación de un estudiante más cooperativo y capaz de interactuar con otros de manera generativa.

En este orden de ideas, García, Rodríguez y Torres (1997) plantearon un proceso de consultoría para favorecer la comprensión del problema emergente en el contexto educativo, realizando un trabajo con énfasis en el sistema familiar. En consecuencia, lograron resignificaciones del problema al favorecer procesos de cambio en el estudiante y en la familia, aunque no se observaron con claridad reportes a propósito de los efectos en el sistema educativo.

Finalmente, algunos de los trabajos eligieron como puntos principales de interés la comprensión de los procesos interventivos para el cambio asociados a la interdisciplinariedad y el diseño de procesos que se podrían ubicar entre la terapia y la consultoría. Es así como Aguirre (2013) recalca la importancia del trabajo interdisciplinar para el reconocimiento de la diversidad de voces que influyen en la construcción del trastorno negativista desafiante, logrando que los

diversos contextos y sistemas asuman una posición coconstructiva de carácter generativo en la resolución de lo que se había puntuado como problema clínico.

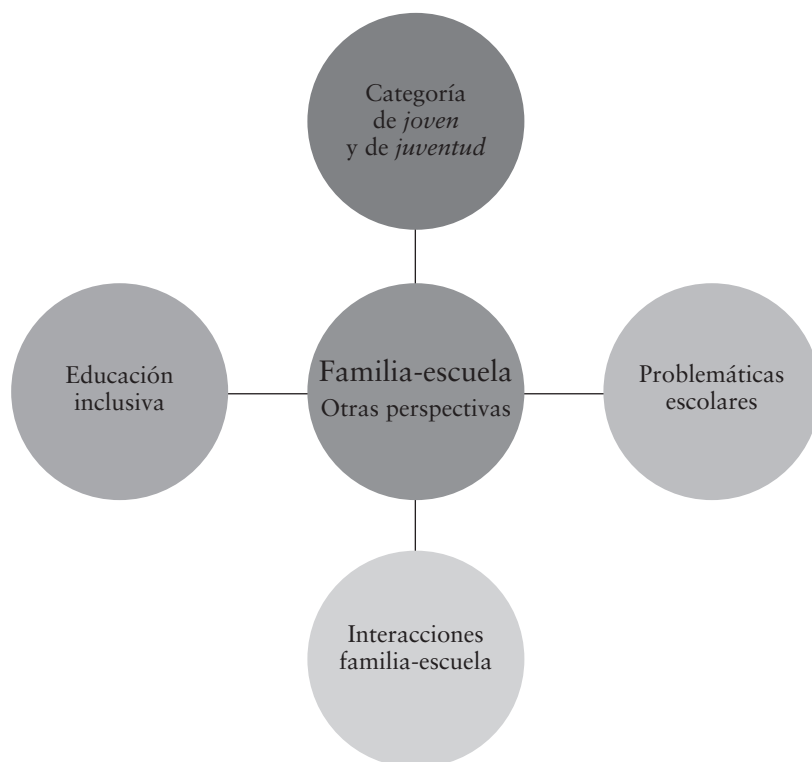
La investigación de Anzola (2000) dio como resultado la redefinición del campo investigativo en virtud de las redes conversacionales que, a su vez, complejizan la ecología de las interacciones y facilitan el cambio en contextos educativos con la posibilidad de contribuir al ajuste sistémico de los procesos vividos. Por último, Carrillo, Franco, Martínez, Rolón y Sánchez (1998) trabajaron los procesos interventivos emergentes entre la terapia y la consultoría, resaltando la importancia de construir un contexto de consultoría-terapia a partir de la perspectiva sistémica para abordar las demandas de ayuda emergente en el sistema universitario. Los autores lograron generar dinámicas diferentes a las tradicionales en relación con el servicio psicológico y la transformación de las narrativas sobre las demandas de ayuda.

Estas investigaciones ofrecieron alternativas interventivas para la autoorganización generativa de la familia, la escuela y el estudiante, con el fin de favorecer la transformación de la realidad en la que el problema se hace visible. Cabe resaltar que el papel que desempeñó el psicólogo clínico fue el de facilitador de nuevas ecologías basadas en la intervención en red.

Relación familia-escuela: indagación desde otras perspectivas

Cabe señalar que, de acuerdo con la indagación hecha a partir de diferentes bases de datos que publican los resultados de investigaciones, tanto en Colombia como en la Región Latinoamericana y en otros países de habla hispana, los estudios realizados con la disciplina clínica psicológica, en relación con el vínculo familia-escuela, se encuentran permeados, en su mayoría, por orientaciones epistemológicas propias de la perspectiva positivista. Sin embargo, otras tantas investigaciones se ocupan de la construcción amplia de esta relación que consideran factores sociales, culturales o políticos para su comprensión (figura 4).

Figura 4. Relación familia-escuela: indagación desde otras perspectivas



Fuente: elaboración propia.

Es así como en la indagación sobre los estudios que se han ocupado de la relación familia y escuela aparecen trabajos interesados en la manera como emerge la categoría de *joven* y de *juventud* (Botero, Pinilla, y Lugo, 2011; Pinilla y Lugo, 2011), asociada a las posibilidades que estas categorías ofrecen para comprender los modos en que se expresa esta condición en la escuela. La tendencia está relacionada con las propuestas investigativas que se enfocan en las producciones identitarias, como jóvenes (González, 2009; Reyes, 2009) y que, a su vez, resaltan las identidades que emergen frente a puntuaciones problemáticas en la relación con la escuela (Monge, Cubillas, Román y Abril, 2007; Saucedo, 2005): la producción de significaciones en torno

a la modificación corporal (Pabón-Chaves y Hurtado-Herrera, 2016, Soto, Santiago y Cotto, 2009), el aprendizaje de masculinidades (Sancho, Hernández, Herraiz, y Vidiella, 2009), y la producción de subjetividades sobre la relación entre la noción de *niñez* y la doctrina internacional de derechos (Luciani, 2010).

Por otro lado, aparece la tendencia interesada en generar conocimiento acerca de las relaciones entre juventud, ideas políticas, conflicto y narrativas (Botero, Pinilla y Lugo, 2011; Kriger y Said, 2017; Pinilla y Lugo, 2011; Saucedo, 2006). En este sentido se reconoce al joven como productor de procesos sociales que hablan del momento histórico y político en el que se desenvuelven, resaltando la importancia de reconocer las narrativas que les permiten organizar sus experiencias y apropiar amplios contextos políticos y sociales. De este modo, las investigaciones pueden llegar a sugerir la pregunta por cómo se pueden construir significados en torno a la relación entre jóvenes y conflicto, contando con la narración de sus experiencias sobre los conflictos sociopolíticos y culturales locales, transitando por la idea de que la juventud es una condición cambiante que se construye con base en las condiciones sociales, históricas y contextuales que les permite constituirse como seres singulares.

En cuanto a las manifestaciones locales del conflicto, aparecen estudios interesados en la comprensión de la violencia y la agresividad escolar (Andrés y Barrios, 2009; Bonilla Castellón, Núñez Fadda, Domínguez y Callejas, 2017; Crespo-Ramos, Romero-Abrio, Martínez-Ferrer y Musitu, 2017; Guarín-García y Castellanos-Obregón, 2017; Hávez González, 2017; Jiménez y Estévez, 2017; Mutchinick, 2010; Ramírez-López y Arcila-Rodríguez, 2013), en relación con la emergencia de procesos psicológicos y emocionales como la vergüenza, la culpa y la confianza (Haro-Solís, García-Cabrero y Reild-Martínez, 2013; Mutchinick, 2010). Estos estudios se preguntan, por la posibilidad de construir condiciones para la convivencia escolar con base en las producciones que los mismos jóvenes pueden ofrecer en el contexto escolar (Barcos Ramos, Díaz Vargas y Arrieta Flórez, 2017; Bernal Guerrero y König Bustamante, 2017).

Los hallazgos mostraron la importancia de explorar los procesos sociales, culturales y emocionales que sostienen la resolución violenta de los conflictos en la escuela. Se resalta a la escuela como un campo

para la construcción y producción de subjetividades (Saldarriaga-Vélez, 2016) que involucra la creación de sentidos a partir del lugar de los estudiantes y el reconocimiento de las implicaciones de esta producción en las relaciones con los demás actores. Trabajar en la convivencia escolar —y el *ethos* que la hace posible—, la construcción de identidades, la producción de sentidos y las políticas de cuidado en la escuela, debe sostenerse en las relaciones familia, escuela, estudiantes, comunidad y sociedad, más allá del señalamiento hegemónico y adultocéntrico de los niños, niñas y jóvenes como objeto de normalización.

La pregunta por la educación inclusiva aparece como una tendencia que intenta conectar el trabajo con la diversidad, la interculturalidad y la formación democrática como dominios que interrogan a la escuela en sus propuestas de trabajo educativo para la producción de ciudadanías cosmopolitas capaces de responder de manera ética y flexible a dicha diversidad (Barriga-Villanueva, 2008; Belén Villar, Gradaílle, y Merelas, 2012; Mandariaga, Huguet y Lapresta, 2013; Mejía-Arauz, Keyser y Correa-Chávez, 2013; Merino, 2009).

Estas exploraciones, a su vez, pueden relacionarse con la investigación titulada “La relación familia-escuela: condiciones de mejora de la eficacia escolar en la formación valoral de niños(as) migrantes” de Yurén y de la Cruz (2009), la cual enfatiza las dimensiones de aprender a aprender, aprender de y con los otros, aprender a convivir y aprender a ser. El documento ubica el problema en el marco de la mejora de la eficacia escolar, mostrando que en contextos en los que las familias están en situación de vulnerabilidad social, la relación escuela-familia es un factor significativo en cuanto a la formación en valores, específicamente. Así las cosas, cuando la relación familia-escuela no favorece estos procesos y, por el contrario, refuerza la condición de vulnerabilidad, la tendencia es a instrumentalizar a los padres sin reconocerse su alteridad, lo que dificulta una construcción generativa del clima y la cultura escolar. En este sentido, los autores refieren que esta situación no puede dejar de repercutir en el desarrollo integral y, por ende, en la formación en valores.

Por el contrario, cuando la relación se muestra abierta al diálogo o cuando algún otro factor influye para que la vulnerabilidad no se naturalice en las representaciones de las familias, se refuerza el

sentido de dignidad acompañado de la búsqueda del reconocimiento del otro y la configuración de una identidad para sí. Se expresa en el artículo que esto se percibe en los casos en que los padres forman parte del proceso de aprendizaje que modifica sus expectativas en torno al rendimiento escolar de sus hijos y sus representaciones sobre la educación escolar. Cabe aclarar que la alteridad, en dicha relación, no se reconoce para crear confusión frente a la función que cada uno tiene y su responsabilidad social, sino para asumir el interés de comprenderse el uno al otro. Esta alteridad representa la voluntad de entender, lo que hace posible el diálogo y la búsqueda de acuerdos frente a cualquier situación, independientemente de la gravedad del acontecimiento. El estudio es pertinente para la discusión frente a la necesidad de pensar la complejidad de los vínculos humanos a partir de la inter y transdisciplinariedad. Además, el artículo ofrece reflexiones acerca de la naturalización de la vulnerabilidad en las representaciones familiares.

En este sentido, surge la pregunta por la relación de la escuela con las familias inmigrantes como una organización compleja que exige el replanteamiento de las prácticas educativas para el reconocimiento de las condiciones de etnicidad y capital social en relación con la construcción de éxito o fracaso escolar, por ejemplo. De este modo, las prácticas colaborativas y las experiencias ejemplares aparecen como alternativas para pensar la relación entre la escuela y la familia como un territorio para la transformación social y cultural de las distintas comunidades (Guzmán, 2013; Vergara, Montaña, Becerra, Oswald y Arboleda, 2011).

De igual manera, aparecen investigaciones que intentan asociar la relación escuela-familia con la producción de sentidos frente al trabajo (Tapia y Weiss, 2013), la relación con las nuevas tecnologías (Ballesta y Cerezo, 2011) y la corresponsabilidad y la educación familiar (Belén Villar, Gradaïlle y Merelas, 2012).

Es importante mencionar que el creciente número de investigaciones asociadas a la relación familia-escuela que se plantean con base en la categoría de joven (o juventud) habla de la necesidad de entender que esta puede asumirse como objeto teórico interdisciplinar que permite la producción de conocimiento. Aunque el foco de búsqueda

fue la relación entre familia y escuela, los resultados parecen sugerir que cuando se habla de *escuela*, es importante cuestionarse por la idea de *joven y juventud* con la que se trabaja en la producción de conocimiento a propósito de estos contextos.

Una investigación sobre la relación familia-escuela debe, por tanto, preguntarse por la manera cómo la condición de juventud debe ser comprendida a la luz de los modos de ver el mundo, relacionarse y construir diversidad, campo en el cual se plantea a la juventud como un objeto teórico interdisciplinar que exige la construcción de conocimiento cultural, contextual e histórico.

Un estudio adicional en el que se plantean teorías en relación con la expresión de *alteridad* dada en estudiantes en contexto escolar es el artículo: “Alteridad en estudiantes. Entre la alteración y el equilibrio”, escrito por González (2009). Este estudio plantea que la violencia escolar y la desunión entre los miembros de este contexto llevan a pensar nuevas interpretaciones que mejoran los procesos educativos. La investigación estudió registros anecdóticos y reportes verbales de 45 estudiantes en relación con su experiencia escolar, construyendo así categorías teóricas que permitieron el estudio de la alteridad en el ámbito educativo por parte los docentes; trabajar la socialización y la convivencia a partir de la reflexión intersubjetiva de la alteridad. La intención fue propiciar debates reflexivos entre los estudiantes y, así mismo, generar en el trabajo con los padres la posibilidad de preguntar a sus hijos el sentido que tienen el maestro y los compañeros en su vida.

Este trabajo asume la relación entre joven y escuela en la manera como la comprensión de la expresión de alteridad puede contribuir a la producción de conocimiento sobre las posibilidades de interpretación novedosa de la educación. Se buscó la construcción de categorías hermenéuticas de alteridad para la construcción de un cuerpo teórico que permita comprender y construir una mejor educación. Se permitió la configuración de categorías como *alteridad alterada* o desvinculada y *alteridad equilibrada* o próxima, que permiten pensar vías de intervención en la escuela en términos de convivencia y socialización para la construcción de sentidos de y en los vínculos que se generan entre el joven y la escuela.

Por otro lado, la relación familia-escuela interroga sobre la producción de espacios para la creación de posibilidades de apertura hacia el futuro y, en este sentido, Skovsmose, Scandiuzzi, Valero y Alrø (2009), en el artículo: “Aprender matemáticas en una posición de frontera: los porvenires y la intencionalidad de los estudiantes en una favela brasileña”, muestran el interés hacia los estudiantes que son construidos por otros e incluso por ellos mismos como marginados y excluidos de prácticas culturales y formas de vida dominante. El estudio muestra cómo la discriminación es un factor poderoso frente al porvenir de muchos grupos humanos ante lo que se plantea son escuelas de frontera, las cuales podrían considerar mejores oportunidades para una transición de un cierto modo de vida a otro diferente.

La relación con la escuela se trabaja aquí como un espacio para la creación de posibilidades y de apertura al futuro, contando con las diferencias contextuales, culturales y sociales de los jóvenes y su repercusión en la construcción de distintas actitudes en la escuela y el aprendizaje. Se propone que la relación familia-escuela debe ser estudiada como un campo de posibilidad para pensar el futuro en relación con el aprendizaje y la producción de oportunidades educativas para la apertura del porvenir.

Se reconoce en el estudio que las diferencias contextuales de los jóvenes pueden relacionarse con la construcción de distintas actitudes dirigidas a la escuela y al aprendizaje, trabajándose el aprendizaje de la matemática como una condición de posibilidad para pensar el futuro. De igual manera, el artículo muestra la discusión de la relación entre las condiciones de vida de los jóvenes estudiantes que viven en contextos de vulnerabilidad social y sus experiencias y oportunidades educativas para la apertura del porvenir. Los autores se plantean que la exclusión social influye en la manera como los jóvenes pueden organizar sus experiencias de aprendizaje, lo que exige a la escuela pensarse como un lugar de frontera capaz de ofrecer oportunidades de vida diferentes, de transición y de posibilidad para la construcción de porvenires.

Por otro lado, en el sentido de las investigaciones enfocadas en el contexto, se reconoce el trabajo realizado por Baeza (2009) que, como psicopedagoga y docente de la universidad de El Salvador en

Argentina, ha adelantado diversas investigaciones a propósito de la relación familia-escuela. En uno de sus artículos, “La intervención familia-escuela”, explora la interdependencia y las semejanzas entre los sistemas familiares y la escuela, destacando las bondades del enfoque sistémico en la interfaz de ambos sistemas en los que se inserta el niño/joven, jerarquizando la función del consultor psicopedagógico y proporcionando una casuística personal para ilustrar los fundamentos teóricos.

De acuerdo con sus conclusiones, independientemente de que sea psicopedagogo, un profesional de psicología clínica, o que haga parte de los equipos de orientación escolar, siempre el trabajo del contexto educativo debe implicar ambos subsistemas: familia y escuela, en especial, como lo advierte Baeza (2009), en estos momentos en que la necesidad de un cambio de paradigma se impone en las escuelas y las prácticas docentes, ante situaciones diversas como son la integración de niños con dificultades especiales, la diversidad étnica y aquellas situaciones de violencia, escolar-social y familiar que pueden crear riesgos para niños y adolescentes.

En este orden de ideas, el análisis se orienta a partir de una perspectiva más sistémica y ecológica, lo que permite reconocer que en la literatura al respecto se reserva, cada vez más, la palabra *terapia* solo para situaciones clínicas, y a cualquier otro tipo de intervención no clínica se le denomina *consulta* o *consultoría*. Así las cosas, se dice que se hace terapia a una familia, pero se realiza consulta con o en una escuela, a pesar de que se utilizan muchos y semejantes principios básicos de intervención.

La idea subyacente de estos estudios gira en torno a considerar todo el ecosistema y trabajar en dirección a lograr una actitud cooperativa-colaborativa entre los involucrados. En sí, esta perspectiva potencia el desarrollo de actitudes cooperativas y solidarias entre sistemas; respetuosas, armónicas y sobre todo innovadoras, para el caso de la familia y la escuela.

En el artículo se comprende que los resultados de una intervención van más allá de cualquier motivo de consulta, construyéndose la posición del niño/joven como una emergencia en la interfaz entre la familia y la escuela. Es importante resaltar una de las pretensiones del artículo

en cuanto a que el trabajo cooperativo entre familia y escuela repercute en mejores logros académicos, así como en las habilidades sociales y demás aspectos de la vida del niño/joven. Sin embargo, es necesario señalar que la repercusión no solo se da en la vida del niño/joven, sino también al interior de la familia como en el logro organizacional que puede darse en la escuela. Así las cosas, esto afecta de manera positiva, además de los dos contextos involucrados, a todas las demás posibilidades ecosistémicas.

La invitación de la autora es clara en cuanto a la necesidad de innovar de modo permanente en las intervenciones dirigidas a la interacción entre la familia y la escuela, lo que a su vez supone un trabajo colaborativo que se basa en la búsqueda de recursos en estos dos sistemas.

Como se dijo al principio de este apartado, muchas de las investigaciones pretenden evidenciar la validez y la confiabilidad de pruebas psicológicas, tamizajes y demás instrumentos de evaluación que miden las conductas disruptivas propias de los contextos escolares en el niño/joven y que se convierten en motivos de consulta y en portadores de síntomas cuya identidad es definida como “niños problema”. Es el caso de la investigación realizada por Trianes, Mena, Fernández-Baena, Escobar y Maldonado (2012) titulada: “Evaluación y tratamiento del estrés cotidiano en la infancia”, en la que se describe un instrumento o inventario de estrés cotidiano infantil en una muestra de estudiantes entre los seis y doce años.

Los resultados mostraron cuadros estadísticos, cuyos porcentajes fueron analizados para la construcción de estrategias de afrontamiento que deben adquirir dichos estudiantes. En este sentido, el estrés cotidiano infantil se presenta como un fenómeno emergente para la psicología clínica y para la predicción de psicopatologías en la infancia y en la adolescencia.

De igual manera, otras investigaciones relacionadas con el contexto muestran la dificultad que hoy en día viven docentes, directivas y demás profesionales frente a problemáticas severas como el suicidio y el *bullying*. En este sentido, González-Fortaleza, Arana y Jiménez (2008) analizan en un trabajo multidisciplinar denominado “Problemática suicida en adolescentes y el contexto escolar: vinculación autogestiva con los servicios de salud mental” las posibilidades de comunicación

que se dan entre el contexto escolar, la familia y los servicios de salud mental. El estudio describe el aumento de suicidios en estudiantes de secundaria y jóvenes adultos, discriminando la prevalencia entre hombres y mujeres, así como las formas en que alcanzan su objetivo. También se definen los motivos, situaciones interpersonales y emocionales en ambos sexos, problemas familiares y con la pareja y además la soledad, tristeza y depresión. Para lograr este trabajo los investigadores construyeron un tamizaje con el propósito de monitorear la tendencia suicida entre la población juvenil.

Cabe resaltar que este trabajo multidisciplinario tiende a señalar a la familia como el principal responsable de dichos intentos, y es por esto que, en principio, se crean los instrumentos de monitoreo (tamizajes). En esta investigación se observa que el personal escolar y los profesionales de salud mental lograron crear estrategias de sensibilización para las familias y así promover la salud mental en adolescentes escolares. Además, en este estudio la familia se encuentra en el vértice de la problemática y tanto el colegio como los profesionales de la salud mental se construyen como los estrategas fuera de cualquier responsabilidad.

Ahora bien, cuando los estudios puntúan sus objetivos a partir del contexto escolar, la familia se convierte en un elemento fundamental para la solución de sus problemas; tal es el caso del proyecto de investigación titulado: “Función familiar y conductas antisociales y delictivas en adolescentes de instituciones públicas educativas de la ciudad de Ibagué-Colombia” realizado por Rodríguez, Espinosa y Pardo (2013), cuyo planteamiento se orienta a la tendencia prototípica de una investigación cuantitativa que busca las posibles causas del fenómeno social del que se ocupan en la investigación. El artículo describió las conductas antisociales y delictivas de 409 adolescentes de nueve instituciones públicas de la ciudad de Ibagué, basándose en la teoría del vínculo como principal referente teórico; estas conductas antisociales y delictivas de los jóvenes fueron evaluadas con el cuestionario AD (A: reactivos referentes a conductas antisociales y D: reactivos referentes a conductas delictivas). De igual manera, se trabajó la función familiar, evaluándose con base en el *test* de APGAR (que evalúa el grado de satisfacción de los siguientes elementos: adaptación, participación, ganancia o crecimiento, afecto y recursos).

Los resultados estadísticos indicaron que las familias presentan algún tipo de disfuncionalidad y que a los jóvenes no les satisfacen las condiciones de su entorno familiar. En este sentido, se responsabiliza a la familia por fallar frente al establecimiento del vínculo y se le otorga al contexto escolar la misión de brindar espacios de socialización en los que se promueva el apego, las creencias en las pautas convencionales, el compromiso y la participación. Este es un estudio cargado de mitos y epistemes con base racionalista, que pueden cristalizar los síntomas observados en el adolescente en cuanto a las conductas “antisociales y delictivas”, puesto que sostiene una mirada lineal que, la mayoría de las veces, llega a sustentar el ejercicio estatal de creación de estrategias y programas de acuerdo con la visión de la población a partir de la comprensión de un mundo patologizado.

Por su parte, López, Montoya y Dussan (2012) escriben el artículo: “Caracterización de los asistentes al centro de atención psicológica de la Universidad de Manizales, 2006-2010”, el cual describe las diferentes variables asociadas a las características demográficas, motivo de consulta e impresión diagnóstica de los consultantes que asistieron al servicio del CAP en el periodo 2006-2010. El artículo describe una disminución en la consulta psicológica durante los años bajo estudio, así como la necesidad de estandarizar los instrumentos utilizados de acuerdo con las categorías propias del DSM-IV y el CIE-10 y de capacitar a las personas que hacen uso de tales instrumentos.

El servicio de atención psicológica toma como referente para organizar sus motivos de consulta las categorías propias del DSM-IV y el CIE-10 y, en este orden, la descripción del artículo evidencia la prevalencia de fenómenos psicológicos presentes en el contexto escolar que resultan ser los que más solicitudes hacen a los centros de atención psicológica: en primer lugar, los trastornos de conducta, en segundo lugar, los problemas de adaptación, en tercer lugar, la evaluación psicológica, en cuarto lugar, los conflictos personales, en quinto lugar, la depresión, y en sexto lugar, el bajo rendimiento académico, entre otros como los conflictos de pareja, abuso de sustancias y abuso sexual. En este sentido, de nuevo se observa que la construcción de lo que se podría entender como problemáticas clínicas, en el contexto educativo se sustenta en las explicaciones de los síntomas

del individuo sin mayores consideraciones al contexto o al sistema de interacciones de los sujetos.

Sin embargo, y en cuanto a las consideraciones investigativas que trabajan más allá del individuo, se observó que la relación familia-escuela es abordada por Santana (2010) con el fin de analizar la hipótesis de que esta relación puede ser positiva o negativa según sea la incidencia que tenga en los aprendizajes de los niños y las niñas. El autor aborda tres líneas de reflexión, a saber: la primera, la perspectiva de la efectividad escolar, la segunda, la perspectiva de la sociedad del conocimiento, y la tercera, el cambio educativo y la perspectiva sociocultural.

Por otra parte, se encuentra una investigación/intervención que se pregunta por el papel que desempeña el psicólogo en la escuela. En esta línea se encuentra el trabajo realizado por Fernández (2011) titulado “Especificidad del psicólogo educativo”, que pone de manifiesto la función del psicólogo en la escuela en relación con las demás especialidades de la disciplina psicológica. Se parte de un breve análisis histórico de la división de la psicología de la educación en la psicología general para continuar con la exposición de tres pilares básicos del sistema educativo: profesores, alumnos y currículos, además de las interacciones bidireccionales entre ellos. De acuerdo con el estudio se derivan tres funciones capitales de cualquier psicólogo que trabaje en los ámbitos de la educación: las evaluaciones de tipo clínico y educativo; los asesoramientos a alumnos, padres, profesores y autoridades académicas; y las intervenciones correctivas, preventivas (prevención primaria, secundaria y terciaria) y optimizadoras.

La teoría y la realidad muestran una superposición casi completa. En ambos casos, la evaluación, el asesoramiento, la intervención y la coordinación o colaboración con otros profesionales son sin duda los núcleos esenciales del trabajo del psicólogo educativo. El discurso de la psicología y, específicamente, de la psicología educativa, representa el deber ser de la profesión en el ámbito escolar; sin embargo, cabe preguntarse por la práctica, por lo menos en el contexto colombiano y, en especial, en los colegios del distrito bogotano.

Estado del arte testimonial

El estado del arte testimonial se desarrolló con el objetivo de comprender, de modo contextual, la manera como pueden emerger los fenómenos clínicos en la relación entre la familia, la escuela, el estudiante y los investigadores e interventores. Este ejercicio funcionó como una exploración inicial de campo que permitió un acercamiento a las principales comprensiones que los miembros del sistema de relaciones familia-escuela-servicios de atención psicológica-estudiante construyen en torno a las situaciones que se puntúan como problemáticas en el sistema escolar.

Este trabajo de campo tuvo como propósito la actualización contextual de las investigaciones indagadas en el estado del arte documental y generar así un proceso reflexivo dialógico que permitiera el ajuste de las apuestas investigativas/interventivas de esta propuesta. Entonces, se trabajó con los participantes de los contextos involucrados en la organización del fenómeno de investigación por lo que se tuvieron en cuenta las voces del director de un contexto de intervención clínica, de una psicoterapeuta en formación que ha atendido casos remitidos del contexto escolar, de una familia remitida del contexto escolar a un contexto de intervención clínica; y, finalmente, de una orientadora escolar que genera remisiones a contextos de intervención clínica.

Contexto de desarrollo de los escenarios. Todos los encuentros se realizaron en Servicio de Atención Psicológica (SAP), Universidad Santo Tomás. Esta, según el Boletín n.º 7 emitido por la Maestría en Psicología Clínica y de la Familia (2014), presta el servicio de orientación y asesoría psicológica individual, familiar o grupal a beneficiarios pertenecientes de los estratos socioeconómicos 2, 3 y 4, primordialmente (de las diferentes localidades de Bogotá), y a los integrantes de la comunidad tomasina junto con sus familias. De igual manera, ha establecido un número significativo de acuerdos con instituciones gubernamentales y privadas que le derivan casos constantemente y son encargados de trabajar con diversidad de poblaciones, servicios a la familia y problemáticas psicosociales (comisarías de Familia, la Fiscalía General de la Nación, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y numerosas instituciones educativas del Distrito de Bogotá, entre otras).

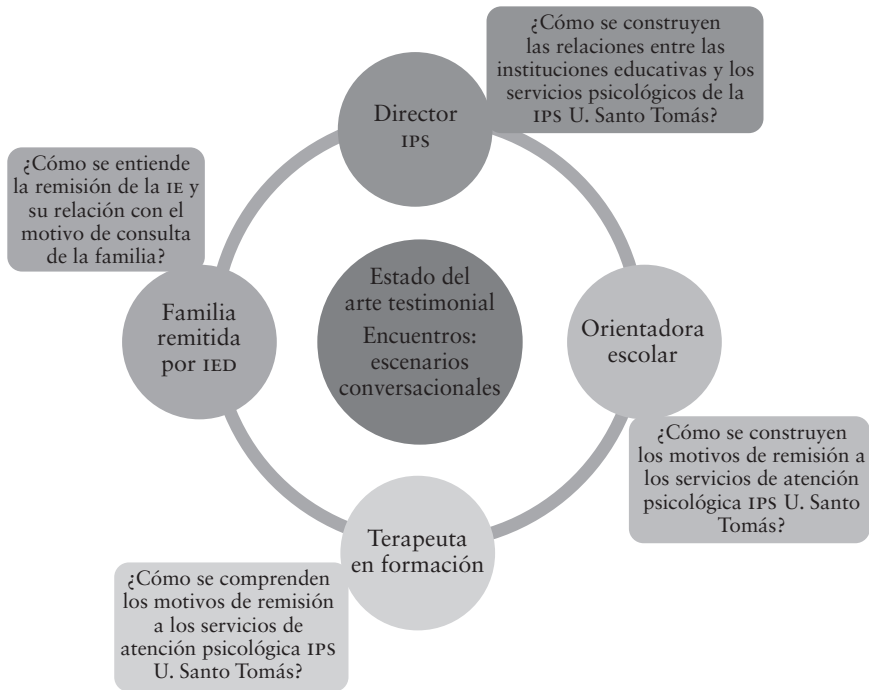
Participantes. En el desarrollo de los escenarios del estado del arte testimonial se trabajaron cuatro encuentros con diferentes actores involucrados en la organización de sistemas de ayuda cuando emergieron fenómenos asociados a los motivos de consulta y remisión del sistema educativo al sistema de atención psicológica. A continuación se refieren los actores según encuentros realizados:

1. Escenario con el director de los Servicios de Atención Psicológica de la Universidad Santo Tomás.
2. Escenario con una psicoterapeuta en formación de la Maestría en Psicología Clínica y de la Familia que ha trabajado con casos remitidos por instituciones educativas a los Servicios de Atención Psicológica de la Universidad Santo Tomás.
3. Escenario con una familia remitida por una Institución Educativa Distrital (IED) a los Servicios de Atención Psicológica de la Universidad Santo Tomás.
4. Escenario con orientadora de una IED de Bogotá que haya realizado remisiones a los Servicios de Atención Psicológica de la Universidad Santo Tomás.

Diseño de escenarios

Los encuentros para el desarrollo de este estado del arte fueron diseñados según algunos focos de indagación en relación con los presupuestos iniciales del interés investigativo. En términos generales, se planearon cuatro entrevistas de carácter reflexivo que tuvieron como propósito principal indagar por la manera de cómo en las voces de los actores se construyen e intervienen los fenómenos clínicos motivo de consulta y remisión del contexto educativo al de atención psicológica. La figura 5 y las tabla 1, 2, 3 y 4 muestran los elementos del diseño de cada escenario, exponiendo los objetivos, participantes, focos de indagación, preguntas orientadoras y guiones conversacionales para cada encuentro.

Figura 5. Preguntas orientadoras del estado del arte testimonial



Fuente: elaboración propia.

Tabla 1
Entrevista con el director de los Servicios de Atención
Psicológica de la Universidad Santo Tomás

Escenario n.º 1	
Objetivo	Identificar los referentes organizadores y operadores que existen alrededor de las solicitudes de ayuda de colegios que acuden al servicio psicológico de la Universidad Santo Tomás.
Participantes	Director SAP.
Focos	Investigadoras/interventoras. Formas de relación con los colegios. Remisiones. Prácticas discursivas. Formas de organizar y operar alrededor de las solicitudes de ayuda.
Preguntas orientadoras	¿Cómo se construyen las relaciones entre las instituciones educativas y los Servicios de Atención Psicológica de la Universidad Santo Tomás? ¿Cuáles son los referentes asociados a los problemas que se consideran motivos de remisión? ¿Cómo se comprende la dinámica vincular entre el contexto educativo, la familia y el psicólogo clínico en relación con la organización y el SAP? ¿Cómo se establecen los acuerdos entre el contexto educativo y el SAP?
Guiones	¿Cuáles son los principales motivos de consulta de los contextos educativos y cómo son comprendidos por la dirección del SAP? ¿Cómo entiende el vínculo de la escuela con la familia y los psicólogos en formación?

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2
Entrevista con un psicoterapeuta que atiende un caso remitido
a los Servicios de Atención Psicológica de la Universidad
Santo Tomás por una institución educativa (IE)

Escenario n.º 2	
Objetivo	Comprender los sistemas de significación y las formas de organización y ritualización que se construyen alrededor de las remisiones de casos que los colegios realizan al SAP. Psicoterapeuta.
Participantes	Investigadoras/interventoras. Remisión.
Focos	Construcción del problema motivo de remisión. Comprensión de la labor del psicólogo clínico. Relación familia-colegio-psicólogo clínico.
Preguntas orientadoras	¿Cómo se comprenden los motivos de remisión a los Servicios de Atención Psicológica de la Universidad Santo Tomás? ¿Cuáles son los principales referentes asociados a los problemas que se consideran motivos de remisión a psicología? ¿Cómo se entiende el papel que desempeña el psicólogo clínico en la construcción de posibilidades para el cambio con estos casos remitidos? ¿Cómo se construye y se entiende la relación familia-colegio-psicólogo clínico para el desarrollo de los procesos interventivos? ¿Cómo comprender las remisiones que llegan de los contextos educativos a la Universidad Santo Tomás?
Guiones	¿Cómo se comprenden los motivos de consulta remitidos por el contexto escolar a la luz de la perspectiva sistémica, constructivista, construccionista social y compleja? ¿Cómo se entiende la dinámica vincular entre el contexto educativo, la familia y el psicólogo clínico para el desarrollo de los procesos interventivos?

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3

Entrevista con una familia remitida a los Servicios de Atención Psicológica de la Universidad Santo Tomás por una institución educativa (IE)

Escenario n.º 3	
Objetivo	Comprender los principales referentes que la familia y el estudiante remitido construyen alrededor de la remisión, la situación problemática, la relación con el colegio, con los servicios de atención psicológica y con el psicólogo clínico.
Participantes	Familia y estudiante remitido. Psicoterapeuta a cargo del caso. Investigadoras/interventoras.
Focos	Análisis de la remisión. Análisis de la demanda de ayuda. Análisis del motivo de consulta. Construcción del problema clínico. Relación familia-colegio-psicólogo clínico.
Preguntas orientadoras	¿Cómo se entiende la remisión de la IE y su relación con el motivo de consulta de la familia? ¿Cómo se construyen los problemas clínicos en la relación familia-colegio-psicólogo clínico? ¿Cuáles son los sentidos que se generan alrededor de la relación familia-colegio-psicólogo clínico para la construcción del cambio?
Guiones	Lectura de la remisión alrededor de las siguientes preguntas: ¿Cómo entienden esta remisión en relación con lo que preocupa de la situación del estudiante remitido? ¿Cuáles fueron las explicaciones que el colegio ofreció para realizar esta remisión? ¿La situación expuesta en la remisión para quién y cómo es un problema? ¿Cómo entienden que esta situación deba ser atendida por un psicólogo? ¿Qué esperan de la intervención del psicólogo? ¿Cómo entienden la posición del colegio en esta situación?

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4
Entrevista con orientadora de una Institución Educativa
Distrital (IED) que remite casos a los Servicios de Atención
Psicológica de la Universidad Santo Tomás

Escenario n.º 4	
Objetivo	Comprender los principales referentes organizadores y operadores que se construyen alrededor de las remisiones de casos que los colegios realizan al SAP.
Participantes	Orientadora de IED. Investigadoras/interventoras. Remisión.
Focos	Construcción del problema motivo de remisión. Comprensión de la labor del psicólogo clínico. Relación familia-colegio-psicólogo clínico. ¿Cómo se construyen los motivos de remisión a los Servicios de Atención Psicológica de la Universidad Santo Tomás?
Preguntas orientadoras	¿Cuáles son los principales referentes asociados a los problemas que se consideran motivos de remisión a psicología? ¿Cómo se entiende el papel que desempeña el psicólogo clínico en la construcción de posibilidades para el cambio con estos casos remitidos? ¿Cómo se construye y se entiende la relación familia-colegio-psicólogo clínico para el desarrollo de los procesos interventivos? ¿Cuáles son los principales elementos que se tienen en cuenta para remitir un estudiante a los servicios de atención psicológica?
Guiones	Describa las situaciones en el contexto escolar o familiar que participan en la decisión de remitir un caso a los servicios de atención psicológica. ¿Cuáles son los problemas que presentan los estudiantes para considerar su remisión a los servicios de atención psicológica? Mencione las razones por las que entiende que un psicólogo clínico puede ayudar en el cambio de la situación de los estudiantes remitidos. ¿Cómo entiende el papel que desempeña la familia y el colegio en el proceso interventivo?

Fuente: elaboración propia.

Análisis de la información

Los escenarios desarrollados con los participantes de esta indagación fueron audio-grabados y transcritos. Las transcripciones fueron trabajadas con base en matrices de análisis de contenido con cuatro categorías de análisis que a continuación se exponen:

Mitos: son entendidos para este ejercicio de análisis de contenido como construcciones sociales que permiten estructurar las distorsiones de la transmisión de la información en los sistemas humanos. Según Hernández (2010), los mitos son sistemas explicativos sobre asuntos trascendentales para la existencia, por ejemplo, el origen del mundo, del hombre, el matrimonio y la muerte. Son una historia verdadera para aquellos que la comparten y una ficción para quienes son excluidos o la estudian en el exterior. En este sentido, los mitos tratan de una pregunta existencial, están constituidos por polaridades y ofrecen la reconciliación de esos polos con el fin de conjurar la incertidumbre. “El mito garantiza la cohesión y la regulación de los grupos humanos, estructura los sistemas de creencias y organiza la trasmisión de informaciones” (Hernández, 2010, p. 67).

Creencias: hacen referencia a las dimensiones particulares de la vida de los sistemas sociales y humanos. Actúan como modelos creados para satisfacer el deseo de entender y manejar un hecho real o imaginario, sobre el que se desconoce, rechaza o considera inapropiada una explicación racional. Según Hernández (2010), las creencias se pueden convertir en dogmas que definen una moral, autovalidando el circuito creencia-interacción-satisfacción. Finalmente, al igual que el mito, también permiten la cohesión interna y la protección externa del sistema.

Epistemes: son la conjugación de saberes en juego dentro de un sistema social y actúan como un conjunto de relaciones que pueden unir en una época dada a las ciencias. Las epistemes son construcciones asociadas a las instituciones, los conjuntos de individuos adscritos a una disciplina o saber y a la práctica en sí misma. Se entiende, de este modo, que los saberes actúan como aquello de lo que se puede

hablar en una práctica discursiva o como un campo de coordinación de los enunciados donde los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman. Según Hernández (2010), las epistemes cumplen una función organizadora en los sistemas sociales.

Las epistemes de cada ámbito organizan las interacciones que les son propias, designan los actores y los roles que se desempeñarán, estipulan las acciones ritualizadas como procedimientos y técnicas, y definen unos objetos de intervención que no necesariamente tienen en cuenta al sujeto que los porta sino a la función que encarna (Hernández, 2010, p. 63).

Dominio pragmático: se entiende como aquel campo de comprensión asociado a los comportamientos, las funciones operatorias y la modalidad de acción colectiva de los sistemas humanos y sociales. El dominio pragmático permite el reconocimiento del dominio consensual que se produce en las interacciones sociales y hace referencia a una estructura de interacción diversificada en la que cada miembro del sistema desempeña un papel diferente. Este dominio se entiende como una coordinación de comportamientos e interacciones desarrolladas a lo largo de la historia de un sistema. Según Echeverría (1994), “los individuos actúan de acuerdo con los sistemas sociales a los que pertenecen. Pero a través de sus acciones, aunque condicionados por estos sistemas sociales, también pueden cambiar tales sistemas sociales” (p. 37).

Resultados de la exploración inicial de campo

En este apartado se describen los principales resultados emergentes en los cuatro escenarios conversacionales desarrollados para este estado del arte testimonial. De este modo, se describen las conversaciones a partir de las epistemes, mitos, creencias y acciones que en el dominio pragmático organizaron las interacciones de los actores convocados y favorecen la comprensión de lo que se puntúa como motivos de remisión del contexto escolar al contexto de atención clínica psicológica.

Escenario con el director de los Servicios de Atención Psicológica (SAP) de la Universidad Santo Tomás

En el encuentro con el director de la Universidad Santo Tomás, se pudo observar que allí se configuran distintos marcos de referencia organizados, regulados y normatizados por los saberes que compromete: dominios científicos —psicología clínica y de la familia— y territorios arqueológicos —disposiciones legales, documentos de trabajo, información institucional, normatividades, testimonios, entre otros—. Dichos saberes se especifican en los discursos de bienestar y salud mental propios de los objetivos de la disciplina clínica psicológica.

En este sentido, las prácticas profesionales propias de este contexto, se encuentran permeadas, principalmente, por la legislación en salud, educación y protección que posibilitan abordar los fenómenos sociales que se convierten en motivo de consulta y que para el caso convocan a los actores de los diferentes contextos, a saber: institución escolar, familia y psicólogos investigadores/interventores. En este sentido, la episteme organizadora que une el espacio relacional escuela-familia-servicios de atención psicológica se centra en las demandas que la institución educativa hace al servicio de atención psicológica.

Así las cosas, los convenios institucionales referidos por el director, pueden ser entendidos como parte de las prácticas discursivas que hacen posible las formas de ser y del estar de los actores en un contexto específico que se inscriben en este sistema de saber. Este escenario permitió comprender que la Universidad Santo Tomás es reconocida porque en ella son posibles ciertos comportamientos, normas, técnicas, tipos de clasificación y modos de operar que solo están presentes por su objeto social, político y cultural, y su reconocimiento como un espacio propicio para el bienestar psicológico de la población. Por esta razón se observa que aumenta la probabilidad de que sean aceptadas ciertas formas de comprender, de hablar y de operar en relación con lo que es reconocido en los contextos educativos como parte de las solicitudes de ayuda.

De igual manera, se pudo entender por medio de esta conversación, el dominio científico en el que se transmite la disciplina clínica psicológica, por lo que los profesionales en formación adquieren las verdades propias de la disciplina necesarias para ser parte de la episteme

del espacio relacional. De este modo, los estudiantes cumplen con sus horas de entrenamiento gracias a que existen “problemas” emergentes en el contexto educativo y familiar.

De acuerdo con lo referido en este escenario por el director, ya no es suficiente la presencia del psicólogo educativo en la institución escolar, por lo que se requiere mayor presencia del discurso y de la práctica clínica psicológica. Además, los jóvenes son comprendidos a partir del discurso del déficit como fruto del mundo intrapsíquico, quedando a merced de una definición estática del problema. Lo anterior se asocia a que las prácticas discursivas de los colegios no integran historias clínicas por ser este un archivo propio de la clínica médica y no de un contexto educativo, el cual tiene sus propias prácticas discursivas o saberes diferentes que, por tanto, hacen que el problema deba “salir” del contexto educativo.

Por otro lado, según dice el entrevistado, los colegios no cuentan con los instrumentos propios del saber clínico psicológico, una razón más para centrar el saber en un centro de atención propio de la disciplina psicológica. En este sentido, las pruebas psicológicas emergieron en esta conversación como otro territorio arqueológico de los servicios de atención psicológica que pueden ser determinantes de la antinomia normalidad/anormalidad para la comprensión de una población en un determinado contexto, lo que a su vez se asocia a la producción de diagnósticos normalizadores, normatizadores y reguladores de comportamientos necesarios para el orden social del contexto educativo.

En relación con las remisiones, el entrevistado refiere que al recibir una solicitud de ayuda por parte del colegio, y si esta es enviada por un docente, directivo o cualquier otro agente diferente a un psicólogo, el motivo de consulta debe ser direccionado bajo cierto “análisis de la demanda” con determinados procedimientos. Esto no ocurre cuando la remisión es enviada por el psicólogo orientador, ya que su función social lo acredita como portador de ciertos conocimientos que no requieren este filtro. Lo anterior se entiende como una forma epistémica organizadora más que hace referencia a cómo los saberes se construyen dando lugar a la terapia y a la consultoría sistémica psicológica, lo cual ubica al profesional-psicólogo en una condición de experto, puesto que las verdades que produce tienen autoridad regulada socialmente

por el establecimiento —la autoridad de los discursos científicos delimita las prácticas sociales.

Cabe anotar que las nociones propias de lo disciplinar, multi, inter y transdisciplinar, mencionadas en la entrevista, obedecen a emergencias epistémicas propias del momento actual y que abordan los fenómenos humanos que estudia la Maestría en Psicología Clínica y de La Familia de la Universidad Santo Tomás, haciendo posible que dominios de conocimiento, conceptos y prácticas comprendidos a partir de la noción de *red* cobren cierta relevancia, pues constituyen las condiciones de posibilidad del conocimiento en el momento actual.

Un aspecto epistémico más abordado en la entrevista se relaciona con los discursos de promoción y prevención de comportamientos necesarios para el buen funcionamiento de las instituciones escolares. Finalmente, en cuanto a las epistemes, se cierra con la propuesta de reorganizar el currículo en el que se sugieren ciertos discursos necesarios; así las cosas esta mirada curricular apunta a pensar teleológicamente, por medio del *deber ser* de la academia, en función de la noción *teoría-práctica*.

Ahora bien, los mitos encontrados en la entrevista con el director, hicieron énfasis, en primer lugar, en la idea construida de pensar que los colegios “tradicionales”, por tener esta condición, no logran resolver los problemas propios de su contexto y que por esto requieren siempre de la ayuda de un tercero. En este sentido, el mito está centrado en la polaridad semántica bueno/malo, dependiendo del nivel de explicación que se haya construido en el mismo escenario de los servicios de atención psicológica.

En segundo lugar, apareció el mito cuya polaridad se concreta a partir del éxito/fracaso, haciendo énfasis en la idea de que solo si la familia se encuentra presente en el colegio, el niño/joven va a tener éxito en su desempeño escolar, así sus procesos adaptativos serían regulados, tanto por su comportamiento como por su rendimiento académico, a partir de esta condición: éxito/fracaso.

En tercer lugar, emergió el mito en el que el concepto de autonomía/dependencia se encuentra abrazado por la ilusión de pensar que las decisiones son tomadas realmente a partir de una condición autónoma. Este es el caso del psicólogo en formación, que piensa que su

posición de profesional asume “realmente” su autonomía, sin recurrir a lo establecido en el marco de los servicios de atención, los cuales están regulados por condiciones administrativas propias de su posición social, cultural y política.

Ahora, las creencias encontradas son traducidas, de manera especial, a partir del contexto educativo. Allí se considera que si el niño/joven que presenta alguna dificultad, sea de adaptación, académica o de comportamiento, asiste a los centros de atención psicológica, va a ser suficiente para “normalizar”, “regular” y “normatizar” el comportamiento que requiere cierto orden social educativo, que los haría merecedores de su continuidad académica.

En relación con las pruebas psicológicas, la creencia está centrada en pensar que su aplicación y la interpretación que da un profesional en psicología será un elemento determinante para el éxito/fracaso del rendimiento de los estudiantes. Además de entender que, ante cualquier dificultad, sea adaptativa, académica o comportamental, el paso a seguir es aplicar dichas pruebas que darían como resultados diagnósticos iluminadores.

Por otro lado, la creencia que prevalece en esta relación, como un hecho inmanente, es pensar que el título universitario que adquiere un profesional durante cinco años de formación en pregrado y uno o dos semestres más en posgrados, son garantía de que los conocimientos que imparte la universidad se han adquirido notablemente y que cumplirán la función que la sociedad y la cultura requiere.

También las creencias apuntan hacia la comprensión que se tiene con respecto al análisis de los fenómenos psicológicos en relación con las redes. Se piensa que escuchar al otro es suficiente para construir alrededor de esta noción. En este sentido, los principios de la complejidad se concretan y simplifican de acuerdo con los sistemas de significación que operan en forma de confirmación. Así mismo, la polaridad semántica: conocimiento/desconocimiento, en cuanto a que las personas que forman parte de una red específica tienen que saber lo que hacen los otros, si no podría entenderse que sus conclusiones son equivocadas.

Por otra parte, otra creencia que emerge es pensar que cualquier alternativa de solución ante los problemas de los contextos educativos está centrada solo en dos caminos: terapia o consultoría sistémica. Esta

comprensión responde a la ilusión de creer que es el único camino para la solución de fenómenos educativos que se convierten en fenómenos clínicos para el campo de la psicología. Así, también se cree que solo la complejidad puede dar cuenta de la vida cotidiana de las personas.

Una creencia más se relaciona con las familias cuyos niveles educativos bajos son asociados a problemas en sus hogares que hacen posible las “deficiencias” en el contexto escolar, por lo que se asume que los padres pueden pensar en el colegio como el contexto en el que sus hijos van a terminar de “criarse” y “formarse” como “buenos” ciudadanos. Esto lleva a pensar que la educación debe convertirse en el centro de la formación en valores, pero que será el contexto escolar el que debería organizar la familia para tal fin.

En relación con el dominio pragmático, cuya coordinación orienta la interacción para la acción, el actor de la entrevista señala los procesos que se llevan a cabo en los servicios de atención psicológica y que hacen posible los convenios con los colegios. Estos se concretan por medio de remisiones que envían los agentes de la escuela, en las que se determinan las problemáticas que dicho contexto reporta con los niños/jóvenes y que, por lo general, se articulan a la petición de que se tenga en cuenta a la familia, por ser esta la responsable directa de la situación por la que pasan los estudiantes.

Así, la acción concreta se ubica, en primer lugar, en la observación que hace el contexto educativo al estudiante, que muchas veces es remitido por los docentes que de primera mano reconocen las “deficiencias” de los estudiantes. En seguida, se firma una remisión detallando la situación y solicitando la ayuda correspondiente. Dicha remisión es entregada a los padres del niño/joven para que sea el sistema familiar quien pida la ayuda psicológica. En este punto, la remisión llega a manos de los psicólogos en formación, quienes realizan el análisis de la demanda correspondiente y proceden dependiendo del caso cuyo final se resume en un informe que el profesional redacta para que sea enviado al colegio con el fin de que sea este sistema quien defina el futuro del niño/joven.

El director del SAP argumentó y propuso en la entrevista, con ejemplos claros, que el trabajo de análisis de la demanda, que realizan los profesionales en formación debe contemplar aún más el trabajo en red,

donde no solo sea la familia la que tenga la responsabilidad directa, sino que también se pueda hacer un trabajo de consultoría sistémica que facilite la dinámica vincular entre la familia y el colegio. A partir de esta lógica, se propone un trabajo coordinado entre el contexto escolar, la familia y los psicólogos en formación, dando cuenta de los referentes paradigmáticos, epistemológicos y contextuales que promueve la formación de la maestría en psicología clínica y de la familia.

Finalmente, otro camino definido en el dominio pragmático, se relaciona con la formación de los estudiantes en relación con la malla curricular. En este sentido, se propone pensar en la capacitación de las pruebas psicológicas, así como también en la formación de políticas públicas y la conceptualización legal de la normatividad en salud mental. En palabras del actor, estas acciones posibilitarían la práctica en pro de una mayor comprensión de los fenómenos escolares que se consideran clínicos para el campo de la psicología.

Escenario con una psicoterapeuta que atiende un caso remitido a los Servicios de Atención Psicológica de la Universidad Santo Tomás por una institución educativa (IE)

Los convenios con el contexto escolar resultan ser un ítem relevante para este servicio de atención. Por este filtro llegan las remisiones que los colegios envían, por medio de la familia, en los que el niño/joven, en la mayoría de los casos, es el motivo de consulta. Así, la remisión se convierte en un elemento del territorio arqueológico propio de los servicios de atención psicológica de la universidad, que como en el caso del escenario anterior —entrevista con el director de los Servicios de Atención Psicológica de la Universidad Santo Tomás—, se encuentra permeada, principalmente, por la legislación en salud, educación y protección, lo que posibilita abordar los fenómenos sociales que se convierten en motivo de consulta y que, para el caso, convoca a los actores de los diferentes contextos, a saber: institución escolar, familia y psicólogos investigadores/interventores. En este sentido, en el escenario con la psicoterapeuta que ha atendido casos remitidos por el contexto escolar, la episteme organizadora que une el espacio relacional escuela-familia-servicios de atención psicológica se centra en las demandas que la institución educativa hace al servicio de atención psicológica.

Una episteme más se ubica en las pruebas psicotécnicas que determinan el cociente intelectual del niño/joven, esta práctica discursiva, como elemento de las epistemes organizadoras del sistema educativo y clínico, determinan la antinomia normalidad/ anormalidad que concreta la autoridad intelectual, es decir, el quién lo dice, cómo se dice y en qué contexto se dice.

De esto se desprende que el niño/joven sea reconocido en los dos contextos como el portador de síntomas, evaluado desde sus cualidades y aptitudes y que, por ende, es posible apartar de la dinámica vincular familia-escuela en la que se puede hablar en términos de “la” familia o “el” colegio “con” el niño/joven y la forma como la familia estimula a sus hijos, así como a las estrategias pedagógicas que la escuela implementa.

En este sentido, es importante reconocer la voz de la psicóloga en formación, que amablemente aceptó la invitación a participar en esta investigación/intervención. Ella comprende, con el reconocimiento de estas epistemes, la necesidad de implementar en esta relación, familia/escuela los principios ecológicos propios de miradas más posmodernas que garanticen el aporte de otras disciplinas con las que se pueda construir redes en pro de la dinámica vincular.

Por lo anterior, se reconoce que en la intervención realizada por la terapeuta se logra el contacto con una institución educativa, en la que organiza un trabajo transdisciplinar; sin embargo, es de aclarar que aún sus epistemes apuntan a la forma como la familia y el contexto escolar se culpan el uno al otro. Prueba de ello se reconoce cuando afirma que el colegio centra sus discursos en el manual de convivencia, dejando sin argumentos a la familia. En esta situación, la familia siente culpa y se convierte en el vértice de dicha dinámica, decidiendo retirar al menor de la institución. Cabe señalar que esta práctica discursiva —manual de convivencia— representa un elemento arqueológico de poder que imposibilita completamente cualquier intento de diálogo productivo entre estos sistemas.

Al centrar la conversación en el análisis de la demanda de un caso que, como este, llega a los consultorios de la institución, la psicóloga entrevistada reconoce la necesidad de construir más y mejores estrategias de intervención para el trabajo realizado por medio de la dinámica

vincular familia-escuela. Por este motivo, se propone a la maestría revisar la selección de estudiantes psicólogos que ingresan cada año a la maestría. El proceso de selección se convierte también en una práctica discursiva necesaria para el “deber ser” de la institución académica, en la que es posible relacionar la organización curricular que articule la teoría con la práctica, ya que lo que se comprende es que el discurso de la disciplina psicológica se repite una y otra vez sin que sus efectos se vean reflejados en la práctica.

Por otro lado, los mitos que acompañaron la conversación estuvieron centrados, en primer lugar, en el momento en el que se relacionó la aplicación de una prueba psicológica con la estrategia pensada para vincularse con el niño. En esta relación, la psicóloga manifestó una polaridad semántica sobre el concepto *niño/adulto*, donde es necesario comportarse, de cierta manera, por pensar que la edad de este requiere, entre otras cosas, juegos para que su intención con la prueba resulte eficaz.

Esta polaridad, en sus sistemas de significación, se puede considerar a partir de la aplicación de la prueba psicológica en la que se solicita el resultado del cociente intelectual, en el que se puede caracterizar la dualidad bueno/malo, asumiendo que, si el resultado se enmarca en un porcentaje de normalidad, es posible asociarlo a una buena participación de la familia en el desarrollo y el aprendizaje del niño. Por el contrario, si los resultados no son los mejores, es posible pensar que la familia debe esforzarse en mejorar el ambiente familiar del niño/joven.

Otro mito importante es el de pensar que en los procesos académicos, desarrollados en el pregrado de Psicología de la Universidad Santo Tomás, los docentes cuidan a sus estudiantes a diferencia de cuando se adelantan estudios de posgrado en la misma institución prestadora de servicios, en la que se puede ser mucho más arriesgado con las prácticas de los estudiantes. Esto obedece a una polaridad, protección/desprotección, que mantiene cierta confianza en los procesos que ahora desarrolla como futura magíster en psicología clínica y de la familia.

Por último, aparece un mito relacionado con la idea de que la experiencia vivida como egresada del pregrado en Psicología favorece las comprensiones del enfoque propio de la maestría, a diferencia de aquellos psicólogos egresados de otras universidades que no lo logran

con la misma habilidad. Esto se puede relacionar con una polaridad semántica centrada en conocimiento/desconocimiento.

Ahora bien, las creencias que se abren paso en esta conversación tienen que ver con la consideración de que siempre que se habla de situaciones problemáticas en el contexto educativo es menester hablar de vínculo familia-escuela y que, obligatoriamente, se debe dar la participación de la familia.

De igual manera, el hecho de creer que el cociente intelectual se encuentra ligado a los aspectos emocionales en cuanto a que si se está bien emocionalmente, todos los demás aspectos de la vida van a funcionar muy bien. Así se puede considerar también que el juego es propio solo de los niños por su condición infantil y que los adultos no “deben” reaccionar de esta manera.

En este mismo sentido, es posible resaltar una creencia más, cuando el diálogo apunta a creer que lo que es propio es mejor que aquello que está fuera de mi alcance, por lo que es susceptible de debate o discusión, ya que no se ajusta a mi sistema de creencias. Un ejemplo relevante es pensar que solo los problemas clínicos psicológicos se pueden resolver a partir de perspectivas reflexivas y contextuales propias de la escuela de pensamiento que promueve la maestría.

En esta misma línea, y para finalizar los aspectos asociados a las creencias, se percibe que la maestría tiene procesos de selección de estudiantes muy flexibles y que, por tanto, ingresa cualquier profesional, con diferentes formas de aprendizaje que perjudican el avance de aquellos que sí logran comprender de manera rápida el paradigma ecosistémico que señala este programa. En definitiva, se indica una creencia más sobre el hecho de que los directivos de la maestría no dan cuenta de los procesos de sus estudiantes, mientras que ellos entre sí si logran estas comprensiones.

Por último, se menciona el dominio pragmático en este escenario, con el que se comprenden los procesos de acción de los convenios y de las remisiones que llegan a los consultorios de la Universidad Santo Tomás, sustentado en el mismo procedimiento estipulado antes en el escenario conversacional con el director. Con la salvedad de que en este escenario se reconocen los procesos con ciertas limitaciones, principalmente, cuando se trata de enviar los informes respectivos a

la institución educativa, ya que muchas veces las remisiones son específicas cuando se solicitan pruebas psicológicas que determinan un número como resultado de su aplicación.

Escenario con una familia remitida por un IED a los Servicios de Atención Psicológica de la Universidad Santo Tomás

Durante el encuentro con la familia y la terapeuta que los estaba atendiendo, surgieron principalmente epistemes relacionadas con las razones que llevan al colegio a construir la remisión a servicios de atención médica y psicológica, así como con las comprensiones que la familia genera en relación con la experiencia puntuada como “dificultad escolar”. En primer lugar, se observa que las nociones médicas de “epilepsia y convulsión”, como referentes de la historia de esta familia con otro de sus hijos, se convirtieron en epistemes organizadoras de la relación con el colegio del niño remitido y la aceptación de la puntuación del orientador a propósito de la necesidad de ser atendido por especialistas.

En este sentido, el escenario permitió reflexiones a propósito del modo como los problemas escolares emergen en un contexto histórico social específico, lo que exige a los sistemas familiar y escolar actualizar sus comprensiones en relación con lo que se le comunica al niño sobre sus límites, comportamientos y posibilidades. En consecuencia, se observó que la noción de *niño* es una construcción social que corresponde a las expectativas y exigencias del mundo adulto, lo que invita a problematizar la mirada de los adultos que se encargan de la orientación y educación, retomando la idea de evaluar los procesos de comunicación que contextualmente facilitan la emergencia de lo que se ha puntuado como “dificultad escolar”.

La remisión emergió como producto de la coordinación de saberes que permite la participación de la voz de los docentes y el orientador sobre todo, dejando el interrogante del saber de la familia o del niño en relación con la experiencia con el colegio. En este sentido, muchas de las intervenciones dieron cuenta de la manera como se van construyendo comprensiones para la generación de una remisión del contexto educativo al contexto de atención psicológica. En consecuencia, se describieron comportamientos que, al aparecer en el aula de clase,

se convirtieron en objeto de preocupación para los profesores. Es así como en la conversación con la familia se logró visibilizar los modos de activación de la ruta de intervención, una vez algún miembro del sistema educativo puntúa que la situación de un estudiante es objeto de observación y puede ser problemática. De manera básica, la puntuación se realiza por parte de los docentes que, a su vez, remiten la situación al orientador del colegio. El orientador es el que finalmente decide la ruta de intervención que, por lo general, termina en la remisión a servicios especializados de atención exclusivamente dirigidos a la atención del estudiante.

La remisión se sostiene, la mayoría de las veces, en la episteme asociada a la idea de desarrollo y de los periodos críticos para aprender. De este modo, no es posible para la familia y para el colegio que el niño pase de un grado a otro si no cumple con lo que se espera debe ser el aprendizaje de un niño de segundo grado de básica primaria, por ejemplo. Por otro lado, las comprensiones, a propósito del modo como se construye un problema en el contexto escolar, que luego se espera resolver fuera de este, están asociadas sobre todo a epistemes médicas en las que se descarta una patología biológica que, además, se conecta con la experiencia particular de esta familia con otro hijo. Se observó que estar atravesado por esta experiencia de patología de otro miembro de la familia, facilitó que los padres tendieran a puntuar las dificultades señaladas por el colegio, como una situación de alarma en el niño.

Esta episteme sobre el desarrollo y lo que se espera que cada sujeto logre realizar en función de su crecimiento, atravesó las comprensiones generadas para realizar, en primer lugar, la remisión al servicio de salud pediátrica y, en segundo lugar, al servicio de atención psicológica. Emergió la episteme asociada a la noción de normalidad, unida a los ideales de desarrollo que se espera para los niños en el contexto educativo, lo que llevó a los padres a crear sentidos sobre las dificultades escolares, en las explicaciones médicas y en el historial de enfermedades del niño y la familia. En este sentido, el texto de la remisión se asoció a dificultades escolares que se esperaba resolver por medio de la evaluación neurológica y la evaluación de inteligencia que pudiera hacer el área de psicología.

En este orden de ideas, se observó que la psicóloga a cargo del caso entiende que las pruebas no son la única opción de atención cuando un estudiante es remitido por las instituciones educativas. Lo anterior dio cuenta de la manera como, a partir de la psicología sistémica orientada, se entiende que las situaciones que son puntuadas como dificultades escolares en los niños pueden responder a elementos contextuales que deben ser evaluados con las habilidades del paciente identificado y que estos elementos contextuales se relacionan no solo con el sistema familiar, sino que se considera incluir aquellos marcadores del contexto escolar que favorecen la emergencia del síntoma.

Por otro lado, la pregunta por la voz del niño estuvo dirigida a establecer de qué manera los estudiantes participan con su experiencia, saber y voz en la construcción de comprensiones para ser remitidos al servicio de psicología clínica. De este modo, se observó que sobre todo es la voz del psicólogo del colegio la que participa en la construcción de comprensiones para la remisión.

Otro punto de interés es la manera como la familia, la escuela y el niño o joven remitido se organizan, entendiéndose la construcción de saberes que puedan generar posibilidades de ayuda en las que se favorezca la situación del niño, al activar interacciones del contexto de atención psicológica con la familia y el estudiante. Algunas intervenciones realizadas así se dirigieron a hacer visibles los saberes que están en juego en el momento de construir el problema de “dificultades en el desempeño escolar” y de generar remisiones a los servicios de atención psicológica. De este modo, se observó en la conversación con la familia, que dichas dificultades adquieren un sentido específico en el contexto escolar, perdiendo fuerza cuando se focaliza el comportamiento del niño en otros sistemas de relación.

Para la organización de la red, se entiende que la atención psicoterapéutica puede actuar como un dispositivo para activar en clave generativa la ecología entre la familia, el colegio y el niño. Esto lleva a considerar que también es posible la construcción de epistemes asociadas a la manera en que se crean coherencias en la comunicación con el niño y el modo en que los padres coordinan la información asociada a los límites en la crianza, lo que se asocia a la redefinición de

la creencia de que consentir al niño puede convertirse en un problema que le impide un buen desempeño escolar y conduce, a su vez, al análisis del modo como se favorecen claridades en las dinámicas familiares con el niño.

Se concreta así la idea de que el contexto de relaciones en las que se mueve el niño actúa como marcador para la emergencia de sus comportamientos, lo que lleva a la consideración de la comunicación como proceso que le puede permitir al niño ciertas posibilidades y límites. Esto incluye la responsabilidad de evaluar el contexto educativo en términos pedagógicos en relación con lo que le permite o no a los procesos de aprendizaje.

Es importante observar que, si bien el encuentro no estaba dirigido de manera intencional a la intervención, se logró la problematización del concepto de *normalidad* versus el de *anormalidad*, en relación con sus implicaciones para la comprensión contextual de la situación del niño en el colegio y en la familia (Bianchi, 2016). En este sentido, se redefinieron los comportamientos del niño como esperables para su edad y momento vital, y esto necesariamente interroga la mirada de los adultos a su alrededor y la manera cómo afrontan ciertas situaciones que no son coherentes con el contexto escolar.

En cuanto a las creencias de la familia en torno a la situación del niño, se observa que giraron alrededor de la posibilidad de ingreso a un colegio de educación especial debido a la idea de que al hijo menor es importante evaluarlo a partir de lo que les ocurrió con uno de sus hijos mayores. Es como si la experiencia previa hubiera generado un marco de interpretación que, al mismo tiempo, los deja sin posibilidades para crear sentidos generativos sobre lo que les sucede con el niño remitido al servicio de psicología.

Por otro lado, y en relación con las dinámicas familiares, aparecen creencias a propósito del modo como se relacionan las transacciones afectivas en el subsistema parental con el desempeño escolar del niño, lo que lleva a generar comprensiones sobre el “ser consentido” como algo que puede representar dificultades para el niño. Esta reflexión también hace referencia a la creencia de que las emociones negativas y su expresión pueden resultar siendo un problema para el sistema de relaciones de quien las vive.

En cuanto al dominio pragmático, como dominio de la coordinación de comportamientos e interacciones para la acción, se observa en la voz de los padres que las rutas, que la remisión del orientador abre sometiendo al niño y a la familia a realizar visitas constantes a profesionales que, a su vez, interrumpen la cotidianidad del niño en el colegio. Entonces, luego los procesos interventivos empiezan a tener efectos sobre las posibilidades de “avanzar” en el colegio: las citas con los especialistas, a los cuales se remitió el niño, generan ausentismo en el colegio, y esto aumenta la percepción de dificultad en los docentes.

En este sentido, la ayuda que se demanda de la familia está asociada a las posibilidades de solucionar el impase con el colegio y garantizar que el niño siga estudiando. Es importante ver cómo la permanencia en el colegio está supeditada a que este “mejore” su rendimiento escolar y no a la satisfacción de las necesidades educativas que deben ser atendidas. Ante todo, la terapia o la intervención por psicología es una alternativa para evitar la exclusión del sistema escolar.

En la voz de la familia, se describe el costo que tiene la remisión para los recursos del sistema debido a que no solo se invierte tiempo escolar del niño sino que, además, las citas solicitadas con especialistas pueden generar costos económicos que afectan a la familia. Lo anterior permitió considerar los factores de la remisión y de los intentos de intervención que, de manera paradójica, afectan la ecología de la familia en relación con la escuela, definiendo que el desarrollo de las terapias ha desgastado los recursos con los que cuenta la familia sin revertir necesariamente en efectos esperados por el colegio.

En este orden de ideas, la familia solicita una acción concreta que permita conectar la psicoterapia y la evaluación psicológica con el referente del colegio, lo que incluye el reconocimiento de los mecanismos de comunicación que pueden ser eficaces en la redefinición de las comprensiones acerca de lo que le sucede al niño y los factores individuales y contextuales que favorecen la emergencia de lo que se entiende como dificultad escolar. En este sentido, el informe como respuesta a la remisión aparece como un mecanismo que complejiza la ecología familia-escuela-niño.

Por consiguiente, se observa que buena parte de las inquietudes pragmáticas están dirigidas a definir las acciones o rutas de acción

posibles para favorecer la situación del niño en el colegio y coordinar recursos entre contextos. Por tanto, en el escenario se intentaron definir acciones concretas que permitan activar con la familia, una ecología que favorezca la situación del niño en relación con su desempeño escolar y el lugar que ocupa en la relación escuela-familia-niño.

Finalmente, muchas de las intervenciones dieron cuenta de las posibilidades que la redefinición de un problema puede abrir en el contexto escolar y en el familiar. En este sentido, no solo se espera un cambio en el niño a partir de una evaluación individual, sino la posibilidad de redefinir algunos elementos de los contextos de relación del niño que favorezcan sus oportunidades de aprendizaje. Esta apertura operativa se conecta a lo que en la atención psicológica se puede ofrecer a la familia y al colegio. De esta manera, surge la pregunta de la familia en relación con la comunicación entre el colegio y el orientador, dado que se requiere este tipo de redefiniciones para facilitar movimientos mucho más coherentes con las posibilidades de la familia en términos de acceso a los servicios en salud. En consecuencia, surgen también consideraciones a propósito del seguimiento al caso y a la activación de aristas que permitan contactar al colegio y favorecer renovaciones a sus estrategias de intervención en casos puntuados con dificultad escolar.

Las últimas intervenciones del escenario estuvieron dirigidas a la redefinición contextual de la situación del niño, a partir de la inclusión de aquellos elementos comunicacionales que pueden no estar permitiendo que se haga cargo de sus responsabilidades con base en los recursos, no solo individuales sino de su contexto de relaciones en general. En este orden, se conecta la idea de evaluar las habilidades del niño, los marcadores del contexto escolar y familiar con la evaluación de procesos comunicacionales con el fin de favorecer aquellos que les permitan novedades adaptativas en torno a las posibilidades de aprendizaje.

Escenario con la orientadora de una Institución Educativa Distrital (IED) de Bogotá

En relación con las epistemes que emergen en el momento de reflexionar sobre el proceso implicado en la generación de una remisión a

partir del contexto escolar al contexto de atención psicológica, se observa que la construcción de comprensiones asociadas a las dificultades de los estudiantes tiene que ver con políticas y condiciones sociales amplias que exigen a la psicología clínica la visibilización ecológica de sus implicaciones en la relación familia-escuela. En este sentido, se expone que una implicación que entra en juego en esta ecología es la episteme asociada a la legislación, la cual actúa como marcador de contexto para la estructuración o no de un sistema clínico en el sistema educativo y que, por tanto, se debe considerar en el momento de decidirse por una remisión.

Lo anterior está asociado a la posibilidad de reconocer hasta qué punto los recursos de atención de la estructura institucional educativa facilitan o no la transformación de las realidades de los estudiantes que son consideradas problemáticas. La orientadora hizo hincapié en que en las instituciones educativas las prácticas discursivas influyen en la atención de casos y su remisión a atención psicoterapéutica. Se observa, en este sentido, que el manual de convivencia y el de funciones son prácticas discursivas que organizan las posibilidades operativas de los orientadores.

En cuanto a la comprensión de las realidades de los estudiantes, se reconoce que la puntuación de una situación de vulnerabilidad transitada por la definición que hacen los docentes, orientadores y, en general, los adultos. En esta puntuación, con dificultad, entra en juego el saber de los estudiantes o su propia decisión de buscar ayuda. En algunas de las intervenciones se observa que se ha generado una serie de saberes en relación con las realidades de los estudiantes, que hacen que los orientadores tomen la decisión de remitir: consumo de sustancias psicoactivas (SPA), ideación suicida, maltrato o abuso. De este modo, se resalta que el consumo de sustancias psicoactivas, construido como un elemento de vulnerabilidad para los jóvenes, es una de las principales razones que la orientadora expone para generar remisiones dirigidas a los contextos psicoterapéuticos.

Por otro lado, se tiene en cuenta que un proceso de remisión del contexto escolar a atención psicológica puede estar asociado a las diversas disciplinas de los orientadores que, a su vez, son los encargados de activar este dispositivo para la atención de los casos evaluados

vulnerables. La formación del orientador aparece como un elemento que organiza las posibilidades de resolución de las situaciones de vulnerabilidad de los estudiantes o la remisión de estos a atención psicológica.

En cuanto a la comunicación entre instituciones y diversos contextos de relación, se observa que los sistemas educativo y de salud entran en interacción una vez emergen fenómenos que se pueden constituir como clínicos. De igual manera, se realizan algunas reflexiones sobre la manera como las posibilidades de comunicación entre el psicólogo clínico y el orientador del colegio, se construyen como una interacción en la que se amplía información; es como si esta relación se construyera en función de la ampliación de información y no como una posibilidad para generar transformaciones, incluso en el colegio.

Otro elemento asociado a las epistemes considera las reflexiones acerca de lo que permite coordinaciones entre la familia y la escuela cuando se presenta una remisión, lo que se relaciona con la construcción del estudiante como un sujeto con dificultades, por lo que el problema se convierte en el elemento de conexión entre los sistemas. Se propone entender las relaciones familia-escuela-psicología clínica como una red que permita superar la saturación de nodos cuando emergen puntuaciones problemáticas de las situaciones de los estudiantes. En este sentido, la familia resulta un nodo saturado de demandas sociales que pueden sobrepasar sus recursos. Se observa que esta situación transita por la construcción de políticas públicas en las cuales la familia es un sistema en permanente evaluación social, blanco de exigencias y descalificación cuando emergen dificultades con sus miembros, aunque estas emergencias pertenezcan a otros contextos y sistemas institucionales.

De manera crítica se retoma la idea de que las remisiones al psicólogo clínico se asumen como una posibilidad para la intervención del estudiante y su familia sin considerar las implicaciones ecológicas del papel que desempeña el colegio en la emergencia de las situaciones puntuadas como dificultad de estos estudiantes. En consecuencia, se observa la construcción de un problema a partir de la posición de un observador externo, donde difícilmente es posible preguntarse por los procesos para que estos problemas emerjan en el contexto escolar. De la misma manera, se reconoce que la familia asume la idea de que es la escuela la que debe formar, sin poder construir sentidos claros al

llamado que el contexto escolar realiza para la solución de dificultades construidas por la mirada de los profesionales del colegio al respecto de la experiencia de los estudiantes.

La orientadora menciona la importancia de la atención a la familia como algo que estructura sus expectativas cuando remite a psicología clínica. De este modo, se espera que los padres logren comprensiones de aquello que no veían sobre la situación de sus hijos. En este sentido, parece que la estructuración de una remisión por dificultades puntuadas en el colegio, básicamente, está dirigida a la transformación de la relación con la familia, dejando por fuera a la institución. Se entiende que la relación familia-escuela depende de los procesos evolutivos de la familia y sobre todo de los procesos de autonomía e individuación por los que atraviesan los jóvenes en la educación media.

En cuanto a las creencias emergentes en este escenario, una de las principales razones que intervienen en la decisión de remisión, por parte de un orientador, cualquiera que sea su profesión, es la vivencia personal de estar limitado para dar una respuesta coherente con las situaciones de los estudiantes. En este sentido, “sentirse desbordado” es un elemento que actúa en la generación de estas remisiones a atención psicológica. Aunque muchas de las razones por las que se remite están asociadas a saberes en torno a lo que se considera una situación de vulnerabilidad, las limitaciones, en el recurso humano para el número de estudiantes, se construyen como una experiencia que restringe las posibilidades de atención que tienen los orientadores en los colegios.

En cuanto a la eficacia de las remisiones, una creencia tiene que ver con que al transformar las relaciones familiares es posible que los estudiantes remitidos, junto con sus familias, logren asumir otra posición en el contexto escolar. Lo anterior deja a las dificultades escolares en una relación de causalidad con las dinámicas familiares y, en consecuencia, las dificultades escolares son explicadas por situaciones familiares que deben ser atendidas por fuera del contexto escolar, haciendo del colegio un ente externo a esta emergencia.

Como mito surge la idea de que las remisiones que más eficacia tienen son las de los niños pequeños, lo que está asociado a que para los padres y los adultos es mucho más fácil cuidarlos y “controlarlos”.

Esto, a su vez, está relacionado con las construcciones que los sistemas sociales hacen de la crianza y la garantía de la supervivencia de los más pequeños.

En cuanto al dominio pragmático, se observa desde el principio que la orientadora pone en juego elementos de su sistema de significaciones para desarrollar acciones que resultan en la remisión de estudiantes desde el colegio hacia los servicios de atención psicológica. De este modo, se entiende que la atención psicoterapéutica es construida como una atención que requiere condiciones de tiempo y espacio particulares que el contexto escolar no ofrece. En este sentido, se describe la manera cómo se coordinan acciones que resultan en la remisión interna de un estudiante a la orientación escolar y de allí a los servicios externos especializados. Se observa que son los directores de curso aquellos que deciden esta referencia a los orientadores y de nuevo aparecen las problemáticas asociadas al consumo de SPA como los principales elementos para tomar esta decisión.

Por otro lado, la episteme legal que aparece asociada a las condiciones de orientación escolar no necesariamente imprime claridades en el momento de generar remisiones al sistema de atención psicológica, siendo “el criterio del orientador” el que actúa como facilitador de las acciones por emprender con los casos evaluados en situación de vulnerabilidad. Algunas intervenciones hablaron del modo como participaban los orientadores en las instituciones educativas, explicitando que sus posibilidades de actuación y adaptación se sustentaron, sobre todo, en los manuales de convivencia y de funciones, lo que interroga sobre las interacciones una vez los orientadores inician sus labores en las instituciones.

En relación con las redes interinstitucionales, se reconoce en la interacción con el sector salud (hospitales de la localidad) un recurso para la atención de casos evaluados como vulnerables. Una de las acciones concretas es que el referente de salud vaya a los colegios para definir rutas de atención. Por tanto, la coordinación de prácticas asociadas a la emergencia de saberes, en relación con situaciones de vulnerabilidad de los estudiantes, permite la generación de acciones entre el sistema educativo y el de salud, lo que transita por la construcción de formatos de remisión que activa rutas de atención en crisis, con visitas domiciliarias a las familias de los estudiantes remitidos del colegio al hospital.

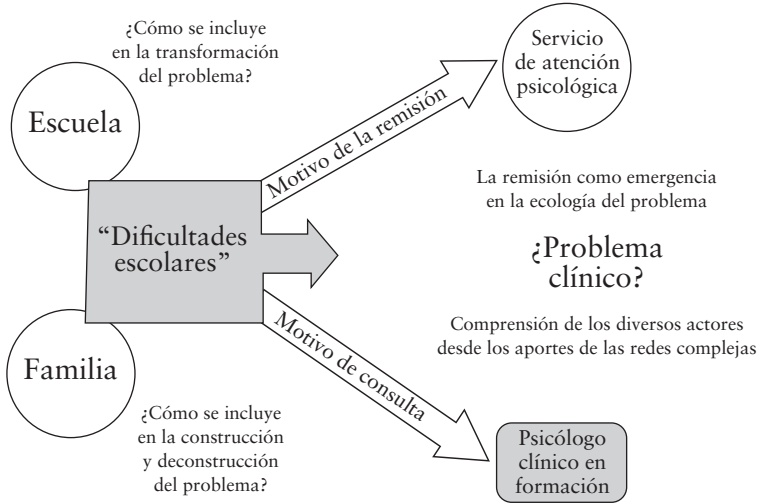
Finalmente, la creencia de que las dificultades de los estudiantes puntuadas en el colegio corresponden a necesidades de atención psicológica de la familia deja por fuera la posibilidad de generar interacciones entre el colegio y los sistemas de atención psicológica que reciben estas remisiones. Este marco de interacciones deja al colegio en el lugar de acompañante y generador de seguimiento para garantizar que la familia acuda al servicio sin comprenderse como contexto en el que emergieron las dificultades por las cuales se remite o como participante activo en la construcción de soluciones.

Discusión: dialógicas entre los estados del arte documental y testimonial

Este apartado tiene como objetivo definir las líneas de interés investigativo/interventivo que emergen a partir de los ejercicios de indagación documental y testimonial a propósito del fenómeno de investigación inicial. En este sentido, se busca definir los puntos de encuentro, las complementariedades y las divergencias entre los autores consultados y las voces de los actores participantes de la exploración testimonial (exploración inicial de campo). Como se mencionó, el objetivo tiene que ver con el ajuste de la investigación y la definición de los puntos de inflexión que permiten concretar las posibles novedades de este proceso investigativo/interventivo (figura 6).

La remisión como emergencia en la ecología del problema: sobre la deconstrucción crítica de las problemáticas escolares. Uno de los elementos predominantes en la revisión documental de las investigaciones de corte sistémico es el reconocimiento de la inclusión ecológica de los actores involucrados en la construcción del problema que, a su vez, actúa como una coconstrucción que los convoca. En este sentido, la mayoría de investigaciones hace énfasis en la idea de que un proceso investigativo e interventivo tiene la responsabilidad de visibilizar la manera como los actores articulan sus apuestas en la construcción de un problema que, aunque surge en el contexto escolar, puede llegar a asumir una naturaleza clínica cuando se convierte en motivo de remisión a un contexto de atención psicológica.

Figura 6. Ejercicio reflexivo de los estados del arte



Fuente: elaboración propia.

Este aspecto coincide con lo encontrado en el estado del arte testimonial, mostrando, a lo largo de los cuatro encuentros, que la remisión se entendió como un marcador de contexto privilegiado para comprender/organizar la relación familia-escuela-joven-niño/a-psicólogo. Así, la demanda de ayuda se encarna en la remisión a partir del contexto escolar como un marcador de la relación de los servicios de atención psicológica con la familia y el estudiante remitido.

La remisión se dio en el trabajo de campo como producto de la coordinación de saberes, que permitió la participación de la voz de los docentes y el orientador, ante todo, dejando el interrogante del saber de la familia o del joven-niño/a en relación con la experiencia en el colegio. De esta manera, se encuentra una ruta de construcción de la remisión que va de la observación de los comportamientos del estudiante en el aula de clase por parte de los profesores, pasando por su reporte al orientador a la construcción de un documento formal a otra institución de atención especializada para el estudiante.

Este interrogante es considerado en las investigaciones indagadas en el estado del arte documental, resaltando las ideas de convocar la diversidad de voces, no solo de las instituciones educativas (maestros y directivas, por ejemplo), sino de los padres, los niños, las niñas y los jóvenes que muchas veces son el sujeto en el que recae el motivo de remisión. Se observa en las investigaciones que al ser la coconstrucción un proceso ecológico que convoca las voces de los actores para la emergencia de aquellos dilemas organizados en motivos de remisión al contexto clínico, se asume como elemento importante en la intervención, la deconstrucción de estas lecturas para favorecer la posibilidad de generar comprensiones en clave generativa.

Igualmente, al considerar la ecología de la construcción de los motivos de remisión, la relación familia-escuela-niños, niñas, jóvenes, se aborda en estos estudios en torno a la manera en que definen los problemas escolares con el fin de observar las lógicas con base en las que el psicólogo es convocado en la organización del problema. Por tanto, la reflexión del lugar del psicólogo en la construcción de las dificultades escolares se aborda teniendo en cuenta que la escuela y la familia son sistemas que definen el papel que desempeña el psicólogo en términos de solucionador de problemas más que como un facilitador de procesos ecológicos de transformación.

La mayoría de las investigaciones/intervenciones incluyen la idea de que los psicólogos clínicos tendrían una función ecológica de articulación y complejización de las posibilidades de lectura de los fenómenos emergentes entre la familia y la escuela, coincidiendo en la necesidad de reconocer que estas construcciones son emergencias en la interacción entre familia-escuela-estudiante y los sistemas amplios, y que, por tanto, requieren lecturas ecológicas que involucren, de manera corresponsable y solidaria, la diversidad de actores, al reconocer el carácter *autopoiético* de esa interacción.

Sin embargo, la investigaciones parecen no tomar muy en cuenta que, según el estado del arte testimonial, la construcción de comprensiones, asociadas a las dificultades de los estudiantes, no solo tiene que ver con la observación local de lo que acontece en el aula, sino con la consideración de las políticas y condiciones sociales amplias que exigen

a la psicología clínica la visibilización ecológica de sus implicaciones en la relación familia-escuela.

En este sentido, otra implicación que entra en juego en dicha ecología es la episteme asociada a la legislación que actúa como marcador de contexto para la estructuración o no de un sistema clínico en el sistema educativo y que, por tanto, se debe tener en cuenta en el momento de decidirse por una remisión. Lo anterior tiene relación con las epistemes a propósito de los recursos con los que la institución puede afrontar los problemas que construye en la relación con los jóvenes y los niños, lo que se asocia a la producción de solicitudes de ayuda de carácter interinstitucional, muy en relación con la limitación de recursos de atención que influye como marcador de contexto para generar la solicitud de ayuda.

Por otro lado, las epistemes asociadas a las nociones de desarrollo, anormalidad, salud y aprendizaje, entran en juego en la construcción que la familia y el colegio hacen de la situación del estudiante remitido. En casos particulares la episteme médica llega a desempeñar un papel primordial a la hora de validar la normalidad del proceso de desarrollo del estudiante. Esto habla de la necesidad de problematizar el concepto de *normalidad* versus el de *anormalidad* en relación con la comprensión del problema asociado a la situación del niño o joven en el contexto escolar, aspecto que no se abordó en las investigaciones indagadas, pero que sí aparece en las voces de los actores participantes del estado del arte testimonial.

Las creencias que organizan la remisión, por su parte, contribuyen a la construcción de la familia como pilar de transformación de problemáticas emergentes en el colegio, haciéndola la principal responsable de los avances o retrocesos del estudiante. De esta manera, la participación de la familia se construye como cimiento de transformación de las situaciones problemáticas emergentes en el contexto escolar, asumiéndose el suyo como un lugar significativo en relación con el desempeño escolar del estudiante. En consecuencia, la remisión está centrada en la atención a la familia y al estudiante sin considerar de manera clara las implicaciones ecológicas del colegio en la construcción del problema y en la eficacia de la remisión, la cual se asocia a la creencia de que al transformar las relaciones familiares es posible

que los estudiantes remitidos logren asumir otra posición en el contexto escolar.

De este modo, la creencia de que las dificultades de los estudiantes, puntuadas en el colegio, corresponden a la necesidad de atención psicológica de la familia, deja por fuera la posibilidad de generar interacciones entre el colegio y los sistemas de atención psicológica que reciben estas remisiones. Este marco de interacciones deja al colegio en el lugar de acompañante y generador de seguimiento para garantizar que la familia acuda al servicio sin comprenderse como contexto en el que surgieron las dificultades por las cuales se remite o como participante activo en la construcción de soluciones.

Lo anterior coincide con lo encontrado en las investigaciones que se ocuparon de problemáticas emergentes en el contexto escolar y que no son de corte sistémico, en las que se observa la tendencia a incluir a las familias como parte del problema, reforzando la idea de que los profesionales del colegio y los de salud mental son estrategias fuera de cualquier responsabilidad (Rodríguez, Espinosa y Pardo, 2013; Prieto-Montoya y Cardona-Castañeda, 2016). Esto permite comprender los presupuestos que llevan a intervenciones correctivas que no contribuyen a la construcción solidaria de estos actores (Penso y Moraes, 2016); esto hace que las intervenciones propuestas se realicen en un lugar de experticia que dificulta la organización reflexiva de las posibilidades interventivas propuestas y que no contribuye a la ampliación del concepto de *corresponsabilidad* para la autoorganización generativa de estos actores.

Sin embargo, algunas investigaciones no sistémicas comparten esta visión, otras que trabajan el concepto de *alteridad* contribuyen a la noción de *corresponsabilidad* en el sentido de asumir el interés de comprenderse el uno al otro. La alteridad se asocia a la voluntad de entender la posibilidad de diálogo y la búsqueda de acuerdos y, en este sentido, puede conectar con la posibilidad de construir procesos de corresponsabilidad, mencionada en las investigaciones de naturaleza sistémica. De este modo, las investigaciones que hablan de alteridad contribuyen a reconocer en la relación joven-escuela una oportunidad de redefinir lo que se entiende por educación que, a su vez, permite la intervención en términos de convivencia y socialización para la construcción de sentidos en los vínculos joven-escuela.

Finalmente, en relación con la remisión, cabe mencionar que si bien lo que tienen en común las investigaciones de corte sistémico es el reconocimiento de la emergencia relacional de las solicitudes de ayuda y los motivos de remisión, trabajando de manera amplia en la coordinación de los sistemas involucrados, estas investigaciones no logran avanzar sobre la especificidad de las problemáticas abordadas. En este sentido formulan redefiniciones relacionales con los fenómenos motivo de remisión o de la solicitud de intervención sin lograr comprensiones a propósito de su singularidad contextual; es decir, aunque todos los fenómenos tienen un carácter relacional, hay varios factores que sugieren distinciones entre las dinámicas relacionales que plantean y, por tanto, las exigencias interventivas que suponen.

Lo anterior contrasta con las investigaciones y estudios que se proponen medir las conductas disruptivas emergentes en los contextos escolares y que se convierten en motivos de consulta que construyen a los jóvenes, niños y niñas como los portadores de los síntomas. Si bien el gran riesgo de estas investigaciones es la construcción patologizante de los sujetos y de la familia como el principal responsable de dichas problemáticas, uno de los recursos que presentan estas investigaciones es la caracterización de las condiciones de vulnerabilidad que la problemática específica presenta. Esto hace pensar en la necesidad de generar caracterizaciones sistémicas que permitan el reconocimiento de patrones de relación asociados a los motivos de remisión y, por tanto, a las lógicas de intervención posibles sin que esto signifique la creación de propuestas rígidas.

Redes: comprensiones de la participación de los diversos actores a partir de los aportes de la complejidad. Es importante tener en cuenta que, según los estudios indagados, cuando los psicólogos clínicos son convocados en la ecología que permite la emergencia de los problemas escolares que, a su vez, se convierten en motivos de remisión, la lectura, en el modelo ecológico, permite al psicólogo adoptar una posición de consultor con respecto al sistema familia-escuela. De este modo, se resalta la posibilidad de impactar a varios sistemas al mismo tiempo y reconocer en el proceso los cambios que se generan a partir de los recursos de las interacciones; esto, en gran parte de las investigaciones, se asume como un trabajo interventivo en red, caracterizado por

la visibilización de los recursos y la transformación de las interacciones familia-escuela al propiciar la cooperación y la coconstrucción.

Como logro interventivo, se reconoce la movilización de la red para el reposicionamiento de los procesos de atención a las familias, observándose la autoorganización de nuevas ecologías entre la escuela y la familia, por medio de coordinaciones generativas entre la familia, la escuela y otros sistemas (comunidad, servicios en salud, pandillas juveniles, entre otros), permitiendo un posicionamiento reflexivo de los actores de estos sistemas.

La noción de *red* también apareció en el estado del arte testimonial como alternativa de comprensión interdisciplinaria y de intervención ecológica generativa; las epistemes tuvieron que ver con la construcción de los servicios de atención psicológica como alternativa de transformación de las problemáticas emergentes en los contextos escolares. La psicología clínica aparece en el panorama de la relación familia-escuela cuando se construyen lecturas desde el déficit que además se evalúan como objeto de intervención que sobrepasa los recursos de la psicología educativa. En consecuencia, en la comprensión de las realidades de los estudiantes se reconoce que la puntuación de una situación de vulnerabilidad transita por la definición que hacen los docentes, los orientadores y, en general, los adultos; puntuación en la que con dificultad entra en juego el saber de los estudiantes o su propia decisión de buscar ayuda.

En este sentido, se reconoce la necesidad de coordinar diversos saberes y disciplinas en la construcción de intervenciones de los problemas emergentes en el contexto escolar y la noción de red aparece como alternativa ecológica coherente con las exigencias de transformación de dichos problemas. La necesidad de coordinar hace visible la importancia de entender las relaciones familia-escuela-psicología clínica como una red que permite superar la saturación de nodos cuando surgen puntuaciones problemáticas de las situaciones de los estudiantes.

En consecuencia, para el estado del arte testimonial, la familia resulta un nodo saturado de demandas sociales que pueden sobrepasar sus recursos, observándose que esta situación transita por la construcción de políticas públicas, en las cuales la familia es un sistema en permanente evaluación social, blanco de exigencias y descalificación

cuando aparecen dificultades con sus miembros, aunque estas emergencias pertenezcan a otros contextos y sistemas institucionales. De igual manera, la orientación se construye como un escenario limitado para la atención de los estudiantes con dificultades, “sentirse desbordado” es un elemento que actúa en la generación de estas remisiones a atención psicológica. De este modo, se entiende que la atención psicoterapéutica es construida como una atención que requiere condiciones de tiempo y espacio particulares que el contexto escolar no ofrece.

En relación con estos aspectos, las creencias que contribuyen a crear la noción de red están asociadas a la idea de que basta con escuchar al otro sin ir más allá de la posibilidad de distribuir los recursos existentes en cada sistema de relación del estudiante para favorecer la transformación generativa de la relación familia-escuela-joven-servicios de atención psicológica. Lo anterior se asocia a lo resaltado por las investigaciones relacionadas en el estado del arte documental, las cuales tienen en cuenta que la movilización en red de las dinámicas del sistema familia-escuela-estudiante, puede ser posibilitadora de la corresponsabilidad, la autonomía y la individuación, como procesos interaccionales para el cambio y la transformación. En este sentido, las redes conversacionales se asumieron como procesos para el reconocimiento de diversos dominios experienciales (emocionales, por ejemplo) para vincular de manera generativa a los actores participantes de esta relación.

Un elemento importante, en relación con las redes conversacionales, fue el favorecimiento de la escucha de la voz de los jóvenes, lo que a su vez permitió la emergencia del compromiso de los adultos en sus procesos formativos. Cabe anotar que las investigaciones resaltaron los procesos autorreferenciales, metaobservacionales y reflexivos como facilitadores de danzas conversacionales entre padres, maestros, directivos, investigadores y jóvenes para la coordinación de acciones y significados en torno a la emocionalidad, lo que, a su vez, generó transformaciones en el operar de la relación familia-escuela.

En este orden de ideas, el estado del arte testimonial advierte, en el orden pragmático, que la red se puede entender como posibilidad interventiva privilegiada para coordinar a los actores involucrados en la construcción de la problemática, sin embargo parece actuar solo en

la relación familia-joven, niño o niña, dejando de lado la participación activa de los actores del contexto escolar que se implicaron en la construcción del problema.

Es importante anotar que las diversas voces permitieron la emergencia de la necesidad de crear intervenciones en las que el enfrentamiento entre la familia y la escuela sea trascendido rumbo a la organización de relaciones colaborativas entre sistemas que, a su vez, lleve a la problematización del hecho de que en el motivo de remisión se privilegien aspectos evaluativos amarrados a la determinación del cociente intelectual, más que a los aspectos procesuales de la ecología de relaciones en las que emergió la construcción del motivo de consulta y la solicitud de ayuda de la remisión.

En este sentido, la red aparece en el trabajo de campo como organización generativa de la ecología familia, colegio, estudiante, psicología clínica y, por tanto, la oportunidad para crear coherencias y sinergias entre los sistemas con el fin de aprovechar sus recursos en relación con el problema construido. Lo anterior se asocia a la pragmática de las consideraciones interdisciplinarias que llaman la atención sobre la remisión a diversidad de especialistas sin coordinaciones interdisciplinarias, lo cual somete a la familia al desgaste de recursos que además interrumpe la cotidianidad del niño en su relación con el contexto escolar. En consecuencia, la pragmática organizada por la remisión muchas veces afecta, de manera negativa, la ecología de las relaciones familia y escuela, representando desgastes de recursos sin efectos significativos para la transformación de la situación problemática.

Llama la atención en el estado del arte testimonial que uno de los mitos en relación con las posibilidades de la familia, y su lugar en esta ecología, es el hecho de que este sistema se perciba como pilar para la posibilidad transformativa del problema emergente en el contexto escolar y que, a su vez, se refuerce con la idea de que los resultados positivos en las pruebas que determinan el cociente intelectual de un estudiante están directamente relacionados con la participación de la familia en sus procesos educativos, dejando a este sistema como principal responsable de la situación del estudiante en el contexto escolar.

Estos mitos tienen impacto en la pragmática ya que la participación de la familia es un factor sobre el que se organizan los procesos

interventivos y las rutas de acción que la psicología ofrece a los colegios. Sin embargo, queda el cuestionamiento sobre la participación del niño o joven remitido cuya voz y posición en la construcción de las posibilidades de solución (así como del motivo de remisión) se invisibiliza y no se encuentra articulada a alguna de las rutas interventivas. El niño o joven se construye como sujeto de intervención, dejándolo en una posición pasiva con respecto a lo que se decida sobre su situación.

Por otro lado, en cuanto a la participación del orientador, se observa que la pragmática de su posición en la ecología del problema está permeada por la formación disciplinar, apareciendo así como un elemento que organiza las posibilidades de resolución de las situaciones de vulnerabilidad de los estudiantes o la remisión de estos a atención psicológica.

Finalmente, vale la pena anotar que los estudios que tienen una clara tendencia sistémica pretenden ser coherentes con la epistemología de segundo orden, reconociendo en el psicólogo investigador/interventor un observador involucrado en el proceso mismo de producción de conocimiento y desarrollo de intervenciones. En este sentido, se observa que las propuestas realizadas se basan en miradas constructivistas y construccionistas que reconocen el proceso de emergencia de los fenómenos sociales propios de la relación entre las familias y la escuela. Sin embargo, al revisar los alcances en relación con los planteamientos de la complejidad y los aportes para la construcción de una psicología coherente con la comprensión de sistemas complejos adaptativos, la contribución más significativa es la que tiene que ver con la noción de *red* trabajada en gran parte de estas investigaciones.

Sistema teórico

Esta investigación/intervención pretende generar lugares de reflexión y producción de conocimiento que, a partir de la posición del psicólogo clínico como investigador/interventor social, puedan favorecer reconfiguraciones creativas de la relación entre las familias y la escuela. La investigación se basa en las apuestas que la complejidad realiza para entender los sistemas complejos alejados del equilibrio (Gell-Mann, 1995; Kauffman, 2003; Maldonado, 2009; Martínez, 2005; Nicolis y Prigogine, 1994; Prigogine y Stengers, 1990; Prigogine y Stengers, 2002; Prigogine, 1997a; Prigogine, 1997b; Prigogine, 1991; Prigogine, 1998; Wagensberg, 1985) y la necesidad de entender la educación como un proceso para la reforma del pensamiento y de la educación (Morin, 1999).

Morin (2011) sugiere que la educación debe enseñar el conocimiento del conocimiento como posibilidad reflexiva para dar cuenta de los dispositivos cognitivos, sus dificultades y sus limitaciones en relación con el riesgo de error e ilusión; esta visión permitiría entender que el conocimiento no solo es una producción racional, sino que también es emocional y cultural, lo cual exige entenderlo en su contexto. Entonces, la nueva enseñanza facilitaría su comprensión como emergencia situada y pertinente que incluye la capacidad para transformar realidades. A propósito de su propuesta, para la reforma de la educación, este proyecto se planteó trabajar con las posibilidades para

la comprensión de la relación entre familia y educación, en lo concerniente a los siguientes aspectos:

Las cegueras del conocimiento. Se debe tener en cuenta que en la creación del conocimiento siempre existe el riesgo del error y la ilusión, lo cual puede ser producto de la pretensión racionalizadora de saber sin emoción que, a su vez, genera los mecanismos cognitivos para proteger dichos errores e ilusiones. Se sugiere la racionalidad como disposición abierta que es capaz de reconocer las propias limitaciones y mitos a propósito del potencial de la razón. Aquí el papel que desempeña la educación es el de crear relaciones recursivas entre razón y emoción, como facilitador de posiciones racionales, para prevenir errores e ilusiones que llevan a asumir el conocimiento como infalible y a las ideas como aquello que posee sin posibilidades críticas, de apertura o complejidad. Entonces, la ceguera debe ser asumida por la educación por medio de la creación de conocimiento del conocimiento en el que las actividades autoobservadoras deben relacionarse, de manera cercana, con las observadoras, las autocríticas con las críticas y las reflexivas con las que permiten la objetivación.

El conocimiento pertinente. Se debe considerar la inadecuación del conocimiento en relación con la complejidad de los problemas humanos, polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios, ya que el saber generado en la fragmentación resulta insuficiente puesto que pierde su potencial transformador al ser desconectado de su contexto, lo que produce conocimiento parcelado, con ilusión de simplicidad y disciplinabilidad. Aquí, la educación debe facilitar la comprensión del conocimiento, situándolo en su contexto; de este modo favorecerá su construcción compleja como saber emergente situado, tejido y conectivo que supere la hiperespecialización.

La enseñanza de la condición humana. Este elemento exige ser considerado a partir de la apertura y conciencia holística que permite comprender cómo la humanidad, siendo ella misma —principio de identidad—, siempre es distinta y cambiante —principio de diversidad—; esta condición dialógica de la constitución humana hace que sea imposible su comprensión por el conocimiento de sus partes. La educación debe permitir el afrontamiento de la unidualidad humana, reconociendo la unidad y diversidad coexistentes en su organización

compleja con el fin de facilitar la comprensión de lo común y lo diferente en todo ser humano.

La enseñanza de la identidad terrenal. Es importante considerar el reconocimiento de la interdependencia que la humanidad organiza de manera global y además entender que, hologramáticamente, el cosmos está en la organización compleja de un ser humano —como historia, evolución y adaptación multidimensional—. La educación debe permitir el estudio de la complejidad humana, única y diversa, en su arraigo a la Tierra, con problemas y necesidades de solución comunes a todos, los que muchas veces se han simplificado en virtud de las desigualdades y la simplicidad de pensamiento.

Afrontar las incertidumbres. Frente a esta consideración, el autor es claro en expresar que lo más constante en la historia humana es lo imprevisible y lo incontrolable, condición que sumerge a la humanidad en la exigencia de asumir la incertidumbre como circunstancia inevitable a la que no escapan las acciones, las cuales, luego de haber sido realizadas, entran en una cascada de interacciones que hacen imposible predecir el sentido en el que se relacionan con el entorno, lo cual va más allá de la intención inicial con la que se emprendieron. Esto es denominado por Morin (1999) *ecología de la acción*.

Programar las acciones, en un intento cerrado por controlar la relación de estas con el entorno, se asocia a una actitud no ecológica que impide el reconocimiento de la complejidad de sus impactos; Morin (1999) plantea, entonces, la estrategia como una organización abierta y flexible de acciones que reconocen la incertidumbre, no como algo a controlar, sino como una condición con la que se debe actuar. La educación debe favorecer acciones coherentes con este entorno de incertidumbre que el autor asocia a tres elementos: “buenas decisiones, conciencia de la existencia de riesgos y la utilización de estrategias (adaptables al entorno cambiante) frente a programas (cerrados y rígidos)” (Morin, 1999, p. 5).

Enseñar la comprensión. Esta es condición necesaria para la construcción de relaciones solidarias y éticas entre los sujetos. Según Morin (1999), es la posibilidad de entender el todo en relación con las partes y viceversa para permitir, además de explicaciones, procesos empáticos, de identificación y proyección entre humanos. En este sentido, es

pensar lo complejo que incluye lo objetivo y lo subjetivo, el todo y las partes, la autocrítica, el autoexamen y la autodescentración, garantías estas últimas de una posición desinteresada para comprender. La educación del futuro debe fomentar la capacidad de las personas de comprender-se y comprender a los demás en el entramado de relaciones que las implican.

La ética del género humano: este elemento debe contenerse en el bucle individuo-sociedad-especie que permite la emergencia de la condición propiamente humana. Morin (1999) plantea, en este sentido, la antropo-ética, que implica humanizar la humanidad. La ética humana se asocia a la solidaridad y la comprensión, factores relacionados a la fundamentación de una democracia en la que sea posible, a la vez, el consenso, la diversidad y el conflicto en el ejercicio de la autonomía y libertad de los individuos que la alimentan en cuanto organización político-cívica compleja. La educación debe permitir la recursión constante entre solidaridad y comprensión con el fin de facilitar la continuación de la humanización por medio de la conciencia, cada vez más clara, de ciudadanía terrestre o planetaria.

Es importante ver cómo, para Morin (2011), la educación puede ser un campo humanizante facilitador de la formación de ciudadanos planetarios o terrestres capaces de comprensión, solidaridad y democracia en el reconocimiento de la complejidad de la realidad, en la que es necesario que las ciencias y las humanidades asuman conectivamente una visión integradora que produzca conocimiento generativo de unidad-diversidad, subjetividad-objetividad, complejidad-simplicidad, sin perder la relación entre las partes y el todo.

En este orden de ideas, la presente investigación pretendió preguntarse por la construcción de lugares y disposiciones de los psicólogos clínicos para forjar espacios creativos emergentes en la interfaz entre la familia, la escuela y los investigadores/interventores; espacios abiertos a la incertidumbre a partir de los cuales se puede proyectar una ecología de acciones, quedando claro que más allá de los contenidos está la posibilidad de modelizar ciudadanía democrática. Basados en Morin (2011), es también importante en la reforma de la educación considerar con seriedad la relación familia, educación y psicólogo clínico como interventor social para la generación de nuevas lógicas educativas.

De este modo, la presente investigación buscó trabajar las posibilidades que existen en la relación familia, escuela y psicólogos clínicos para la construcción de los procesos educativos y el replanteamiento de la humanidad misma como un fin en la democracia y no solo un medio para la renta. Así, siguiendo a Nussbaum (2001), se pretende plantear la tarea de fomentar la capacidad de ver el mundo en la perspectiva del otro, lo que se conecta a la imaginación narrativa, el aprendizaje activo y el pensamiento crítico. En esta propuesta, la disposición al reconocimiento de la fragilidad y la heurística que de ello se deriva es potencial para la visibilización del otro en su diversidad; en este sentido, la responsabilidad individual está ligada al autoexamen que, en perspectiva socrática, inmuniza al sujeto frente a la poca claridad de objetivos y a la tendencia acrítica de ser influenciado, nicho privilegiado de la sumisión ante la autoridad y la presión de pares.

El pensamiento socrático, como práctica social, puede generar sujetos reflexivos en el contexto educativo capaces de dar cuenta responsable de sus propias ideas y, por tanto, de sus actos, siendo el otro no un medio de su satisfacción personal sino un fin para una vida mejor —juntos—. Los valores socráticos se asocian a la formación de un ciudadano activo, crítico, curioso, capaz de reconocer la diferencia del otro y de resistir los intentos de dominación.

La disposición a ser ciudadano del mundo se sustenta, de este modo, en la sensibilidad que las artes y las humanidades proporcionan a la formación de la ciudadanía democrática. Nussbaum (2001) muestra cómo los grandes pedagogos y filósofos de la educación de diferentes épocas y naciones como Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Amos Bronson Alcott (1799-1888), Rabindranath Tagore (1861-1941), John Dewey (1859-1952), Donald Woods Winnicott (1896-1971), convergen en la necesidad de una educación para la ciudadanía creativa y sensible al otro y sus contextos, en la que es importante cultivar la comprensión integradora del ser humano con base en la imaginación narrativa, en cuanto implica pensar y sentir cómo sería estar en el lugar del otro: el cultivo del propio mundo y de la sensibilidad hacia otros como condición de posibilidad para la democracia como proceso en el cual el psicólogo clínico

tiene la responsabilidad de hacer visibles sus propuestas comprensivas e investigativas.

Cabe resaltar que una vez fueron desarrollados los estados del arte documental y testimonial, quedó claro que la relación familia-escuela-joven-niño o niña asumía una naturaleza crítica, en cuanto su organización pasaba a estar regida por la construcción de una dificultad escolar que actuaba como marcador de contexto del sistema familia-escuela con los sistemas de atención en salud mental que ofrecen servicios de psicología clínica. En este sentido, los estados del arte permitieron visibilizar dos líneas de trabajo claves en el afrontamiento de situaciones escolares puntuadas como problemas clínicos que convocan la participación del psicólogo para su tratamiento y resolución: en primer lugar, la *remisión* como emergencia en la ecología del problema en relación con las posibilidades de deconstrucción crítica de las problemáticas escolares y, en segundo lugar, las *redes* como noción compleja que permite comprender y organizar la participación de los diversos actores en la transformación de la dificultad escolar.

Así, este capítulo se dedica al desarrollo conceptual de las líneas de trabajo derivadas de los estados del arte en el marco de una psicología sistémicamente orientada, en coherencia con las propuestas construccionistas, constructivistas y de complejidad. De igual manera se desarrolla un apartado que permite dilucidar los principales elementos de comprensión e intervención con el sistema familia-escuela, una vez emergen problemas escolares motivos de remisión y solicitud de atención clínica psicológica.

La remisión como marcador contextual en la deconstrucción de los problemas escolares

El reconocimiento de la inclusión ecológica de los actores involucrados en la construcción del problema, cuando este último se convierte en motivo de remisión del contexto escolar a un contexto de atención psicológica, lleva, como ya se mencionó en el estado del arte testimonial, a entender la remisión como un marcador de contexto privilegiado para comprender/organizar la relación familia-escuela-joven-niño/a-psicólogo. Desde este punto de vista, la demanda de ayuda se hace visible

en la remisión por medio del contexto escolar como marcador de la relación de los servicios de atención psicológica con la familia y el estudiante remitido.

Así, la remisión es producto de la coordinación de saberes porque permite la participación de la voz de los docentes y el orientador, ante todo, dejando el interrogante del saber de la familia o del joven-niño/a sobre la experiencia con el colegio. Cabe recordar, de acuerdo con los hallazgos encontrados, que una ruta para la construcción de la remisión va desde la observación de los comportamientos del estudiante en el aula de clase por parte de los profesores, pasando por su reporte al orientador, hasta la construcción de un documento formal a otra institución de atención especializada para el estudiante, “[...] se quiere una solución rápida, sin que implique ningún cambio en la persona que ha solicitado la ayuda (habitualmente el profesor), y que, evidentemente, forma parte del sistema” (Kreus, Casas, Aguilar y María, 2009, p. 48).

La remisión como marcador de contexto que organiza la relación entre la familia, el niño o joven remitido y el psicólogo terapeuta, muestra un relato deficitario del estudiante y su interacción con el contexto escolar que, por lo general, refiere a la familia como principal responsable de los malos resultados escolares. En este sentido, surge un posible problema en la construcción ecológica de la situación, dado que lo que se vive en la institución educativa, y deviene en un problema propio de la ecología escolar, suele ser asumido como un asunto del individuo y por extensión de su familia aunque este sistema no reporte dificultades en la convivencia con el estudiante.

No es necesario que pensemos mucho para darnos cuenta de que, en situaciones de conflicto, la escuela puede elaborar un discurso en el que la familia no salga muy bien parada. Por lo general, en estas situaciones nos encontramos en una batalla dialéctica de connotaciones simétricas y complementarias. Por tal motivo, la confianza recíproca entre la familia y los profesionales del centro se mueve en niveles demasiado bajos (Kreus, Casas, Aguilar y María, 2009, p. 53).

De este modo, la remisión puede terminar siendo el único relato de la institución escolar con el que se cuenta para la intervención que, si no es trabajado de manera crítica, puede permear de manera privilegiada las versiones del estudiante y la familia sobre el problema por

el que acuden a consulta. Según Kreis, Casas, Aguilar y María (2009), la demanda de ayuda, que luego pasa a ser un motivo de remisión, inicia en la voz de los docentes, que construyen la necesidad de intervenir “un caso difícil”; demanda que muy posiblemente llegará a la orientación escolar con base en la hipótesis de que existe una dificultad individual o familiar.

Cuando este niño es señalado, sancionado, excluido en su peculiaridad, bajo las formas del disciplinamiento medicamentoso, penitencias, desafiliación escolar, derivación a centros especiales, el niño queda instalado en un borde de riesgo, o sea, sin recibir el apoyo social necesario y fundamental para su desarrollo integral (Muniz, 2013, p. 147).

Por tanto, la construcción del problema es una producción sustentada en la mónada —el estudiante— aislada artificialmente del contexto (Kreis, Casas, Aguilar y María, 2009, p. 55), contexto que, por lo general, termina organizando la remisión del caso a los servicios especializados de psicología clínica y que deja por fuera cualquier posibilidad reflexiva de que el colegio se asuma activamente en la ecología del problema y de la solución. En consecuencia, es necesario comprender que la demanda de ayuda y el motivo de remisión deben ser entendidos como una versión de una situación problemática, que puede hablar no solo del lugar del estudiante, sino de los modos de relación propios de su contexto privilegiado (docentes, compañeros de clase, directivas escolares, escuela en general y familia).

En este sentido, se pretende plantear que la remisión es un marcador de contexto cuyo contenido puede ofrecer algunas luces sobre la situación del estudiante/hijo en la primera consulta con el psicólogo clínico. De este modo, se exige una lectura crítica de su contenido que permita visibilizar/distinguir las voces de los diversos actores participantes en dicha construcción. Como ya se ha mencionado, la mayoría de las veces esta remisión viene con una hipótesis de base que señala al estudiante como foco del problema y por extensión a su familia, lo que lleva, en primera instancia, a la necesidad de comprender cómo participa la voz del colegio en dicha consideración, así como en la puntuación problemática.

Montenegro (1997) observa que cuando existen problemas (conductuales o emocionales) con niños, suele suceder que correspondan a una emergencia contextualizada de las relaciones de este, lo que a su vez sugiere pasar de las lecturas intrapsíquicas o individualizantes a las relacionales, que incluyan a la familia y, en los casos que competen a esta investigación, al colegio.

En las orientaciones tradicionales, el foco central del diagnóstico está en el niño, a quien se considera enfermo, y la familia pasa a ser solo el telón de fondo. En el enfoque familiar sistémico, en cambio, centra su atención en el sistema familiar que pasa a ser el paciente, junto con su interacción, quedando el sujeto índice o identificado por ella en el trasfondo (Montenegro, 1997, p. 286).

En síntesis, se trata de reconocer que la remisión contribuye a la construcción del problema y, por tanto, debe ser interpretada con el fin de articularse a la posibilidad relacional de entender que la situación del estudiante/hijo, habla de su sistema de relaciones familia/escuela y no solo de su posición particular. Por ejemplo, Montalvo, Nalleli, María y Pérez (2009) son claros en afirmar que el trastorno por déficit de atención puede ser entendido como un *padecimiento de la familia* (p. 153) que, a su vez, requiere intervenciones sistémicas que favorezcan cambios tipo dos —de las reglas del sistema— y no solo en la manifestación sintomática de la situación problema.

De igual manera, el trabajo desarrollado por González (2014) ilustra el modo en que la organización de las dificultades infantiles en un diagnóstico puede hacer rígidas las posibilidades de construcción de realidad más allá del síntoma. En el caso del TDAH, el estudio plantea la importancia de la redefinición del síntoma y, por tanto, la flexibilización relacional de la comprensión derivada del diagnóstico, a fin de movilizar las dinámicas de interacción propias de su ecología, sin embargo, queda la pregunta por el trabajo con el contexto escolar, cuya participación es reconocida solo en la derivación del caso al sistema de salud.

Según lo anterior, y si se puntúa la remisión como una lectura que interroga por la organización de las voces que convocan la ecología del estudiante/hijo, remitido al servicio de psicología clínica, cabe

mencionar que este marcador de contexto puede actuar como herramienta para la deconstrucción de las problemáticas escolares, siempre y cuando se logre un análisis de la voces que han participado en su producción como texto, en cuanto sustentan la solicitud de atención psicológica.

Dicho esto, uno de los objetivos de la clínica social es la (de) construcción (Derrida, 1972) de la operatividad destructiva de la biopolítica, la cual presenta un funcionamiento perverso, que reproduce, con la ideología, las diversas formas de dominación intersubjetiva [...] busca transformar el sentido del Biopoder (terrorista-destructor), en una suerte de sistemas organizados e interconectados en función de lo vivo, es decir en pro de su preservación [...] (Andrade, 2012, p. 161).

Siguiendo la ruta para la generación de la remisión identificada en el estado del arte testimonial, la comprensión de esta —como herramienta para la desconstrucción de los problemas escolares— incluye el reconocimiento de la participación del docente que refiere el problema al orientador escolar y, en este sentido, la voz encarnada de la institución en la concepción del proceso que llevó a la remisión. Por otro lado, la familia y la manera en que afronta la lectura propuesta por la institución educativa sobre el estudiante/hijo y, por último, no menos importante, la voz del niño o joven remitido.

En cuanto a la voz del colegio en la producción del texto de la remisión, se hace necesario considerar sus condiciones para la construcción de realidades entre los actores de la ecología escolar. En este sentido, la forma como se construye el texto que describe la situación problemática —por la cual se remite un caso a los servicios de psicología clínica— no es ajena a los marcos institucionales del docente, del orientador escolar y del estudiante.

Según lo anterior, es crucial que la voz de la institución sea tenida en cuenta en la consideración clínica de la remisión, puesto que incluye imperativos de desempeño, comportamiento, logros esperados, normatividades, entre otros, que constituyen el modelo sobre el que se distinguen los lugares deseados o no para los estudiantes. Muniz (2013) advierte que las instituciones educativas producen las condiciones del

aula en las que muchas veces la singularidad se construye como un obstáculo para cumplir con los imperativos institucionales asociados al aprendizaje en los estudiantes.

Entonces, la remisión puede entenderse como una alternativa que la institución encuentra para derivar a otro espacio a aquellos estudiantes que no encajan en las condiciones de aprendizaje de la escuela. De este modo, la deconstrucción de las problemáticas escolares, por vía del estudio crítico de la remisión, implica una mirada a las prácticas sociales propias del colegio que incluyen los significados privilegiados sobre los que se construye la identidad del estudiante, el docente y la propia institución.

Considerar los significados institucionales que contextualizan la experiencia escolar y que le dan sentido a la construcción de ciertas situaciones como problemáticas —organizadas en la concepción del síntoma de un estudiante— es una tarea obligada en la labor clínica del psicólogo que recibe la remisión. Es importante destacar que, si bien el objetivo de esta última es garantizar procesos de adaptación al contexto escolar coherentes con lo esperado institucionalmente, el resultado de esta búsqueda puede ser el encasillamiento del estudiante en diagnósticos patologizantes que pueden colonizar su identidad y, por tanto, su red de relaciones. En este sentido, su diversidad o singularidad pasa por un proceso de exclusión asociado a la necesidad de control o de contención de la diferencia, que deviene conflictiva para los procesos de homogenización de la escuela.

No podemos dejar de mencionar el papel de las instituciones que intervienen en la constitución de la subjetividad infantil, ya que de hacerlo, estaríamos ubicando al niño en el lugar del único responsable de su sufrimiento. Estas instituciones se han vuelto expulsivas e intolerantes ante lo diferente, donde se señala lo diverso. En medicina asistimos a la era de los manuales donde se clasifica la singularidad, perdiendo de vista la complejidad de los procesos de subjetivación. (Muniz, 2013, p. 138)

Cabe advertir que no se trata de crear una lectura patologizante del colegio, sino de comprender los encargos sociales que estas instituciones pretenden resolver y que operan en el accionar de sus prácticas

con los estudiantes, los docentes y las familias. Una mirada crítica a la remisión implica la capacidad de articular, de manera amplia, las metarreglas institucionales que le dan sentido a la construcción del problema (Cirillo, 1994).

Por otro lado, en relación con la voz del profesor, es pertinente interrogarse sobre el surgimiento de la experiencia problemática en el aula de clase y, en consecuencia, profundizar sobre la manera en que, para el docente, esta situación fue concebida como una situación difícil que no se puede resolver en el contexto señalado. Si bien es cierto que explícitamente esta voz rara vez se encuentra en el texto de la remisión, es menester su visibilización en el proceso dialógico de la indagación clínica del motivo de consulta.

García (2012) resalta en su ponencia, “Los problemas del docente, una mirada sistémica” la importancia de preguntarse por la persona del maestro y por las dificultades que puede vivir en el manejo de grupos en preescolar, primaria o secundaria. El autor advierte que no se pueden soslayar las vivencias personales del docente junto con su manera de construir su sistema de relaciones en el contexto escolar y fuera de este. Visibilizar la voz del docente —implícita en la remisión— lleva a considerar la manera en que viene construyendo la relación con el niño o joven remitido y en que sus variables —como persona y rol social— influyen en la concepción del problema. No se trata de hacer problemático el lugar del docente, sino de comprender contextual y relacionalmente, con ajuste al reconocimiento de las subjetividades involucradas, su lugar en la construcción de la situación problemática con el estudiante.

Lo anterior, comprendiendo que el modo como el docente asume su labor, también habla de sus posibilidades y recursos institucionales para llevarla a cabo. Por tanto, se entiende que el reporte de un escenario problemático con un estudiante sugiere el agotamiento de los recursos de la experiencia en el aula que incluyen al docente y a las alternativas institucionales ofrecidas para afrontar estas situaciones.

[...]un maestro inestable o un maestro con problemas psicológicos o relacionales necesita un apoyo clínico que le permita tener una visión de su subjetividad dentro del aula y así poder resolver

o salir airoso ante los posibles escenarios que le suceden en el salón. (García, 2012, p. 1600)

No se trata aquí de abogar por una intervención clínica para cada uno de los representantes de las voces que construyen la remisión, sino de comprender, de manera relacional, la influencia de cada una de ellas en la concepción del problema. En este caso, indagar por las posibles concepciones del docente puede iniciarse en la conversación con la familia y transitar al contacto con la institución para recibir una ampliación de la versión propuesta en la remisión.

Por su parte, la voz de la familia reclama una visibilización en clave generativa y resulta vital observar el modo en que esta se articula a la remisión, a la demanda de ayuda y, por supuesto, al motivo de consulta. Como se ha mencionado, sobre la familia suele recaer gran parte del peso asociado al fracaso escolar, tanto en la convivencia del estudiante con su grupo de pares y con la comunidad escolar en general, como en el desempeño académico y aprendizajes esperados.

Una vez el estudiante es reconocido como un miembro índice en la construcción de una situación problemática, la familia puede entrar en cuestionamiento, siendo convocada en el sistema organizado por el problema. En este sentido, uno de los mayores retos de la intervención es la creación de puentes que permitan coordinaciones generativas entre la familia y la escuela, y que impidan la saturación del estudiante/hijo como nodo privilegiado de conexión entre estos dos sistemas.

En este orden de ideas, resulta conveniente escuchar la voz de la familia en relación con la remisión, con la experiencia vivida en el contexto escolar, con los modos en que se les comunicó la pertinencia de ser remitidos al servicio de psicología clínica, el grado de participación en la construcción de este texto y del consenso acerca de las líneas de acción conjunta para el afrontamiento de la situación planteada.

Igualmente, es importante reconocer las construcciones de familia que influyen en las relaciones con este hijo remitido, la forma como experimentan las exigencias del colegio y de la sociedad en general, respecto de la formación y la transmisión cultural de lo que consideran es importante aprender para llevar una vida que se entiende valiosa.

Los padres temen no poder ser buenos padres, al no dar lo que se necesita para sobrevivir en estos tiempos, a no producir hijos exitosos y capaces de enfrentar las demandas de esta época y en esa tarea se van desdibujando las figuras parentales seguras, consistentes, permanentes. (Muniz, 2013, p. 137)

En su documento sobre los desafíos de la investigación en psicología, Duque, Jaramillo y Vicaccia (2015) reconocen la importancia de considerar las implicaciones psicológicas de las relaciones trabajo-familia que interrogan las posibilidades de respuesta que las familias dan a las demandas sociales de cuidado y protección y a las exigencias laborales. Esto, de igual manera, sugiere la pregunta por los contextos y la flexibilidad laboral y el sostén que reciben para atender a sus niños, niñas y personas dependientes.

Es fundamental observar que la familia sortea, además de las exigencias del ámbito educativo, los requerimientos del contexto laboral, de salud y del entorno amplio que le imprime condiciones de posibilidad para el sostén de sus miembros. En este sentido, en el análisis de la remisión para la deconstrucción de los problemas escolares se destaca la importancia de evaluar cómo emerge la voz de la familia y las condiciones de posibilidad para el apoyo de la formación de sus miembros. Esto pasa también por la evaluación de las redes de apoyo presentes en sus procesos de socialización y desarrollo permanentes.

Más aún el problema mayor es la ausencia de diagnósticos y propuestas de políticas adecuadas a las nuevas realidades que viven las familias en sociedades en transición y en continuo cambio [...] No obstante, otros temas centrales para la familia no han merecido la misma atención, como es el caso de la doble jornada de la mujer que trabaja, la situación de las familias migrantes y desplazadas, sobre paternidad responsable y respecto del cuidado de niños, adultos mayores y discapacitados entre muchos otros problemas que enfrentan las familias latinoamericanas en la actualidad. (Arriagada, 2004, p. 62)

Entonces, se trata de contextualizar la voz de la familia y reconocer su historia de relaciones con los sistemas amplios, lo que incluye la experiencia con la institución educativa y el modo como esta institución evalúa la situación del estudiante remitido.

Finalmente, la voz del estudiante parece ser la que menos potencia tiene, formalmente, en la construcción de la remisión; aparece en la descripción de los adultos involucrados en el sistema que se organiza alrededor del problema, puntuándole a partir de los comportamientos o desempeños que no logra ajustar respecto a las expectativas del colegio o de la familia —en relación con las exigencias escolares—. No es fácil reconocer dicha participación en la remisión; más bien se reconoce la construcción de su lugar como un espacio en falta, en déficit, problemático y estanco.

En este punto es significativo reconocer que la voz de los menores, los niños, las niñas e incluso los jóvenes o adolescentes, no es una voz que con facilidad surja con legitimidad en el panorama de una remisión. Esto da cuenta de las construcciones que permanecen alrededor de la concepción social y cultural de ser niño o niña. Pareciera que los contextos de relación en los que se desenvuelven tuvieran como premisa la inexperticia de estos sujetos para decidir por ellos más allá de la posibilidad de heterarquizar las voces que participan en la construcción del problema.

Instituida recientemente (s. xx) como campo de estudio tanto para las ciencias de la salud como para las de la educación, la(s) infancia(s) no permanece(n) ajena(s) a los cambios significativos que las tecnologías han producido tanto en el ámbito privado como en el público. El tema es tan complejo que toda pretensión de abordar la infancia desde una única disciplina o pensamiento sería empobrecedor. (Muniz, 2013, p. 140)

Las nociones de *infancia* y *juventud* reclaman así el reconocimiento de su pluralidad, no se trata de una infancia o de una juventud, sino de reconocer la diversidad de las trayectorias de desarrollo que los niños, niñas y jóvenes inventan en el devenir de su cotidianidad, sus subjetividades y condiciones de producción identitarias, sus vivencias y

singularidad en la experiencia escolar. La consideración de la infancia o la adolescencia como condición en la que con dificultad hay un reconocimiento legítimo de la voz, debe ser una idea de partida en el análisis de la remisión para la deconstrucción de los problemas escolares.

[...] los estudios psicológicos focalizaban en el niño individual y su adquisición o construcción de un sistema de pensamiento “adulto”, y los de las ciencias sociales en la transformación procesual del niño en un miembro competente de la cultura adulta; sin embargo, en ambos tipos de estudio subyacía en la concepción del niño como incompleto, como parcialmente cultural o social. (Caputo, 1995 en García y Castorina, 2014, p. 1056)

Si bien históricamente estos miembros de la sociedad tienden a ser invisibilizados en sus posibilidades de autonomía e individuación, en el reconocimiento de la legitimidad de su voz y su posición experiencial frente a sus vivencias es menester sensibilizarse frente al hecho de que esta invisibilización se recrudece aún más cuando son señalados como miembros problemáticos en uno o varios de sus contextos significativos de relación. Existe una sutil experiencia de exclusión de difícil reconocimiento; dado que la posición del estudiante/hijo remitido asume una centralidad importante en la ecología de la relación familia-escuela, este sujeto termina no siendo escuchado, sin posibilidad de dar cuenta de su experiencia y, por tanto, excluido.

García y Castorina (2014) trabajan la visibilización de los niños y las niñas como sujetos que producen significados sociales; esto invita a asumir una posición crítica con respecto a su participación en la construcción de la remisión y los sentidos atribuidos a la solicitud de ayuda que se produce en el colegio. En este sentido, se propone una relación dialéctica entre la producción de significados que los niños y las niñas generan y sus condiciones sociales, que implican la interacción con otros niños y adultos. Por tanto, urge la organización de escenarios interventivos que permitan un abordaje crítico de la remisión en el que se pueda heterarquizar en lógica reticular, las diversas voces implícitas y explícitas que configuran el motivo de remisión y que pueden contribuir a la deconstrucción de las problemáticas escolares.

Redes complejas como autoorganización para la transformación de las problemáticas escolares

El concepto de *redes complejas* y su relación con las posibilidades de autoorganización del sistema familia-escuela es propuesto en este estudio con el fin comprender-operar en coherencia con la complejidad de las problemáticas escolares y su transformación a partir de la psicología clínica sistémicamente orientada. Entonces, se entiende que reconocer la organización reticular de la ecología del estudiante/hijo es un proceso clave para proceder con base en la redefinición relacional de los motivos de consulta y de remisión, emergentes en el contexto escolar.

Trabajar en clave reticular, como se mencionó en los estados del arte, implica, según el psicólogo clínico, adoptar una posición de consultor con respecto al sistema familia-escuela, lo que a su vez, conlleva la posibilidad de impactar a varios sistemas con el propósito de cooperar y coconstruir emergencias ecológicas dirigidas a la transformación coevolutiva de estos; “Así, el psicólogo, ya sea miembro del sistema escolar o un terapeuta consultor, se encuentra inmerso dentro de las interacciones y transacciones que se van dando entre la familia y la escuela” (Kreus, Casas, Aguilar y María, 2009, p. 51).

Para iniciar, es necesario tener en cuenta que por definición una red es un conjunto de elementos (nodos) en interacción (aristas) que generan comportamientos globales emergentes y, por tanto, autoorganizados, que no se explican solo por los elementos o por sus interacciones. Duque (2017) expresa que la noción de *red* compleja está asociada al interjuego entre heterogeneidad y diversidad de las interacciones en el que la conectividad desempeña un papel fundamental para la emergencia del comportamiento global de la red.

Ante todo, las redes complejas son capaces de la autoorganización de comportamientos colectivos basados en la interdependencia de sus nodos; en este sentido, se entienden como sistemas complejos conexos, donde los comportamientos individuales de los nodos se asocian para dar lugar a comportamientos colectivos que pueden llegar a ser altamente complejos (Duque, 2017).

En consecuencia, operar en la red favorece la movilización ecológica de las relaciones entre sistemas y miembros de estos, lo que hace

posible la autoorganización de ecologías familiares, escolares y comunitarias facilitadoras del cambio, cuyo reto es descentralizar el papel que desempeña el psicólogo clínico como agente de transformación convocado por el déficit. Lo anterior sugiere, como ya se mencionó, reconocer que la puntuación de una situación de vulnerabilidad transita por la definición que docentes, orientadores y en general los adultos hacen, en la que difícilmente entra en juego el saber de los estudiantes o su propia decisión de buscar ayuda.

La capacidad de tener en cuenta las relaciones, focalizarse en ellas y pensar siempre de modo relacional es propia de todas las perspectivas de redes. El análisis de redes sociales trata con datos relacionales, que consisten en vínculos específicos existentes entre un par de elementos. Este tipo de estudio permite examinar las organizaciones sociales como red, observar el mundo como constituido por redes, en fin, tener una mirada sobre la realidad en términos de relaciones. (Forni, Castronuovo y Nardone, 2012, p. 84)

Si bien la noción de *red* convoca lecturas relacionales y, por tanto, comprensiones sobre las interacciones entre sistemas y miembros de estos, cabe mencionar que también incluye la manera como los recursos pueden distribuirse, o dejar de hacerlo, para el beneficio de sus miembros —o nodos— y del sistema reticular en general. La red en este sentido, sugiere la comprensión de las relaciones en términos distributivos, heterárquicos y multicéntricos (Dabas, 2006; Watts, 2006): “[...] es a través de la red como pueden potenciarse los recursos de sus integrantes, para generar alternativas en la resolución de problemas” (Forni, Castronuovo y Nardone, 2012, p. 84).

Trabajar en red para la transformación de problemáticas escolares imprime la idea de potencializar los recursos en virtud de la cooperación y de las acciones colectivas de los sistemas involucrados, lo que de nuevo resulta coherente con la redefinición relacional de la situación del estudiante, ya no como una situación problemática individual, sino como una emergencia que puede involucrar a los actores de esta ecología a partir de una mirada que privilegia la generatividad.

En este sentido, funcionar a partir de una lógica reticular conduce a la ampliación de la visión unidireccional asociada a la atención de los síntomas o dificultades visibles en el desempeño del estudiante, y a la posibilidad multidireccional de redefinir esta situación como una emergencia más de la ecología relacional presente. De este modo, la heterarquía imprime la necesidad de hacer visible todos los nodos del sistema y, a su vez, descentrarlos de la organización propuesta por el problema, es decir, con base en esta propuesta, que la versión del estudiante/hijo debe ser visualizada en las coordenadas propuestas por la remisión y el motivo de consulta.

Las redes complejas, como autoorganización para la transformación de problemáticas escolares, llevan a la visibilización y comprensión de los recursos existentes en el sistema relacional del estudiante/hijo. Forni, Castronuovo y Nardone (2012) proponen una importante relación entre el concepto de *red* y el de *capital social*, entendido como la posibilidad de acceso a los recursos presentes en la red de relaciones de sus miembros o nodos. Se parte de la hipótesis de que las redes facilitan las posibilidades de acción-movilización, así como a las oportunidades de cambio, transformación y coevolución.

[...] el capital social es un recurso que se genera y acumula en las relaciones entre las personas u organizaciones. Las redes sociales, como expresión organizacional de la valorización del capital social, constituyen un aporte fundamental al desarrollo de una comunidad en tanto fomentan la cooperación y fortalecen la acción colectiva, mutuamente, beneficiosa. (Forni, Castronuovo y Nardone, 2012, p. 101)

En este sentido, ocuparse de la red facilita el trabajo con los recursos provenientes del sistema de relaciones del estudiante/hijo y, por supuesto, su descentralización como nodo privilegiado en la organización sistémica familia-escuela que, por demás, resulta una problemática si este miembro es construido como portador del síntoma que le impide desempeñarse como se espera: “Sólo a través de la cooperación de los diferentes sistemas intervinientes se puede destriangular al paciente identificado (el alumno/hijo), sacarlo de la situación problemática

en la que se encontraba y permitirle seguir avanzando en su crecer personal y académico” (Kreus, Casas, Aguilar y María, 2009, p. 61). Entonces, el psicólogo clínico debe reconocer ciertos aspectos importantes al trabajar con base en la noción de red, contribuyendo a su vez al aprovechamiento del capital social propio de su organización.

En primer lugar se debe tener en cuenta la capacidad distributiva de la red que, según Duque (2017), está asociada a la generación de comportamientos no lineales que llevan a la red a sostener altas posibilidades de repartir, comunicar, transportar o movilizar recursos o elementos propios de la relaciones entre los nodos. En este sentido, la capacidad distributiva de una red conlleva la posibilidad de favorecer que sus nodos compartan recursos, así como fallos, en el sistema de relaciones.

Esta capacidad está asociada a otra característica que tiene que ver con el agrupamiento y la densidad, que ante todo habla del nivel de conexión que cada nodo ostenta dentro del sistema-red. Estas cualidades ofrecen elementos de redundancia que hacen estables los vínculos entre los nodos, no obstante, son inversamente proporcionales a la diversidad de las posibles conexiones ofrecidas por los vínculos débiles, es decir, por aquellos más lejanos entre nodos. Según Forni, Castronuovo y Nardone (2012), la densidad de una red es una condición influyente en la transmisión de redundancias; esto, a su vez, incrementa la cohesión y, por tanto, la creación de capital social.

[...] las redes sociales son las mediaciones a través de las cuales la comunidad local se organiza [...] y con las que nosotros propiciamos la reorganización de la comunidad [...] en el sentido de una mayor complejidad efectiva como la define Gell-Mann (1998), que puede ser interpretada como un aumento del capital social comunitario y de algunas personas [...]. (Machín, 2010, p. 311)

Sin embargo, la condición de red compleja habla de la capacidad para sostener un comportamiento global que autoorganiza la estabilidad, así como la diversidad. En este sentido, una cualidad de la red es la posibilidad heterogénea de los nodos para crear lazos débiles, fuente de nuevos recursos, lo que lleva a la conexión con sistemas lejanos a los que los nodos, individualmente, no podrían acceder. Por tanto,

la red puede favorecer la diversificación de los recursos del sistema como de los individuos, por medio de la apertura de posibilidades conectivas de baja densidad con otras redes y nodos.

El ejercicio de los estados del arte advirtió que el sistema de relaciones propio del estudiante, remitido a los servicios de psicología clínica, está organizado en el problema, una vez se identifica a este miembro (estudiante/hijo) como problemático en virtud de sus bajas posibilidades adaptativas en la escuela. En este caso, la noción de red podría ayudar a comprender que las conexiones entre la escuela, el estudiante/hijo y la familia, la mayoría de las veces son débiles y pueden llegar a aumentar su densidad, distribuyendo los elementos relacionales propios del síntoma y el problema. Esto, a pesar de aumentar el agrupamiento, distribuye un fallo que poco aporta a la diversidad necesaria para la generación de novedades adaptativas y coevolución de la red misma.

Como lo expresa Watts (2006), la distribución de fallos puede contribuir al colapso de una red y, por tanto, a su disolución como sistema complejo adaptativo. En consecuencia, no solo se trata de contribuir al agrupamiento de la red escuela-familia, sino a su diversificación por vía de la distribución de capital social o de los recursos necesarios para la descentralización del problema y, por consiguiente, a la deconstrucción del lugar del estudiante/hijo como miembro o nodo problematizado, incapacitado o estigmatizado.

Al trabajar bajo la lógica reticular, se busca incluir al otro con su singularidad y visibilizar la alteridad como diferencia plausible en la configuración de las relaciones escuela-familia —en las que el síntoma comunica sobre la necesidad de transformación para la complejización de los vínculos— entendiendo la complejidad como el interjuego constante entre la unidad y la diversidad de la red.

Por ello el método de pensamiento relacional (Morin, 2011) ubica el saber en los límites del conocimiento comunitario como posibilidad dialéctica de reconocimiento de sí mismo y del otro —como un legítimo otro en la convivencia—, puesto que el metalugar implica, ante todo, una actitud cognoscente y dinámica hacia el mundo, con el fin de entender los objetos de conocimiento en su dinámica intrínseca, múltiple y diversa (Andrade, 2012, p. 161).

Se entiende así que la lectura sintomática de un miembro o nodo de la red, sin consideración de su singularidad contextual, organiza sistemas de relaciones que conllevan conexiones instauradas en el problema que, paradójicamente, aíslan al miembro problematizado y producen alternativas de comprensión simple basadas en la noción de *individualidad*. Es decir, se trata de un nodo de la red como si fuera un punto desconectado de las relaciones que lo rodean y que le dan sentido a los modos de comportamiento en esta: “Es imposible resolver una conducta aislada sin tener en cuenta el comportamiento de los demás elementos que interactúan simultáneamente en los contextos en los que el niño interactúa” (Kreus, Casas, Aguilar y María, 2009, p. 48).

El objetivo es generar comprensiones-intervenciones que reconozcan el entramado relacional asociado a las demandas de ayuda, los motivos de consulta y de remisión que implican las dificultades y problemáticas escolares; reconocerlo por medio de la noción de *red* sugiere la recomposición del tejido social fragmentado por la lectura simple de realidades complejas, la generación de consideraciones críticas de los diagnósticos, la redefinición de las exigencias sociales de normalización del desempeño en la escuela y de la lectura catastrófica de los conflictos propios de los sistemas sociales alejados del equilibrio.

Comprender en clave reticular la emergencia de problemáticas escolares puede favorecer la producción de intervenciones generativas coherentes con su complejidad. Aumentar el agrupamiento y la densidad de la red familia-escuela, por ejemplo, a partir de la reconfiguración relacional de la posición del estudiante/hijo en esta ecología podría contribuir a la organización apreciativa de las dificultades escolares como una oportunidad de ajuste sistémico más que como un fallo que se distribuye con la remisión a los servicios de psicología. En este sentido, se trata de organizar redes de cooperación colaborativas y solidarias que aumenten su capacidad de producción del capital social necesario para la coevolución del estudiante/hijo y sus ecologías de desarrollo.

En consecuencia, la característica principal de la clínica social es la formación y reconstitución del tejido social (más que su reparación), la conexión dialógica —colaborativa-interpretativa-(de)

constructiva— entre familias, comunidades e instituciones estatales, como también la construcción de mejores lazos de afecto, sentidos sociales cooperativos, y la búsqueda de cierto plus liberador (más allá del ordenamiento social) que incluya la diferencia y lo no-homogéneo como elemento clave para pensar la homeostasis social (Andrade, 2012, p. 167).

En esta línea, el lugar del psicólogo clínico pretende facilitar la reorganización de la red en clave generativa, llamado principalmente a la gestión de los recursos necesarios para la composición de un agrupamiento colaborativo que renueve las conexiones con ajuste a la diversidad, la singularidad y la diferencia. Desde este punto de vista, el psicólogo clínico es un nodo que favorece la distribución de la diversidad, redefine el conflicto asociado a la problematización del desempeño del estudiante, contribuye a la reorganización de la red y actualiza las relaciones de manera contextual.

Muniz (2013) expresa que el psicólogo clínico debe generar estrategias de intervención que impacten los diversos niveles de interacción propios de la ecología del estudiante/hijo remitido, lo que incluye el diálogo con diversos campos de conocimiento, disciplinas y especialidades relevantes para esta. Por consiguiente, se destaca en la intervención en red la apertura de la psicología y su reconocimiento como campo de saber flexible al servicio del cambio, aumentando la coherencia con la complejidad de las realidades escolares.

En el sentido transdisciplinar el rol del psicólogo [...] es el de agentes de cambio de los modos heteronómicos de sentir y convivir en sociedad, fortaleciendo los procesos (de)constructivos de la realidad psicoafectiva vivida por la comunidad, lo que conlleva acciones direccionadas a la resignificación conscientizante de las vivencias individuales y grupales, al tiempo que una reconceptualización de las formas comunitarias de reaccionar ante las exigencias biopolíticas del estado y sus instituciones. (Andrade, 2012, p. 166)

En síntesis, la intervención en red es una invitación al diálogo de saberes que emerge en la construcción de las realidades escolares; constituye una oportunidad para develar las dinámicas propias de la

construcción de las dificultades que actúan como motivos de remisión para la psicología clínica. Es decir, es un campo de posibilidad que exige dar cuenta reflexiva del lugar que ocupa el psicólogo en el entramado relacional al que fue convocado como interventor.

Relación familia-escuela-psicólogo clínico como sistema complejo adaptativo

Hablar de sistemas complejos adaptativos es reconocer que el comportamiento de la vida responde a unas características que se demarcan de las formas clásicas de comprensión. En este sentido, los sistemas complejos adaptativos emergen alejados del equilibrio, producen vida y, por tanto, son históricos, autoorganizados, evolutivos y creativos (Duque, 2017; Gell-Mann, 1995; Maldonado, 2009; Prigogine y Stengers, 2002).

Son históricos en el sentido en que sus trayectorias evolutivas hablan de un tiempo múltiple o complejo que incluye la coexistencia del tiempo cronológico y el tiempo interno de sus interacciones (Prigogine, 1991; Prigogine y Stengers, 2002). Con el reconocimiento de la irreversibilidad como condición de los sistemas entrópicos —que no podían regresar a sus condiciones iniciales—, se instaura la idea de la flecha del tiempo, símbolo de la evolución, cuyo comportamiento es la producción de emergencias autoorganizadas alejadas del equilibrio. “[La irreversibilidad] [...] permite pensar la solidaridad entre los tiempos múltiples que componen nuestro Universo, entre los procesos que comparten el mismo futuro, e incluso quizá entre estos mismos Universos cuya sucesión indefinida podemos pensar hoy” (Prigogine y Stengers, 2002, p. 209).

Si bien la primera comprensión de la irreversibilidad estaba basada en la generación de la entropía, que llevaba a los sistemas hacia el equilibrio y la muerte; la segunda ley de la termodinámica permitió comprender que los sistemas vivos eran esencialmente sistemas alejados del equilibrio y en este sentido, productores de vida a pesar del proceso entrópico. Esta idea aparece como la base para el concepto de la flecha del tiempo creativo.

[...] nos es necesario liberarnos de la idea de que la actividad productora de entropía es sinónimo de degradación, de nivelación de diferencias. Pues si bien es cierto que debemos pagar un precio entrópico por mantener en su estado estacionario al proceso de termodifusión, también es cierto que este estado corresponde a una creación de orden. (Prigogine y Stengers, 2002, p. 57)

Las trayectorias descritas por la física clásica se convierten así en bifurcaciones y disipaciones que hacen de estos sistemas una autoorganización tendente a las posibilidades, es decir que, aunque existan probabilidades de comportamiento en la evolución de los sistemas complejos adaptativos, estas se encuentran con la limitación de su avance rumbo a lo posible como lo impensado —o lo improbable—; a su vez, esto confronta la mirada del observador con la incertidumbre, la indeterminación y la impredecibilidad. Decir que estos sistemas complejos adaptativos son históricos, es reconocer que se rigen por la flecha del tiempo creativo e irreversible. En este sentido, su recorrido obedece a la apertura de posibilidades (o creación constante de caminos bifurcantes) que les permite procesos autopoieticos o de autocreación que no retornan a las condiciones iniciales de desarrollo.

Ahora bien, el mayor aporte del reconocimiento de estos sistemas como sistemas históricos es la comprensión de su naturaleza altamente creativa, de su disposición de avance a lo posible y, por tanto, a la gestión de los recursos del ambiente para seguir produciendo vida, esto es, creatividad. El tiempo bifurcante, por tanto, es el tiempo creativo de la autoproducción de los sistemas vivos. Entonces, partir de la hipótesis de que la relación familia-escuela-psicólogo clínico es un sistema complejo es asumir la idea de que este tiene la capacidad de producir novedades adaptativas con las que la vida resuelve el problema del síntoma que lo estanca en los términos iniciales de equilibrio entrópico.

La historia del sistema es, por tanto, la de sus juegos de posibilidad con base en los que ha gestionado, producido, sostenido, inventado y creado la vida. En este sentido, el devenir de la relación familia-escuela-psicólogo clínico habla de las condiciones de posibilidad

que se tienen para el cambio y la transformación del síntoma, de la demanda de ayuda, del motivo de consulta y de remisión —historia de la creación y de la coevolución.

La historia reconoce la irreversibilidad intrínseca de los sistemas y esto incluye a los sistemas sociales y humanos, esta historia ya no se ocupa del pasado como un determinante del futuro, sino que se reconoce la implicación de la ruptura de simetrías en la indeterminación de dicho futuro [...] el tiempo hace parte de la condición misma de los procesos evolutivos del sistema y esto a su vez, permite el reconocimiento de una Naturaleza capaz de innovar, de una Naturaleza creativa. (Duque, 2017, pp. 109-110)

En este orden de ideas, y como se mencionó en el apartado anterior, respecto a la noción de *red*, un sistema complejo adaptativo se comporta de manera global y sus posibilidades están demarcadas, pero no determinadas, por su historia. De esto se desprende que las posibilidades de autoproducción hacia las cuales transita —gracias a su naturaleza altamente creativa—, mantienen una emergencia global que habla de las recursiones constantes entre el orden y el caos —esto es, la autoorganización.

Entonces, la idea de complejidad se relaciona con la capacidad que tienen estos sistemas para gestionar la diversidad (cerca al caos), sosteniendo su unidad (cerca al orden). Esta condición paradójica de su emergencia le imprime al sistema la estabilidad suficiente para producir sus trayectorias y la flexibilidad necesaria para reinventar coordenadas de movilidad, es decir, estabilidad, sí, aunque temporal, cambiante, bifurcante y en movimiento constante. En consecuencia, la autoorganización es global, reticular, emergente, impredecible y altamente creativa, dirigida a la autopreservación.

La autoorganización se puede entender como el proceso en el cual las interacciones locales entre los elementos de un sistema producen patrones emergentes de comportamiento sin que para ello sea necesario algún tipo de coerción o control externo. Estos patrones o comportamientos surgen en ausencia de un diseño o plan central y se consideran emergentes porque no pueden ser deducidos

a partir del conocimiento total de los elementos de menor nivel.
(Martínez, 2005, p. 142)

Si se entiende que la relación familia-escuela-psicólogo se dice de una autoorganización, se está hablando de un sistema autónomo capaz de inventar la transformación del régimen de relación que imposibilita su evolución a estados de complejidad crecientes, como estados de gestión creativa de las condiciones iniciales en las que aparecieron el síntoma y el motivo de remisión. En este sentido, no es viable reconocer esta emergencia global a partir de una de sus partes, so pena del sacrificio de la comprensión sistémica coherente con los procesos que sostienen su autoorganización.

Las prácticas psicológicas, atentas a estas cuestiones, deberían evitar la fragmentación y el reduccionismo de la compleja trama que interviene en los procesos de subjetivación: sujeto, vínculo y cultura como hilos que se anudan allí, donde se produce subjetividad. Son varias las razones por las que se puede elegir trabajar sobre uno de estos hilos (los procesos cognitivos, la familia o las condiciones de vulnerabilidad social), pero ello no debería provocar ignorancia sobre los otros aspectos intervinientes. (Muniz, 2013, p. 151)

La autoorganización, en cada momento histórico del sistema complejo adaptativo, habla de lo mejor que puede hacer en ese instante para preservarse; por tanto se entiende que la producción de un síntoma que lo estabiliza temporalmente comunica sobre su horizonte de posibilidad, siempre que en la relación con el psicólogo devenga una relación facilitadora de la apertura de la crisis como apertura a la diversidad —que había sido limitada por esta estructura sintomática—. Entonces, se parte de la idea de que el síntoma es una producción estabilizante de menor complejidad, que sostiene de manera temporal las relaciones próximas a caducar —dada la demanda de incremento de complejidad que las exigencias adaptativas le imprimen.

La crisis, lejos de anunciar la destrucción del sistema, avisa su reinención, por lo que la amplificación de la metacomunicación del síntoma —como portador de novedad— transita por el

replanteamiento del régimen de relaciones que venía dándose en la interacción familia-escuela. De ninguna manera, se trata de afrontar el síntoma como un comportamiento controlable o corregible —coherente con la simetría temporal impuesta por el modelo clásico de la física—, se trata de amplificar la asimetría temporal propia del tiempo bifurcante, es decir, de ampliar las posibilidades de autoorganización más allá de la promesa de estabilidad derivada del síntoma, lo que no es más que el sacrificio sistémico bajo la simplificación de una situación global en una situación problemática individual, esto es, la patologización del lugar del estudiante/hijo como organizador equilibrante del sistema escuela-familia.

Ahora bien, reconocidas las relaciones entre tiempo y autoorganización, es necesario introducir la noción de *coevolución* propia de los arreglos contextuales que el sistema complejo adaptativo realiza para la renovación constante. Un sistema complejo adaptativo no solo gestiona sus transformaciones a partir de los movimientos de su tiempo interno —que habla de sus fluctuaciones—, sino que, además, lo hace en ajuste al tiempo de sus interacciones con el entorno —la apertura a las posibles perturbaciones.

El interjuego entre tiempo y autoorganización le permite al sistema gestionar sus condiciones de posibilidad con el ambiente que lo rodea y tomar la diversidad necesaria para su transformación. En este sentido, el proceso con el que el sistema logra cambiar está basado en sus interacciones con el contexto que, a su vez, son transformadas. Esta coconstrucción sistema-entorno se denomina *coevolución*.

Los procesos coevolutivos aparecen en espacios denominados, paisajes adaptativos rugosos que denotan la interrelación entre sistemas, ambiente y cambio asociado a la producción de vida. Un paisaje adaptativo se compone de interacciones que abren y cierran las posibilidades de evolución. Se entiende que el movimiento de un sistema —o una zona del entorno—, implicaría la movilización de otros —o del entorno mismo.

[...] los organismos regulan la estructura estadística de los relieves adaptativos sobre los que evolucionan. Pero el problema es mucho más complejo que una mera búsqueda sobre un relieve

fijo. Los relieves adaptativos no son estáticos [...] Los organismos coevolucionan. [...] Debido a la coevolución, el relieve de una especie se altera al realizar las demás sus movimientos adaptativos. (Kauffman, 2003, p. 270)

Si la relación familia-escuela-psicólogo clínico es un sistema complejo adaptativo capaz de coevolución, entonces esta relación es sensible a los movimientos del contexto (sociales, culturales, comunitarios, entre otros) y tiene potencial para el cambio. La coevolución es la historia de transformaciones compartidas —entre el sistema y su entorno— y aporta al reconocimiento de que la familia, la escuela, el estudiante/hijo y los sistemas de salud mental, logren generar cambios a partir de la remisión como condición inicial de esta relación.

Así, al establecer un plan de trabajo debemos considerar la interconexión entre los factores propios de cada familia, como su estructura, estilos de comunicación, historia, mitos, atribuciones familiares, etc., y establecer conexiones con los factores pedagógicos y propios de cada institución educativa con la posibilidad de que el cambio surja de los actores de cada sistema. (Kreus, Casas, Aguilar y María, 2009, p. 50)

Método

Esta investigación basó su organización en el método reflexivo (Duque, 2017), asumiendo que el acto de conocer sostiene un potencial para la intervención ineludible epistemológica y éticamente. En este sentido, se desarrolló un proceso recursivo entre investigar e intervenir, fundamentado en los principios de la cibernética de segundo orden (Foerster, 1996), que permiten reconocer la inclusión del investigador en la construcción de las realidades derivadas de la investigación.

El método reflexivo implicó la organización circular del trabajo de campo para la producción de conocimiento, en el cual hubo una relación de influencia recíproca entre el contexto y dicho conocimiento. El reconocimiento del contexto llevó a la consideración amplia de los marcos culturales, sociales e históricos del fenómeno estudiado en los sistemas familiares y escolares.

Por otro lado, se trabajó con base en la hipótesis de que los fenómenos sociales y humanos, la mayoría de las veces, suelen comportarse de manera indeterminada e impredecible, por lo que el principio de incertidumbre favoreció operar de acuerdo con la consideración del lugar del investigador como una apuesta limitada, provisional y abierta a lo inesperado.

La modelización de escenarios de formación investigativa, que permitan poner en juego estos diálogos experimentales como

meta-diálogos para la apertura de la psicología en clave compleja, implica derivar metodológicamente en el marco de la heurística como invención (que asume la incertidumbre). (Duque, 2017, pp. 151-152)

Se construyó un método reflexivo basado en procesos conversacionales que favorecen la construcción colaborativa del conocimiento. Así, la investigación apareció como un espacio relacional en el que los participantes y la investigadora lograron diálogos dinamizadores de la transformación del fenómeno de estudio y de las relaciones asociadas a este.

La reflexividad, como método, implica retar la división entre conocimiento y praxis, entendiendo que los procesos de conocimiento son también procesos operativos que actúan como distinciones y transformaciones en el diálogo experimental. En este sentido, la reflexividad se refiere no tanto a una aspiración epistémica del observador, sino a una disposición coherente con la recursión entre frónesis y praxis. En este marco de ideas, frónesis refiere a la capacidad para comprender cómo actuar en contexto o de manera situada y praxis apunta a la acción concreta dirigida al cambio. De este modo, frónesis y praxis sostienen una relación circular en el proceso de investigación-intervención (Duque, 2017), dado que investigar, conocer o comprender, solo es posible mediante la acción de intervenir.

Por consiguiente, en esta propuesta de investigación/intervención se asume que el marco epistemológico, teórico y metodológico es una apuesta ética y estética para la producción de conocimiento que incluye el reconocimiento de los participantes como coconstructores de este. Se entiende a la dimensión ética como elemento que organiza las interacciones y las ecologías para la producción de conocimiento como heterarquía y configuración relacional multicéntrica. En este sentido, los procesos reflexivos hacen de los participantes actores-creadores de sus propias realidades que pueden generar junto con los investigadores, prácticas colaborativas encarnadas. De este modo, un encuadre ético de la investigación/intervención asume la decisión libre y consensuada de participación —previo conocimiento de los propósitos de la investigación.

Las consideraciones sobre la autonomía de los participantes-actores de la investigación/intervención derivan en la organización de procesos y procedimientos que garantizan el encuadre de relaciones colaborativas, caracterizadas por el respeto a las personas y el reconocimiento de su capacidad de deliberar sobre el sentido de sus acciones para obrar con base en esta deliberación dentro de la investigación. De acuerdo con lo anterior, se trabajó con consentimientos informados que operaron como marcadores de contexto, lo que resultó esencial y necesario para el encuadre de las relaciones con los actores participantes y sus contextos institucionales.

Esta investigación ofreció toda la información relacionada con el proceso y el sentido de la convocatoria con el fin de que los participantes contaran con elementos comprensivos suficientes para tomar su decisión. El encuadre en mención operó como un escenario inicial en el que se conversó sobre la naturaleza, duración, propósito, método y formas mediante las cuales se desarrollaría la investigación/intervención, incluyendo los inconvenientes y riesgos que pudieran presentarse, así como los efectos de su participación.

Conceptos metodológicos

Los conceptos metodológicos se asumen como categorías flexibles que permiten la organización del conocimiento o mapa con el que el observador-investigador se aproxima a la realidad y, en este sentido, estos conceptos operan como herramientas —que conectan los principios explicativos con los operativos— para el diseño del trabajo de campo, de los procesos de observación y de la organización de los resultados. A continuación se presentan los tres conceptos metodológicos de esta investigación.

La remisión como marcador contextual del proceso de cambio

La remisión se entiende como una lectura contextual de las problemáticas escolares que involucra la ecología de los actores participantes en la construcción del problema. Además, encarna las posibilidades

iniciales de la atención psicológica con la familia y el estudiante remitido. Es un producto de la coordinación de saberes que permite la participación de la voz de los docentes y el orientador en la construcción del lugar del sistema remitido en el colegio. Puede contener relatos deficitarios que organizan la relación del estudiante con el contexto escolar y propone una lectura de la familia como principal responsable de esta experiencia.

La remisión es el relato oficial de la institución escolar —con el que se cuenta para la intervención— y, a su vez, este resulta privilegiado en la construcción de la demanda de ayuda que, por lo general, se basa en la mónada del estudiante aislado de su contexto. En este sentido, es una versión de la situación problemática que puede hablar de los modos de relación propios de esta ecología (docentes, compañeros de clase, directivas escolares, escuela y familia), aunque puede implicar una hipótesis que señale al sujeto remitido como foco del problema y, por extensión, a su familia.

Así, la remisión es una lectura que puede actuar como herramienta para la deconstrucción de las problemáticas escolares que habla no solo de una situación particular, sino del sistema de relaciones familia/escuela. De este modo, es un elemento de partida en la redefinición relacional del problema para la movilización de las dinámicas de interacción propias de esta ecología. Por consiguiente, la remisión incluye el reconocimiento de la participación de la voz del docente —que refiere el problema al orientador escolar— y, en este sentido, a la voz encarnada de la institución en la concepción del proceso que llevó a la remisión. De igual manera, la voz de la familia y la manera en la que afronta la lectura propuesta por la institución escolar sobre el estudiante/hijo, y por último —pero no menos importante— la voz del estudiante remitido.

Desde este punto de vista, el abordaje crítico de la remisión, como marcador contextual del proceso de ayuda, implica el reconocimiento de los relatos de los actores de esta ecología con sus epistemes, semánticas (creencia o mitos) y prácticas sociales, que actúan en la construcción de las problemáticas escolares motivo de remisión a la psicología clínica. En consecuencia, es un texto que involucra el potencial deconstrutivo

de la situación problemática y que supone el reconocimiento del estudiante/hijo remitido como sujeto que produce significados sociales alrededor de su experiencia con el sistema escolar.

Red como autoorganización para la transformación sistémica del problema

La red se entiende como posibilidad de autoorganización del sistema familia-escuela para operar con base en la redefinición relacional de los motivos de consulta y de remisión, lo que, a su vez, supone la posibilidad de impactar a varios sistemas con el propósito de cooperar y coconstruir emergencias ecológicas dirigidas a la transformación coevolutiva de estos. Se comprende que la noción de *red compleja* habla del interjuego entre heterogeneidad y diversidad de las interacciones, en el que la conectividad desempeña un papel fundamental para la emergencia del comportamiento global de la red.

La noción de *red* permite comprender que las conexiones entre la escuela, el estudiante/hijo y la familia son débiles y pueden llegar a aumentar su densidad distribuyendo los elementos relacionales propios del síntoma y el problema, lo que —a pesar de aumentar el agrupamiento— distribuye un fallo que poco aporta a la diversidad necesaria para la generación de novedades adaptativas y la coevolución del sistema. Por tanto, la red hace posible la autoorganización de ecologías familiares, escolares y comunitarias favorecedoras del cambio al descentralizar el papel que desempeña el psicólogo clínico como agente de transformación, convocado a partir de la aparición del problema, y así crear posibilidades para redefinir el lugar sintomático del estudiante/hijo remitido.

Por ende, la red convoca comprensiones sobre las interacciones entre sistemas y miembros de estos; en este sentido sugiere que dichas comprensiones sean en términos distributivos, heterárquicos y multicéntricos. De acuerdo con esto, trabajar en red para la transformación de las realidades escolares imprime la idea de potencializar los recursos en virtud de la cooperación y de las acciones colectivas de los sistemas involucrados, lo que de nuevo resulta coherente con la redefinición

relacional de la situación del estudiante, ya no como una situación problemática individual, sino como una emergencia que puede involucrar a los actores de esta ecología sobre todo con base en la generatividad.

Así, funcionar sobre una lógica reticular lleva a la posibilidad multidireccional de redefinir la situación sintomática como una emergencia más de la ecología relacional, presente a través del reconocimiento de una heterarquía que hace visible a todos los nodos del sistema y, a su vez, los descentra del problema; es decir que con base en esta propuesta, la versión del estudiante/hijo y su posición dentro de la ecología puede ser visualizada en las coordenadas de la remisión y el motivo de consulta.

Se parte, justamente, de la hipótesis de que las redes son fuente de recursos para sus miembros que facilitan las posibilidades de acción-movilización de estos o sus oportunidades de cambio, transformación y coevolución. Ocuparse de la red facilita, en este sentido, la descentralización del estudiante como nodo privilegiado del sistema familia-escuela que, además, resulta una organización problemática si este miembro es construido como portador del síntoma —que le impide desempeñarse como se espera en la escuela.

Al trabajar considerando la lógica reticular se busca incluir al otro con su singularidad, visibilizar la alteridad como diferencia plausible en la configuración de las relaciones escuela-familia, en las cuales el síntoma comunica sobre la necesidad de transformación para la complejización de los vínculos, entendiendo complejidad como el interjuego constante entre la unidad y la diversidad de la red.

Se entiende, entonces, que la lectura sintomática de un miembro o nodo de la red, sin consideración de su singularidad contextual, organiza sistemas de relaciones que llevan a conexiones instauradas en el problema que, paradójicamente, aíslan al miembro problematizado y producen alternativas de comprensión simple, basadas en la noción de *individualidad*. Es decir, se trata a un nodo de la red como si fuera un punto desconectado de las relaciones que lo rodean y que le dan sentido a los modos de comportamiento en esta.

La intervención en red es una invitación al diálogo de saberes emergente en la construcción de las realidades escolares, es una oportunidad

para develar las dinámicas propias de la construcción de las dificultades, que actúan como motivos de remisión a la psicología clínica. En últimas, es un campo de posibilidad que exige dar cuenta reflexiva del lugar que ocupa el psicólogo en el entramado relacional al que fue convocado como interventor.

Familia, escuela y psicólogo como sistema posibilitador

La relación familia-escuela-psicólogo se entiende como un sistema complejo adaptativo, y, por tanto, histórico, el cual crea constantemente sus condiciones de posibilidad como avance hacia lo impensado o lo improbable, comportamiento que también confronta la mirada del observador con la incertidumbre, la indeterminación y la impredecibilidad.

Se parte de la hipótesis de que la relación familia-escuela-psicólogo clínico es un sistema complejo con capacidad de producir novedades adaptativas por medio de las cuales la vida resuelve el *impasse* del síntoma que lo estanca en los términos iniciales de equilibrio entrópico. Esta hipótesis lleva al reconocimiento de su autoproducción creativa como visibilización de su disposición de avance hacia lo posible y, por tanto, la gestión de los recursos del ambiente para seguir produciendo vida, esto es creatividad.

La historia del sistema es de esta manera el repertorio de sus juegos de posibilidad con base en los que ha gestionado, producido, sostenido, inventado y creado la vida. En este sentido, el recorrido de la relación familia-escuela-psicólogo clínico habla de las aperturas que se tienen para el avance hacia el cambio y la transformación del síntoma, de la demanda de ayuda, del motivo de consulta y de remisión como marcador contextual del sistema de ayuda. Es la historia de la creación y del cambio evolutivo.

Se habla de la idea de que el síntoma es una producción estabilizante que sostiene, de manera temporal, las relaciones del sistema próximas a caducar —dada la necesidad de incrementar la complejidad para dar respuesta a las nuevas exigencias de adaptación—. La crisis, en virtud de esto, anuncia un proceso de reinención por lo que la amplificación de la metacomunicación del síntoma, como portador

de novedad, transita por el replanteamiento del régimen de relaciones que venía dándose en la interacción familia-escuela.

Desde esta concepción, el síntoma no es un comportamiento controlable o corregible —lo que sería coherente con la simetría temporal clásica—; de lo que se trata es de amplificar la asimetría temporal propia del tiempo bifurcante, es decir, ampliar las posibilidades de autoorganización más allá de la promesa de estabilidad, lo que no es más que el sacrificio sistémico bajo la simplificación de una situación global en una problemática individual. Esto es la patologización del lugar del estudiante/hijo ahora como organizador equilibrante del sistema escuela-familia.

Las relaciones entre tiempo y autoorganización introducen la noción de *coevolución*, propia de los arreglos contextuales que el sistema complejo adaptativo realiza para la renovación constante de sus condiciones de posibilidad. En este sentido, no solo gestiona sus transformaciones a partir de los movimientos de su tiempo interno —que habla de sus fluctuaciones—, sino que además lo hace en ajuste al tiempo de sus interacciones con el entorno —la apertura a las posibles perturbaciones.

De este modo, si se entiende la relación familia-escuela-psicólogo clínico como un sistema complejo adaptativo capaz de coevolución, se entenderá que esta relación es sensible a los movimientos del entorno (sociales, culturales, comunitarios, entre otros). La coevolución es la historia de transformaciones compartidas entre el sistema y su contexto, es el reconocimiento de los cambios interaccionales que la familia, la escuela, el estudiante/hijo y las instituciones de salud mental logran generar a partir de la remisión como condición inicial de esta relación.

Contexto y participantes

En este apartado se realiza una presentación de los contextos en los cuales se desarrollaron los escenarios de investigación y de los participantes. Es importante mencionar que la investigación se desarrolló básicamente en contextos asociados a la formación de los psicoterapeutas

tanto en el campo clínico como en el campo de la investigación. Los contextos fueron los siguientes.

Los servicios de atención psicológica de la Universidad Santo Tomás. Se trabajó con base en procesos de metaobservación de escenarios de psicoterapia dirigidos por terapeutas en formación de la maestría en psicología clínica, junto con familias y estudiantes remitidos por instituciones educativas.

Investigaciones-intervenciones en desarrollo dentro de la maestría en psicología clínica y de la familia. Se trabajó con base en procesos de metaobservación de escenarios de investigación dirigidos por terapeutas en formación de la maestría en psicología clínica, junto con actores de comunidades educativas de tres instituciones educativas distritales de Bogotá.

Participantes. Estos se organizaron según los contextos de investigación de la siguiente manera:

- Tres psicoterapeutas en formación con sus respectivos consultantes remitidos a los servicios de atención psicológica por colegios. Se trabajó con un estudiante de segundo semestre, uno de tercer semestre y uno de cuarto semestre de formación en el periodo de 2015-2.
- Seis psicólogos en formación de la cohorte 2014-1 que desarrollaron sus trabajos de grado en instituciones educativas distritales y que trabajaron como orientadores en estos colegios.

Diseño del trabajo de campo

Como se mencionó, esta investigación es un estudio de tipo reflexivo, basado en la propuesta de investigación/intervención (Pakman, 1995), que asume los aportes de la cibernética de segundo orden (Foerster, 1996), la investigación social de segundo orden (Ibáñez, 1994) y los principios del constructivismo para la producción de conocimiento (Maturana, 1996, 1998).

Las estrategias tuvieron que ver con el desarrollo de procesos conversacionales reflexivos coherentes y con la perspectiva metodológica de investigación/intervención que permitieron la construcción colectiva de conocimiento para la comprensión y transformación de los fenómenos clínicos, cuya información se recolectó y sistematizó cualitativamente para interpretarla por medio de análisis de contenido.

El diseño de los escenarios se basó, en primer lugar, en el desarrollo de escenarios conversacionales reflexivos con psicoterapeutas en formación y familias atendidas y remitidas por instituciones educativas en convenio con los servicios de atención psicológica de la Universidad Santo Tomás. Estos encuentros se caracterizaron por la generación de procesos de observación participante para la producción de descripciones y comprensiones de los modos como la psicoterapia o la consultoría, con estos casos, construyen contextos de intervención y posibilidades para la transformación de las situaciones asociadas a los motivos de remisión.

En este diseño de los escenarios de investigación también se incluyó la observación participante que actuó como metaobservación reflexiva de los procesos de investigación/intervención de los psicólogos clínicos en formación. En este sentido, los encuentros con estos investigadores y participantes —de su propia investigación— fueron objeto de observación por medio de la producción de protocolos metaobservacionales que, a su vez, fueron puestos en juego en los escenarios a modo de encuentros conversacionales reflexivos, que pretendían dinamizar los procesos de producción de conocimiento de estos psicólogos en formación clínica.

Las tablas 5 y 6 muestran los guiones metaobservacionales que organizaron los escenarios de acompañamiento de los procesos de

psicoterapia e investigación-intervención de los psicólogos clínicos en formación.

Tabla 5

Diseño de escenario metaobservacional de los procesos de intervención en los servicios de atención psicológica

Escenario metaobservacional con psicólogos clínicos en formación 2015-2	
Objetivo	Identificar los referentes organizadores y operadores asociados a la intervención de los casos de familias y estudiantes remitidos por medio de las solicitudes de ayuda de diversos colegios.
Participantes	Investigadora. Psicólogo clínico en formación. Familia. Estudiante remitido.
Focos	Remisiones. Relación familia-colegio. Redes.
Preguntas orientadoras	¿Cómo influye la remisión en la construcción de posibilidades interventivas para el cambio? ¿Cómo se organiza el sistema de ayuda familia-colegio con la participación del psicólogo clínico? ¿Cuáles son las posibilidades de la red que emergen en los procesos de intervención?
Guiones	Escena 1. Metaobservación del proceso conversacional entre el psicoterapeuta y la familia, a propósito del balance de la intervención desarrollada. Escena 2. Equipo reflexivo con el psicoterapeuta sobre la información emergente en torno al cambio, su mantenimiento y su implicación ecológica para los sistemas amplios. Escena 3. Cierre conversacional con el psicoterapeuta, la familia y la investigadora.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6
Diseño de escenario metaobservacional en
procesos de investigación-intervención

Escenario metaobservacional con investigadores/interventores en IED	
Objetivo	Identificar los referentes organizadores y operadores asociados a la investigación-intervención de los fenómenos clínicos en los contextos escolares.
Participantes	Investigadora. Psicólogos clínicos en formación investigativa. Familias. Estudiantes. Docentes. Orientadores.
Focos	Formas de relación con los colegios. Prácticas discursivas. Formas de organizar y operar alrededor de las solicitudes de ayuda. Construcción de los fenómenos clínicos.
Preguntas orientadoras	¿Cómo se construyen las relaciones entre las instituciones educativas, las familias y los psicólogos para la construcción de realidades? ¿Cuáles son los referentes asociados a los problemas que se consideran motivos de remisión a los servicios de atención psicológica? ¿Cómo se entienden las posibilidades de transformación relacional entre la familia, la escuela y los psicólogos clínicos?
Guiones	Escena 1. Metaobservación del proceso conversacional entre los investigadores-interventores y los participantes. Escena 2. Equipo reflexivo de los investigadores-interventores sobre la información emergente en torno a los focos y las preguntas orientadoras. Escena 3. Cierre conversacional del escenario de investigación-intervención. Escena 4. Construcción y lectura de un protocolo de metaobservación para la coconstrucción de neodiseños.

Fuente: elaboración propia.

Modelización

Se entiende que el proceso de modelización sistémica permite reconocer la circularidad de la investigación-intervención, al estar basada en la construcción dinámica de modelos que al ser puestos en juego dentro del trabajo de campo, se transforman contextualmente, en virtud de las dinimizaciones propias de los encuentros conversacionales entre los diferentes actores-participantes. Por medio de la modelización se reconoce el carácter emergente de la producción de conocimiento, junto con su naturaleza relacional y procesual, que hacen de la investigación un sistema complejo en constante renovación. La tabla 7 muestra las fases desarrolladas y sus implicaciones circulares para el ajuste del fenómeno de estudio.

Tabla 7
Proceso de modelización de la investigación

Fase	Objetivos	Procedimientos e instrumentos	Resultados para el ajuste del fenómeno
Aproximación al interés investigativo	Proponer el proyecto de investigación docente en relación con las necesidades de producción de conocimiento, del programa de maestría.	Definición del interés investigativo, los antecedentes, la justificación y los posibles elementos metodológicos, según el protocolo para el planteamiento de los proyectos de investigación.	Concretar el estudio asociado a la emergencia de los fenómenos clínicos en la relación entre la familia, la escuela y los psicólogos clínicos.
Estados del arte	Desarrollar los estados del arte documental y testimonial para la sustentación de la pertinencia del estudio. Realizar una revisión crítica de carácter documental sobre las investigaciones y estudios en torno al fenómeno inicial. Lograr un conocimiento situado del estado del tema investigativo con los actores asociados: director de los servicios de atención psicológica, un psicoterapeuta en formación con una familia atendida, un estudiante de maestría y una orientadora escolar.	Estado del arte documental: Búsqueda de información bibliográfica relacionada con el interés investigativo. Análisis bibliográfico de la información indagada por medio de una matriz compuesta por las siguientes categorías: título, autores, pregunta de investigación, diseño, resultados y conclusiones. Estado del arte testimonial: Diseño de los escenarios con base en los siguientes elementos: objetivos, participantes, focos, pregunta orientadora y guiones conversacionales	Definición de la pertinencia del fenómeno de investigación. Determinar los ejes temáticos para la organización del sistema teórico: La remisión como marcador contextual en la deconstrucción de los problemas escolares. Redes complejas como autoorganización para la transformación de las problemáticas escolares. Relación familia-escuela-psicólogo clínico como sistema complejo adaptativo.

Fase	Objetivos	Procedimientos e instrumentos	Resultados para el ajuste del fenómeno
Estados del arte	<p>Dar cuenta de los mitos, las epistemes, creencias y pragmáticas de estos participantes para comprender el modo cómo se construyen los fenómenos clínicos en la escuela.</p>	<p>Análisis de contenido categorial con base en las siguientes categorías: epistemes, mitos, creencias y pragmáticas.</p>	
Construcción del sistema teórico	<p>Construir el marco paradigmático, epistemológico y teórico en relación con el fenómeno de investigación.</p> <p>Definir, en el enfoque de la investigación-intervención, los principios operadores generales de las intervenciones, así como los conceptos metodológicos en relación con el fenómeno de estudio.</p>	<p>1. Elaboración de los ejes temáticos definidos en los estados del arte.</p> <p>1. Definición de los principios operadores de la investigación.</p> <p>2. Construcción de los conceptos metodológicos.</p> <p>3. Descripción del contexto y los participantes.</p> <p>4. Diseño de los escenarios para el trabajo de campo.</p> <p>5. Construcción de la matriz de análisis categorial del contenido para la generación de los resultados.</p>	<p>Ajustar el fenómeno a una lectura basada en los aportes de la complejidad, específicamente, los aportes de los sistemas y las redes complejas adaptativas.</p>
Método	<p>Describir los contextos involucrados y caracterizar los actores participantes.</p> <p>Presentar los diseños de investigación y el procedimiento para la construcción de resultados.</p>		<p>Ajustar las condiciones de la modelización a las características del fenómeno a través de la construcción de conceptos metodológicos que permitieron la definición de un mapa operativo para abordar los contextos asociados a la investigación.</p>

Fase	Objetivos	Procedimientos e instrumentos	Resultados para el ajuste del fenómeno
Trabajo de campo	Desarrollar los escenarios de investigación diseñados en la etapa de construcción del método.	Ejecución de dos escenarios de investigación con los diversos actores participantes.	Redefinición del fenómeno a la luz de los conceptos y comprensiones emergentes en el trabajo de campo. Emergieron conceptos como el de <i>inclusión, mundos posibles, felicidad y alteridad</i> , que permitieron redefiniciones iniciales del fenómeno de estudio.
Resultados	Describir las comprensiones emergentes en los diseños, de acuerdo con los conceptos metodológicos de la investigación.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grabación y transcripción de los procesos conversacionales emergentes en el desarrollo de los diseños. 2. Diseño de la matriz de análisis de contenido categorial. 3. Análisis y descripción de las transcripciones de los escenarios, a la luz de las categorías metodológicas de la matriz. 4. Construcción de las relaciones entre las descripciones, con base en los conceptos metodológicos. 	Definición de los principales hallazgos sobre el fenómeno de estudio en términos de demanda de ayuda, relación familia-escuela y redes.

Fase	Objetivos	Procedimientos e instrumentos	Resultados para el ajuste del fenómeno
Discusión	<p>Interpretar los resultados de acuerdo con los objetivos y preguntas de la investigación.</p> <p>Poner en diálogo el contenido de los resultados con los estados del arte y el sistema teórico.</p> <p>Presentar los avances de la investigación y proponer posibles focos de profundización.</p>	<p>1. Definición de las concurrencias, complementariedades y antagonismos entre los resultados, los estados del arte y el sistema teórico para el reconocimiento de los alcances de la investigación en términos teóricos e interventivos.</p>	<p>Se desataca la intervención reticular entre la familia y la escuela a través del reconocimiento del lugar de los actores de la ecología asociada a la demanda de ayuda y la identificación de los principales recursos.</p>

Fuente: elaboración propia.

Proceso de producción de resultados

Los diseños y herramientas usados permitieron la intersubjetividad y la consideración por los significados que todos los sujetos participantes construyeron de acuerdo con el fenómeno de estudio, con base en lo que se buscó garantizar la fiabilidad por medio de la devolución de estas producciones a los demás participantes de la investigación, con el fin de que, a través de esta recursión reflexiva, se aumentara la “validez de significación de los resultados” (Pourtois y Desmet, 1992, p. 138). En este sentido, los instrumentos y herramientas para la recolección de información respondieron a los siguientes elementos.

Con psicoterapeutas en formación que han atendido casos remitidos por instituciones educativas en convenio con la Universidad Santo Tomás:

- Generación de procesos conversacionales reflexivos para la comprensión de los escenarios de intervención de los psicólogos clínicos en formación que han atendido casos remitidos por instituciones educativas.
- Transcripción de los escenarios conversacionales.
- Análisis de contenidos de las transcripciones producidos en la observación participante (véase tabla 8).

Con los psicólogos clínicos en formación de la cohorte 2014-1:

- Generación de procesos de observación participante de los escenarios de investigación/intervención de los psicólogos clínicos en formación.
- Generación de procesos reflexivos en escenarios conversacionales con los investigadores/interventores, con base en los protocolos metaobservacionales producidos a través de la observación participante.
- Transcripción de los escenarios conversacionales.

- Análisis de contenido de las transcripciones y protocolos producidos en la observación participante (véase tabla 8).

Tabla 8
Diseño de matriz de análisis de contenido categorial

Escenario											
Participantes											
Textualidad	Identificación de los conceptos metodológicos		Descripción de textualidad a partir de los conceptos metodológicos			Consolidado de los patrones emergentes en el escenario					
	Concepto metodológico	Conceptos emergentes	Proceso de cambio	Heterorreferencia	Autorreferencia	La remisión como marcador contextual del proceso de cambio	Red como autoorganización para la transformación sistémica del problema	Familia, escuela y psicólogo como sistema posibilitador			

Fuente: elaboración propia.

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 reinenciones 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.

Discusión

En este capítulo se presentan las interpretaciones de los resultados a la luz de los objetivos y preguntas de la investigación; esto con el fin de poner en diálogo el contenido de los resultados con los estados del arte y el sistema teórico. Igualmente, se presentan los avances de la investigación y se proponen posibles focos de profundización. Es importante mencionar que esta discusión está organizada con base en los conceptos metodológicos propuestos en el método: 1. La remisión como marcador contextual del proceso de cambio; 2. Red como autoorganización para la transformación sistémica del problema familia y 3. Escuela y psicólogo como sistema posibilitador.

La remisión como marcador contextual del proceso de cambio

En términos generales, la remisión es un texto organizador de una situación problemática emergente en el contexto escolar, que no se resuelve allí mismo. La investigación permitió comprender este texto como el reflejo de una dinámica de descalificación mutua entre la familia y la escuela, dada la construcción de dicho problema que, además, habla de la desconexión entre estos sistemas. En la mayoría de los casos trabajados, la remisión —como versión oficial de las dificultades puestas en los estudiantes— mantuvo visibles las comprensiones

de los colegios y sus demandas de ayuda, sin una versión explícita de la familia y del estudiante remitido.

De manera reiterada, al indagarse por las comprensiones que las familias tuvieron de la remisión y de su participación en la construcción de esta demanda de ayuda, emergió la versión del colegio sobre las dificultades de los estudiantes, más allá de un proceso dialógico esperado para la organización solidaria de los sistemas en torno al sustento que el estudiante requiere en la resolución de la situación problemática.

Es evidente que el texto de la remisión, al menos en los casos y contextos trabajados, con dificultad refleja la coordinación de relatos sobre la situación del estudiante remitido, quien es construido de manera identitaria como el portador del síntoma y, por tanto, el miembro del sistema que ostenta una condición deficitaria en términos de desempeño académico, procesos comportamentales o situaciones de convivencia.

La queja del colegio, expuesta en la remisión, no solo contiene históricamente el proceso de construcción de las dificultades señaladas en el estudiante, sino las soluciones intentadas que en algunas situaciones dejaron por fuera la participación de la familia y del estudiante remitido. De este modo, la remisión emergió como una alternativa de convocatoria de la familia en la construcción de soluciones sin que participara en la comprensión del problema. En estos casos, las remisiones no consideraron la versión del estudiante como un punto de vista plausible para la comprensión de la situación problemática, casi sin variar fue notificado por los padres una vez el colegio emitió la remisión.

Estos hallazgos concuerdan, de manera parcial, con las reflexiones expuestas por Montenegro (1997), Kreuz *et al.* (2009) y Muniz (2013), a propósito de las consideraciones a tener en cuenta cuando se construyen problemas escolares, recordando que la mayoría de las veces estas construcciones encierran la lectura del individuo sin reparar en sus contextos amplios de relación, incluidas las observaciones sobre los dispositivos sociales y culturales involucrados. Sin embargo, estos autores no ofrecen elementos directamente asociados a la manera como se derivan los casos a los servicios de salud —que abarcan también los de psicología—, dejando la remisión por fuera de los elementos útiles para la comprensión e intervención de la situación problemática.

En este orden de ideas, se observó una invisibilización de las variables contextuales del problema en medio de lo cual se emite una remisión que subalterniza la voz de la familia y la del estudiante remitido, y funge como una prescripción para mantener los órdenes equilibrantes de la relación familia y escuela. Es decir, frente a la crisis que puede representar la dificultad del estudiante —que desborda los recursos del colegio para atenderla— suele organizarse una respuesta de preservación del orden institucional, que silencia la posibilidad de novedades adaptativas en el mismo sistema escolar.

La principal hipótesis trabajada en esta investigación tiene que ver con la idea de que la remisión es un marcador de contexto que bien puede organizar en clave generativa el proceso de intervención, una vez se convoca la participación de diversos profesionales para la transformación del problema. En este sentido, resultó ser un dispositivo social de control con el potencial de convocar profesionales externos al contexto escolar, con un enfoque de evaluación individual.

En consecuencia, la remisión abre un abanico de posibilidades que inicia en la evaluación del estudiante, según el foco problemático privilegiado —desempeño académico, procesos comportamentales o situaciones de convivencia— y transita rumbo a procesos interventivos que muchas veces dejan por fuera del panorama las situaciones asociadas a la experiencia en el contexto escolar.

En este sentido, varios son los autores que permiten vislumbrar la necesidad de comprender el contexto educativo y los elementos culturales que se transmiten en la experiencia del estudiante, llamando la atención en la importancia de construir una posición crítica y cuidadosa frente a los que se mencionan a partir del sistema escolar como un problema del estudiante (Kreus *et al.*, 2009; Muniz, 2013).

Los resultados de esta investigación concuerdan con la advertencia del riesgo reduccionista asociado al aislamiento artificial de la situación del estudiante; sin embargo, el estudio contextual de la demanda de ayuda, traducida en la remisión del contexto escolar al contexto clínico, implica un proceso de deconstrucción de los discursos institucionales por medio de intervenciones clínicas enmarcadas en una psicología crítica capaz de problematizar no solo las dificultades de

estos individuos, sino los relatos dominantes incluidos en la normalización de los procesos de aprendizaje y socialización.

Por consiguiente, la lectura crítica de las remisiones resulta de vital importancia para la comprensión contextual, no solo de la queja, la demanda de ayuda y el motivo de consulta de las familias, sino de los contenidos sociales, culturales, jerárquicos y, muchas veces, deficitarios que enmarcan la construcción del problema como una situación exclusiva de un individuo; en estos casos, el estudiante/hijo.

Como se mencionó en capítulos anteriores, no se trata de estigmatizar la posición de los colegios, se trata de proponer una mirada crítica a la manera como se construyen las remisiones a los servicios de atención psicológica, ya que muchas veces están hablando del impase entre la familia y la escuela para resolver una situación problemática que no necesariamente habla de manera exclusiva del estudiante remitido. En este sentido, preocupa la jerarquización estructural que también se refleja en la remisión y que impone mapas hegemónicos alrededor de los fenómenos situados o, si se quiere, expresiones contextuales de la necesidad de cambio.

Si se entiende la remisión como una coordinación ecológica de las voces y posiciones de los actores involucrados en la construcción del problema, también es posible asumirla como un insumo valioso para la deconstrucción de dicha situación, en beneficio de autoorganizaciones coevolutivas que permitan transformaciones amplias con un impacto ético sobre la situación del estudiante. Entonces, se propone ir más allá de lo expuesto por Montenegro (1997), puesto que no solo se trata de considerar el sistema familiar, sino de hacer un salto ecológico que involucre al sistema escolar en la construcción de posibilidades para el cambio.

Definitivamente se trata de un diálogo entre la escuela y la familia, lo que pone a la labor del psicólogo como interfaz generativa para la recompreensión de la situación a la luz de la producción de lecturas ecológicas capaces de activar movilizaciones colectivas en clave creativa y no correctiva. En consecuencia, el psicólogo clínico se enfrenta al imperativo de la invención de lecturas posibilitadoras que se extiendan a lo largo del mapa interaccional del estudiante, llevando a esta ecología a la movilización colectiva de este sistema significativo de relaciones.

Se propone aquí que la remisión sea abordada por el psicólogo clínico como un texto clave en la organización del sistema de ayuda, interrogándose reflexivamente por lo que comunica, no solo de la situación del estudiante, sino de la manera como se relacionan la familia y la escuela. Es importante reconocer que también trae consigo la construcción del lugar del psicólogo clínico y lo que se espera, en términos institucionales, de su labor con el estudiante y la familia, lo cual exige interrogarse por la plausibilidad de dicha construcción para la intervención.

Si bien la remisión responde a una prescripción jerárquica que subalterniza las demás voces de la ecología del problema, puede asumirse de manera generativa como pretexto para la redefinición y construcción de lecturas posibilitadoras del cambio. Asimismo, puede ser un marcador de procesos dialógicos entre la familia, la escuela y el estudiante remitido para la deconstrucción de la versión oficial que convoca al psicólogo clínico.

Durante la investigación, se observó que es de vital importancia distinguir las voces y versiones implicadas en este texto, generando un lugar de resistencia creativa con la familia y el estudiante, frente a aquellas versiones de imposibilidad. Por consiguiente, resulta necesaria su lectura al iniciar la relación terapéutica, debe ser un texto incluido desde la recepción hasta el cierre de la intervención, chequeado constantemente en términos de su evolución a lo largo de la psicoterapia.

La ponderación del lugar del colegio en la ecología de la familia también es un proceso a generar en los primeros encuentros, observándose la dimensión de la versión escolar como un nodo más en la red de relatos allí involucrados. La remisión así es un principio para la generación de transformaciones dialógicas —entre la familia, la escuela y el estudiante—, dinamizadas por el psicólogo clínico, que, a su vez, debe favorecer la construcción de un posicionamiento reflexivo, heterárquico y flexible en los procesos conversacionales destinados en un comienzo a la deconstrucción de la remisión y a la redefinición del motivo de consulta y la demanda de ayuda.

En este orden de ideas, la psicoterapia se construye como un proceso de integración de las lecturas asociadas al problema y de sus posibilidades de redefinición, en clave relacional, que incluyan la voz

de la familia y del estudiante. Esta integración debe reflejar la comprensión del sentido de la evaluación y la externalización de la identidad del estudiante remitido, respecto al problema, como oportunidad para interrogar al colegio y problematizar sus decisiones de manera dialógica.

Finalmente, esta integración supone la revisión del impacto de las diversas epistemes involucradas en la construcción del problema que, sin ser descalificadas, podrían articularse de manera generativa a la reconfiguración del problema y de la ecología de sustento del estudiante/hijo.

Lo anterior transita por la visibilización del lugar de todos los actores de la ecología involucrada, ante todo, aquellos que históricamente son subalternizados culturalmente (niños y niñas, jóvenes, mujeres, ciertos grupos poblacionales, entre otros) y atravesados por mecanismos de poder, otorgándoles el lugar de la estigmatización social. En este sentido, la labor clínica es la deconstrucción de los procesos culturales que normalizan y dejan como subproducto social la patologización del individuo. No solo se trata de la consideración compasiva de dichos sujetos, se trata de la creación de procesos políticos que problematizan, de manera crítica, la producción social de la enfermedad mental; producción de la cual la escuela y la familia no escapan.

En conclusión, el abordaje de la remisión y su redefinición, como marcador contextual del proceso de cambio, es un proceso crítico, político y ético, obligado en la organización de intervenciones sistémicas con familias, colegios y estudiantes remitidos.

Red como autoorganización para la transformación sistémica del problema

En cuanto a la manera como el concepto de red coadyuva a la comprensión de la relación familia-hijo/estudiante-escuela, se observó que la desconexión entre la familia y la escuela es construida por el contexto educativo, como una explicación de los problemas de sus estudiantes; es decir, esta desconexión equivale a la ausencia o desinterés de la familia que, a su vez, incide en la dificultad para resolver las situaciones problemáticas con los estudiantes.

Frente a este aspecto, la investigación llevó a la problematización de las dinámicas históricas que han contextualizado la relación familia-escuela, su mutua descalificación y la asincronía con la que asumen los retos de desarrollo de los niños y los jóvenes. Es decir, se llevó a comprender que no solo se trata de la ausencia de la familia, sino de la dificultad del contexto escolar para hacer un llamado a partir de la generatividad, puesto que la mayoría de las veces, estos llamados conllevan la extensión de la estigmatización del niño o del joven a la familia. Esto no es más que el señalamiento de la familia como responsable primordial de la evolución de su hijo.

Cabe mencionar que en los tres casos de los procesos psicoterapéuticos documentados en esta investigación, los síntomas de los estudiantes remitidos fueron el texto primordial de la solicitud del servicio de psicología. Casi sin excepción, al principio del proceso se organizó una red en el problema, dando lugar a la convocatoria de la familia como recurso para iniciar la psicoterapia por vía de la remisión. Antes de la remisión, se observó la participación de los orientadores escolares, uno de los rectores, algunos docentes e incluso compañeros de clase, quienes contribuyeron a la construcción de los problemas que luego derivaron en la solicitud institucional del servicio de psicología.

De igual manera, fue claro que no hubo participación de las familias en esta decisión —expuesta en la remisión—, solo fue convocada para recibirla como prescripción del paso a seguir con sus respectivos hijos. Es muy dicente que la voz de los estudiantes remitidos —un niño y dos chicas adolescentes— no aparezcan, dejando la remisión como un asunto de adultos, de la que los estudiantes/hijos se enteran una vez la familia ha sido informada. Esta configuración muestra más que una organización reticular, un entramado jerarquizado que tiende a desconocer la voz de la familia y del estudiante/hijo, lo que desfavorece las posibilidades para construir, de modo colaborativo, acciones transformativas.

El reconocimiento de la voz de estos hijos y estudiantes remitidos —en dos de los casos— favoreció una mirada, acaso integrativa, de la situación problemática, dejando ver que podría convertirse en un nodo saturado que estaba resolviendo la relación entre la familia y el colegio. Escuchar al estudiante remitido, favoreció la problematización

de las jerarquías en las que surgió el problema y la apertura hacia versiones otras, capaces de redefinir este lugar deficitario y posicionarlo como parte del entramado de relaciones para la solución del problema.

Durante las intervenciones se trató de organizar una red que distribuyera los aciertos entre la familia, la escuela y el hijo/estudiante remitido, redefiniendo la distribución del déficit que no dejaba visibilizar las diversas voces involucradas en la ecología del problema. Igualmente, se consideró que el informe de respuesta a la remisión puede ser un instrumento potente para la redefinición de las relaciones familia-escuela y marcador de un contexto reticular y colaborativo.

Por consiguiente, se observó que la organización reticular de carácter colaborativo pasó por la redefinición de la posición jerárquica del colegio, tanto en las experiencias investigativas como psicoterapéuticas, se lograron intervenciones en las que las familias consiguieron, ante todo, cierto nivel de redefinición del lugar del colegio, de los orientadores escolares y del contexto mismo.

Algunas de las redefiniciones se dirigieron a reconocer que los miembros del contexto escolar, de algún modo —más o menos visible—, intentaban construir un lugar colaborativo, lo que permitió poner de relieve los posibles recursos derivados de este contexto. El colegio, para las familias, pasó de ser un contexto hegemónico a uno más en el entramado de relaciones del hijo remitido.

Estos avances interventivos, para el incremento de la conexión generativa entre sistemas, se asocia a los aportes de la teoría de redes complejas mencionados por Duque (2017), en cuanto a la interdependencia de los comportamientos individuales de los nodos que dan lugar a comportamientos colectivos más complejos y, por tanto, con mayores posibilidades de adaptación y coevolución.

Así mismo, en este panorama de interconexiones, la remisión pudo activar recursos con otros profesionales que necesariamente requieren de la posición crítica de las familias, emergencia reflexiva que se invitó a trabajar en todos los escenarios investigativos y que cobra valor a la hora de construir una organización heterárquica para la gestión del cambio. Por tanto, siendo la heterarquía un comportamiento propio de las relaciones reticulares eficientes coevolutivamente, esta investigación

concuera con Dabas (2006), Watts (2006) y Forni *et al.* (2012), en que la horizontalidad de las relaciones puede favorecer una respuesta colectiva eficiente para la resolución del problema.

En este sentido, se observó en los resultados de los procesos psicoterapéuticos la redefinición de la relación familia-escuela-estudiante por medio de la transformación del lugar del colegio como un nodo más de la red de relaciones y no como un centro jerarquizado. Así, se logró la construcción de horizontalidades con el colegio y con los demás profesionales involucrados en los intentos de solución. Esta construcción transitó, como se mencionó, por la construcción de una postura crítica de las familias, resaltándose su saber para interpelar, de manera generativa, las diversas versiones disciplinares a propósito de la situación de sus hijos.

En la misma línea, el papel que desempeñan los investigadores-interventores y los psicoterapeutas fue el de dinamizar las condiciones de posibilidad para la generación de relaciones heterárquicas en las que la voz de la familia tuvo un potencial ecológico para la transformación generativa de las relaciones con la escuela. En este sentido, se construyó el lugar de los profesionales, no como un lugar preponderante, sino como un posible recurso en esta ecología, postura de heterarquía con respecto a los discursos profesionales.

Lo anterior tiene que ver con la relación entre red, potencialización de recursos y capital social, mencionado por Forni *et al.* (2012), en cuanto al acceso a los recursos que los miembros de la red pueden tener una vez se establecen conexiones dinámicas entre la familia, la escuela y los estudiantes remitidos. Así mismo, el aumento del capital social, en virtud de la heterarquía entre familia-escuela-estudiante, se puede entender como el aumento de la complejidad de la red, lo que concuerda con la propuesta de Machín (2010) en relación con las reorganizaciones comunitarias mediante las redes sociales.

En este orden de ideas, trabajar con la red a modo de autoorganización para la transformación sistémica de los problemas escolares, implicó la deconstrucción de la noción de jerarquía, entendida desde el principio como un mapa asociado a las situaciones problemáticas en las que no era tan visible la participación solidaria de los actores de la relación para su resolución o afrontamiento. Así, se entendió como

una premisa que organiza las relaciones en la escuela, construidas a partir de la metáfora de la pirámide que plantea la posición de unos actores en la cúspide y otros en la base, siendo subordinados.

Siempre que apareció la noción de *jerarquía* en los escenarios se encontró relacionada con la subordinación, inclusión subordinada y el desconocimiento de la diferencia. Esta subordinación se registró como una situación naturalizada en las relaciones de la escuela y, a su vez, como condición para el desarrollo de la cotidianidad escolar.

Si bien la jerarquía es una condición relacional que favorece ciertos órdenes sociales en la escuela, se advierte que su rigidez suele desconocer la voz y la participación de los estudiantes, la familia, e incluso los docentes, para la construcción solidaria de alternativas a los retos actuales de la educación.

Así, la deconstrucción de las jerarquías rígidas y el reconocimiento de una cierta jerarquía organizadora de las relaciones escolares, llevó a la emergencia de la noción de heterarquía o capacidad reticular de las relaciones para favorecer la organización colaborativa, la mirada reflexiva sobre las jerarquías y la observación crítica de los ejercicios verticales de poder.

Cabe resaltar que esta investigación aportó la revisión de la noción de inclusión como subordinada, es decir, atravesada por unos órdenes de clasificación jerarquizada —pertenezco, en cuanto obedezco el orden de quien está en la cúspide—, no habla más que de la organización adultocéntrica de la escuela y de sus implicaciones para la participación subordinada de los estudiantes o la familia. En relación con esto, y a través de la investigación como un sistema que ayuda a replantear los órdenes instaurados, se logró poner en juego la heterarquía como redefinición de las relaciones y facilitador de una inclusión reticular.

La nueva noción de *inclusión* apareció asociada a la activación generativa de la red, lo que la convirtió en una alternativa para favorecer el reconocimiento del otro, la redefinición de la relación familia-escuela como una relación jerarquizada y la posibilidad de construir identidades que beneficien la alteridad más que la subalternización del otro. Por tanto, la investigación facilitó el tránsito de una inclusión subordinada a una inclusión heterárquica en la que se empezó a hacer visible la diversidad, las identidades y las alteridades.

Este tránsito lleva a la pregunta por el reconocimiento de la diferencia más allá del campo de la vulnerabilidad, es decir, la diferencia como diversidad posibilitadora y no como impedimento para el desempeño escolar —lo que lleva a la inclusión a partir del déficit—. La diferencia como alteridad, y no como subalteridad, implica la construcción de relaciones heterárquicas en las que sea posible la emergencia del otro como válido y legítimo para la construcción de realidades. Esto implica desmarcarse de las coordenadas de invisibilización del otro por su edad —estudiantes—, su escolaridad —estudiantes o familia— o su no experticia —familia—, entre otros.

Cabe resaltar que al poner de relieve aquellas voces que difícilmente son escuchadas en las relaciones de jerarquía rígida, la inclusión se vive por los estudiantes como una experiencia de aceptación, de encuentro con el otro en los puntos en común, lo que no es más que la posibilidad del reconocimiento del otro y de sí mismo en la relación. La investigación apareció aquí como problematizadora de las versiones oficiales de inclusión y de jerarquía para transitar rumbo a una inclusión heterárquica y el reconocimiento de la alteridad y la diferencia.

En el recorrido por las experiencias investigativas e interactivas de los psicoterapeutas en formación, la investigación permitió poner de relieve elementos de la red que bien podrían favorecer la activación generativa de la relación familia-escuela como, por ejemplo, la creación de ecología de saber que permita el reconocimiento de la sabiduría de las familias y de su condición de sistemas expertos en la cotidianidad del mundo social. Reconocer a la familia como un sistema educativo descentraliza la educación de la concepción de proceso de escolarización y permite la visibilización de los saberes no disciplinados, que también hacen parte del proceso coevolutivo de estos niños y jóvenes.

Se trata de ir más allá de educar a los padres —lo que se convierte en una empresa hegemónica del contexto escolar—, esta idea implica la creación de lugares novedosos de relación que incluyan el saber de la familia en la construcción de los procesos educativos de sus hijos, es decir, lugares colaborativos, solidarios, de apoyo y buen trato. Estos aparecen en una red de diálogo de saberes.

Familia, escuela y psicólogo como sistema posibilitador

En primer lugar, es importante destacar que el concepto metodológico de familia, escuela y psicólogo como sistema posibilitador estuvo organizándose alrededor de los comportamientos connotados como problemáticos, en los estudiantes remitidos a los servicios de atención psicológica. Ante todo en dos de los tres casos de psicoterapia esta situación fue objeto de la estigmatización por parte del colegio y, por consiguiente, de una suerte de dificultades en la coordinación de los esfuerzos con la familia para resolverla.

En este sentido, el cómo se convoca a la familia, y el lugar que se construye para este sistema en el colegio, fue un aspecto trabajado en esta investigación. Un elemento a tener en cuenta, en relación con este aspecto, es el acceso a la información que sobre el estudiante tienen la familia y el colegio, información que definitivamente presenta diferentes aristas, según el contexto en el cual aparezca, y que resulta fragmentada si no hay una comunicación solidaria entre el colegio y la familia. De lo anterior se sigue que la construcción del problema muchas veces lleva consigo la fragmentación del sistema de relaciones del estudiante y el debilitamiento ecológico para su resolución.

Un efecto de esta fragmentación es la frecuente dificultad de los colegios para generar procesos de seguimiento, una vez se realiza la remisión y la familia inicia el proceso terapéutico. No es fácil visibilizar con claridad un protocolo de seguimiento que le permita al colegio articularse a los procesos interventivos del psicólogo clínico, lo que también genera interrogantes de las alternativas que estos últimos despliegan para favorecer la coordinación de recursos entre la familia y la escuela. De los tres casos de psicoterapia, solo en uno se hizo visible una estrategia concreta destinada a la articulación familia-escuela-proceso terapéutico.

Por esta razón, es necesaria una mirada crítica sobre la construcción social y cultural de la familia —como responsable privilegiada de la producción de buenos ciudadanos— y de la escuela —como responsable de la generación de sujetos productivos—. Estos lugares devienen problemáticos ya que se encuentran saturados de demandas

sociales que requieren su pronta redefinición a la luz de lo que realmente dichos sistemas pueden ofrecer para los procesos de desarrollo y formación de los niños, niñas y jóvenes.

De igual manera, cabe mencionar que las nociones de *solidaridad*, *cooperación*, *buen trato* y *apoyo* aparecieron como alternativas de reconfiguración de la relación familia-escuela y como potenciales para la transformación generativa de los contextos relacionales en los que se desenvuelven los niños, niñas y jóvenes. Sumado a esto, es importante indicar que urge la invención de otras formas de relación entre la familia y la escuela que vayan más allá de la formación académica. Lugares en los que sea posible la formación amplia de los estudiantes e hijos que permitan a la escuela y a la familia ritualizaciones generativas, mucho más orgánicas con su cotidianidad.

En este orden, “el día de la familia” como una celebración que convoca a la comunidad más allá del campo de trabajo académico de los estudiantes, ofrece algunos elementos que permiten dar pistas de la manera como la familia sí puede ser convocada por la escuela, lo que habla más bien del desgaste sistémico de las anteriores estrategias de convocatoria que no movilizan el interés de los padres.

Según los resultados de esta investigación, el colegio, como un nodo solitario de atención —sin la familia— no puede hacer mucho en situaciones de vulnerabilidad social, lo que se hace aún más difícil con la constitución de jerarquías escuela-familia-estudiantes, que no permiten la gestión solidaria de procesos de cambio y transformación.

Igualmente, la noción oficial de *inclusión* que se dispone para los colegios públicos de Colombia, un programa de atención con educación especial, sostiene paradojas relacionales que llevan a una exclusión implícita con la continua estigmatización de la situación de ciertos estudiantes. Esta exclusión implícita, unida a los procesos de inclusión institucionales, se enmarca en una relación paternalista, y acaso compensatoria, de lo que se construye como vacíos que la familia deja en relación con los procesos de desarrollo de sus hijos.

En este sentido, la noción oficial de inclusión, que contribuye a la estigmatización de la diferencia, lleva a unos órdenes de relación en los que el colegio se posiciona como experto en la atención de las necesidades de los estudiantes, contextualizando el interés de

educar-instrumentalizar a la familia para apoyar dichos procesos escolares. Se incluye sí, pero no en la diversidad, en los parámetros de normalización educativa en los cuales la diferencia se gestiona como vulnerabilidad.

Una dinámica que se organiza a partir de la experticia del colegio sobre la familia es la construcción de rutinas familiares alrededor de las tareas escolares, lo que en el contexto de la intervención se fue descentralizando como actividad importante en la familia. En estas intervenciones fue posible el reajuste de los procesos reflexivos de la familia más de la presión del contexto escolar.

Un elemento que se asocia a la construcción de rutinas en las dinámicas relacionales escuela-familia fue la construcción de rituales que organizan el sentido de la entrada, permanencia y salida del contexto escolar, que además de marcar los momentos del ciclo escolar, tienen una función de homogenización —por medio del uniforme, por ejemplo—, de inclusión subordinada y de jerarquización.

La jerarquización ritualizada de las relaciones hizo que en esta investigación surgiera el interrogante por la construcción de alteridad e identidad, dado que esta última parece subalternizarse cuando la jerarquización se hace rígida. Esta investigación mostró así que la identidad tiende a construirse con base en la subalternización de los estudiantes y, quizá, por extensión, de la familia, junto con la legitimación rígida de los docentes y directivas del colegio.

De acuerdo con lo anterior, en este estudio se cuestiona la posibilidad deconstructiva de la naturalización de las jerarquías, de las clasificaciones y de sus implicaciones, para la organización de grupos en los que se puede ser incluido o excluido. Este cuestionamiento también interpela a la psicología y a su función en la construcción de estas realidades jerarquizantes, en las que se hace necesario propender por la construcción de la alteridad como reconocimiento de la diferencia y comprensión amplia del lugar del otro, redefiniendo la vulnerabilidad como un signo que abre la paradoja de la exclusión-inclusión y permite la construcción genuina de un lugar para lo singular.

Por otro lado, la construcción de una relación posibilitadora entre la familia y la escuela apareció ligada al *tiempo complejo* y al concepto de *mundos posibles* que, a su vez, se asociaron a la noción de *felicidad*

como construcción subjetiva desmarcada de lo esperado oficialmente. Entonces, se resaltó que en la relación familia-escuela es importante considerar el tiempo interno de los sistemas o el tiempo de la experiencia como tiempo singular de los sistemas, que es el tiempo narrativo de la oportunidad o de la construcción de los mundos posibles.

Las relaciones complejas entre tiempo y narrativa se establecen mediante la conexión entre continuidad (orden) y ruptura (caos), como interacción de la deconstrucción de los relatos rígidos que organizan la relación familia-escuela. La felicidad, por tanto, es una emergencia singular que atraviesa no solo las relaciones entre familia y escuela, sino las relaciones con los sistemas comunitarios y sociales amplios. Sin embargo, el futuro es un tiempo ambivalente que contiene los sueños y la desesperanza, y que interroga por el papel que la escuela desempeña en relación con las posibilidades de creación de lo porvenir.

Por consiguiente, una construcción generativa de la relación entre familia y escuela transita por la heterarquía entre las voces de los actores que participan de esta ecología. Los distintos escenarios interventivos permitieron la emergencia de cambios y movilizaciones por medio del reconocimiento de los recursos, tanto de los estudiantes remitidos como de las familias y los colegios, retando las versiones deficitarias que se centran en el síntoma y la posición problemática del estudiante.

En una relación posibilitadora se hace visible el valor del saber familiar y del saber del colegio en la redefinición y en el afrontamiento de las necesidades de cambio del estudiante remitido; por tanto, la psicoterapia se construye como un proceso reflexivo para 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 escolar.

La transformación de las jerarquías rígidas en jerarquías reflexivas que abran paso a la construcción de heterarquías situadas puede fungir como una clave para la emergencia de relaciones generativas, familia-escuela, en las que se reconozca el papel que desempeñan las emociones, de la diferencia, del saber de los diferentes sistemas y de la función comunicativa de las dificultades escolares.

Por otro lado, el lugar del psicólogo clínico, como investigador y como interventor, es un escenario que bien puede favorecer la

construcción de redes de sentido que redefinen no solo de las dificultades asociadas a los motivos de consulta y de remisión, sino de las dinámicas relacionales que mantienen dichas dificultades. De este modo, los procesos trabajados en esta investigación dieron cuenta de la construcción de rutas transformativas de la relación familia-escuela en las que surgieron posicionamientos críticos sobre el lugar de la familia, de la escuela y de los estudiantes en la construcción de posibilidades —contextuales, ecológicas y situadas— para el cambio.

Finalmente, cabe resaltar que la teoría de los sistemas complejos adaptativos podría contribuir a la comprensión de las dinámicas entre la escuela y la familia, permaneciendo el interrogante por cómo las nociones de *diversidad*, *autoorganización* (Kauffman, 2003), *tiempo irreversible* (Prigogine, 1991; Prigogine y Stengers, 2002), *coevolución* (Gell-Mann, 1995; Kauffman, 2003) y *redes* (Duque, 2017; Watts, 2006), entre otros conceptos, podrían facilitar mapas cognitivos y, a la vez, aperturas técnicas para la intervención y transformación de las realidades construidas como problemáticas entre la familia y la escuela.

Referencias

- Aguirre, L. (2013). *Historias y narrativas: aproximaciones interdisciplinarias a la experiencia organizada como trastorno negativista desafiante*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Maestría en Psicología Clínica y de la Familia.
- Álvarez, M., Escobar, A. y San Juan, L. (2001). *Co-construcción de redes conversacionales y mentales en torno a la emocionalidad en la relación familiar-colegio*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Maestría en Psicología Clínica y de la Familia.
- Andrade, J. (2012). Psicología comunitaria y clínica-social, acercamientos desde un escenario de complejidad. *Revista de Psicología GEPU*, 158-175.
- Andrés, S. y Barrios, Á. (2009). De la violencia a la convivencia en la escuela: el camino que muestran los estudios más recientes. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 205-227.
- Anzola, V. (2000). *Redes converacionales, ecología y cambio en contextos educativos*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Maestría en Psicología Clínica y de la Familia.
- Arriagada, I. (2004). Estructuras familiares, trabajo y bienestar en América Latina. En I. Arriaga y V. Aranda, *Cambio de las familias en el marco de las transformaciones globales: necesidad de políticas públicas eficaces* (pp. 43-73). Chile: CEPAL.
- Arrial Palma, Y. y Neves Strey, M. (2016). School, homomaternity and education: reflections about the classroom in contemporaneity. *Psicogente*, 35(19), 136-147. DOI:10.17081/psico

- Artunduaga, S. y Burgos, J. (2009). *Narrativas, contexto escuela - familia y el niño con conductas opositoras desafiantes*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Maestría en Psicología Clínica y de la Familia.
- Baeza, S. (2009). La intervención familia-escuela. *Revista: Psicología y Psicopedagogía*, 4(13).
- Ballesta, J. y Cerezo, M. C. (2011). Familia y escuela ante la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación. *Educación XXI*, 14(2), 133-156.
- Barcos Ramos, M., Díaz Vargas, A. y Arrieta Flórez, R. (2017). De la garantía formal a la real: derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes en tres instituciones educativas de Cartagena. *Dialogos de Saberes*, 46, 59-77. Recuperado el 20 de marzo del 2018, de <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.javeriana.edu.co:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=28&sid=3e227470-1f88-4384-9584-dd69047b0282%40sessionmgr4009>
- Barrera, M., Juan, G., Pinto, M. y Rincón, H. (2010). *Modelización y movilización del proceso de vinculación entre el sistema familia - jardín infantil - equipo consultor en función del desarrollo humano de los alumnos, docentes, padres e interventores en el Gimnasio San Bartolomé*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Maestría en Psicología Clínica y de la Familia.
- Barriga-Villanueva, R. (2008). Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1229-1254.
- Belén Villar, C., Gradañlle, R. y Merelas, T. (2012). Servicios socioeducativos y corresponsabilidad en la conciliación de los tiempos familiares: situación de la infancia en la Galicia urbana. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* (20), 179-202.
- Bernal Guerrero, A. y König Bustamante, K. (2017). Percepciones de adolescentes sobre la educación según la identidad personal. *Revista Española de Pedagogía*, 267(75), 181-198. DOI:10.22550/REP75-2-2017-01
- Bianchi, E. (2016). Diagnósticos psiquiátricos infantiles, biomedicalización y DSM: ¿hacia una nueva (a)normalidad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 417-430. Recuperado el 12 de noviembre del 2017, de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n1/v14n1a29.pdf>
- Bolaños, L. (2014). *Modelización y resignificación de los vínculos emergentes en las redes relacionales familia-colegio a partir de problemas definidos*

- como *inadaptación escolar*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Maestría en Psicología Clínica y de la Familia.
- Bonilla Castellón, C., Núñez Fadda, S., Domínguez, M. y Callejas, J. (2017). Las relaciones intrafamiliares de apoyo como mecanismo explicativo de la conducta violenta en adolescentes escolarizados. *Universitas Psychologica*, 16(4), 1-12. DOI:10.11144/Javeriana.upsy16-4.riam
- Botero, P., Pinilla, V. y Lugo, N. (2011). Narrativas del conflicto sociopolítico y cultural de jóvenes en seis contextos locales de Colombia. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez juv*, 9(2), 97-126.
- Burgos, C. y Jaimes, N. (2006). *Modelización de un Proceso de Vinculación Entre el Sistema Educativo y el Sistema Familiar de los Niños de un Curso de Primaria en Función del Desarrollo humano de los alumnos. Padres y docentes Involucrados*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Maestría en Psicología Clínica y de la Familia.
- Carrillo, A., Franco, M., Martínez, M., Rolón, I. y Sánchez, J. (1998). *Modelo de intervención consultoría-terapia sistémicamente orientada desde el paradigma de la complejidad en un contexto universitario*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Maestría en Psicología Clínica y de la Familia.
- Castañeda, E. y Moreno, C. (2000). *Co-construcción de una red conversacional para la coordinación de acciones y significados entre familia y escuela acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Maestría en Psicología Clínica y de la Familia.
- Cirillo, S. (1994). *El cambio en contextos no terapéuticos*. Barcelona: Paidós.
- Colorado, L. (2007). *Investigación intervención sobre la interpenetración entre mitos-ritos y epistemes en la evolución de la dinámica vincular familia-niño con autismo-institución*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Maestría en Psicología Clínica y de la Familia.
- Crespo-Ramos, S., Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B. y Musitu, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention / Intervención Psicosocial*, 26(2), 125-130. DOI:10.1016/j.psi.2017.05.002
- Dabas, E. (2006). *Viviendo redes. Experiencias y estrategias para fortalecer la trama social*. Buenos Aires: CICCUS.
- Duque, R. E. (2017). *La investigación como biosfera autoorganizada. Diálogos entre psicología clínica, ciencias de la complejidad y estética de los mundos posibles*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

- Duque, R., Jaramillo, M. y Vicaccia, S. (2015). Aportes esperados de la investigación en psicología a la sociedad. *Documento inédito para la creación del doctorado en Psicología*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Estupiñán, J., Niño, J. y Rodríguez, D. (2006). *Modelos contextuales de formación de terapeutas desde un enfoque sistémico y ecológico*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Fernández, J. (2011). La especificidad del psicólogo educativo. *Papeles del Psicólogo*, 32(3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=778/77822236005>
- Foerster, H. V. (1996). *Las semillas de la cibernética*. Barcelona: Gedisa.
- Fonseca, A., Rodríguez, G. y Santacruz, R. (2011). *Comprensión y movilización de la dinámica vincular en el sistema conformado por la escuela y la familia en un contexto de intervención sistémica en torno a un síntoma de adolescentes que los definen como comportamientos inadecuados del Colegio Distrital Carl*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Maestría en Psicología Clínica y de la Familia.
- Forero, A., Niño, J. y Sastre, A. (1996). *Análisis sistémico de los contextos familiar y escuela en relación con los problemas escolares en colegios del Distrito Capital*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Maestría en Psicología Clínica y de la Familia.
- Forni, P., Castronuovo, L. y Nardone, M. (2012). Las organizaciones en red y la generación de capital social. Implicancias para el desarrollo comunitario. *Miríada*, 79-106.
- García, M. y Castorina, J. (2014). Método clínico-crítico y etnografía en investigaciones sobre conocimientos. *Cuadernos de pesquisa*, 1052-1068.
- García, M., Camacho, B. y Reyes, C. (2004). *Una mirada narrativa sobre la construcción de identidad de género y formas de relación en un contexto escolar de educación*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Maestría en Psicología Clínica y de la Familia.
- García, R., Rodríguez, M. y Torres, I. (1997). *Construcción de un modelo de investigación y consultoría en familia desde el enfoque ecosistémico constructivista con relación al contexto educativo*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Especialización en Intervención Sistémica de la Familia.
- García, S. (2012). Los problemas del docente, una mirada sistémica. En *Primer Congreso Internacional de Educación* (pp. 1593-1602). Chihuahua, México.

- Gell-Mann, M. (1995). *El Quark y el Jaguar. Aventuras en lo simple y lo complejo*. Barcelona: Tusquest.
- González, F. (julio-septiembre del 2009). Alteridad en estudiantes. Entre la alteración y el equilibrio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 889-910.
- González, K. (2014). Un caso de trastorno por déficit atencional desde la mirada sistémica: Más allá del diagnóstico. *Revista Sul Americana de Psicología*, 26-40.
- González-Fortaleza, C., Arana, D. y Jiménez, J. (enero-febrero del 2008). Problemática suicida en adolescentes y el contexto escolar: vinculación autogestiva con los servicios de salud mental. *Revista Salud Mental*, 31.
- Guarín-García, L. y Castellanos-Obregón, J. (2017). Entre el juego y la agresión: normas y reglas del evento comunicativo lúdico en un contexto escolar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 193-205. Recuperado el 27 de marzo del 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/773/77349627012.pdf>
- Guzmán, C. (2013). Profesores ejemplares de establecimientos educativos públicos de educación secundaria y creencias pedagógicas. Desafíos y propuestas para la mejora de la docencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 871-892.
- Hernández, A. (2010). *Vínculos, Individuación y Ecología Humana. Hacia una Psicología Clínica Compleja*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Haro-Solís, I., García-Cabrero, B. y Reild-Martínez, L. (2013). Experiencias de culpa y vergüenza en situaciones de maltrato entre iguales en alumnos de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59).
- Hávez González, M. (2017). La violencia escolar desde la perspectiva infantil en el Altiplano mexicano. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 22(74), 813-835. Recuperado el 17 de marzo del 2018, de <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.javeriana.edu.co:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?>
- Hernández, Á. (2013). *Hacia una fundamentación conceptual de la línea activa de investigación "sistemas humanos"*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Hernández, S. y Santos, M. (1998). *Lectura y movilización de la red institucional y los recursos entre el hogar infantil Soratama y el Colegio Anglocolombiano*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Especialización en Intervención Sistémica de la Familia.

- Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Jiménez, T. y Estévez, E. (2017). School aggression in adolescence: Examining the role of individual, family and school variables. *International Journal Of Clinical Health & Psychology*, 17(3), 251-260. DOI:10.1016/j.ijchp.2017.07.002. <http://web.a.ebs>
- Kauffman, S. (2003). *Investigaciones. Complejidad, autoorganización y nuevas leyes para una biología general*. Barcelona: Tusquets.
- Kreus, A., Casas, C., Aguilar, I. y María, C. (2009). La convivencia escolar desde el enfoque sistémico. El niño en la encrucijada entre sociedad, familia y escuela. *Información Psicológica*, 46-61.
- Kruger, M. y Said, S. (2017). Hacer política desde la escuela: narrativas biográficas de jóvenes en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1085-1096. DOI:10.11600/1692715x.1521920122016
- Litichever, C. (2016). Entre la calle, la escuela, y las instituciones: trayectorias institucionales de jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 177-190. Recuperado el 17 de marzo del 2018, de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n1/v14n1a12.pdf>
- López, M., Montoya, D. y Dussan, C. (julio-diciembre del 2012). Caracterización de los asistentes al centro de atención psicológica de la Universidad de Manizales, 2006-2010. *Revista: Hacia la promoción de la salud*, 17(2), 149-166.
- Luciani, L. (2010). La protección social de la niñez: subjetividad y posderechos en la segunda modernidad. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 885-899.
- Machín, J. (2010). Modelo ECO2: redes sociales, complejidad y sufrimiento social. *REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 305-325.
- Maestría en Psicología Clínica y de la Familia (2015). *Lineamientos de investigación-intervención en la Maestría en Psicología Clínica y de la Familia*. Bogotá: Universidad Santo Tomás. Recuperado el 20 de marzo del 2018, de http://facultadpsicologia.usta.edu.co/images/documentos/Lineamientos_de_investigacion_ajustado.compressed.pdf
- Maestría en Psicología Clínica y de la Familia (2014). Boletín informativo n.º 7. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Mafiol, L. (1996). *Estudio de los códigos sociolingüísticos que fundamentan la relación entre sistemas familiares (que consultan por un hijo con*

- dificultades en su rendimiento escolar) y terapeutas, en el contexto terapéutico.* Bogotá: Universidad Santo Tomás, Maestría en Psicología Clínica y de la Familia.
- Maldonado, C. (2009). Complejidad de los sistemas sociales: un reto para las ciencias sociales. *Cinta de Moebio*, 146-157.
- Mandariaga, J., Huguet, A. y Lapresta, C. (2013). Actitud, presión social y educación inclusiva en aulas con diversidad lingüística y cultural. *Educación xx1.*, 16(1), 305-328.
- Martin, C. y Flores, E. (2016). La participación de madres y padres de familia en la escuela: un divorcio de mutuo consentimiento. *Sinéctica*, 46, 1-23. Recuperado el 12 de noviembre del 2017, de <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.javeriana.edu.co:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=15&s>
- Martínez, A. P. (2005). *La obra de Stuart Kauffman. Aportaciones a la biología del siglo XXI e implicaciones filosóficas.* Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Maturana, H. (1998). Seres humanos individuales y fenómenos sociales humanos. En M. Elkaim, *La terapia familiar en transformación.* Barcelona: Paidós.
- Maturana, H. (1996). Realidad: la búsqueda de la objetividad o la persecución del argumento que obliga. En M. Pakman, *Construcciones de la experiencia humana.* Vol. I. Barcelona: Gedisa.
- Medina, C. (1998). *Investigación/intervención sistémica en la interacción de valores, familia escuela.* Bogotá: Universidad Santo Tomás, Especialización en Intervención Sistémica de la Familia.
- Mejía-Arauz, R., Keyser, U. y Correa-Chávez, M. (2013). Transformaciones culturales y generacionales en la participación colaborativa de niñas y niños de una comunidad P'ehurépecha. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1019-1045.
- Merino, J. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 33-52.
- Monge, J., Cubillas, M., Román, R. y Abril, E. (2007). Intentos de suicidio en adolescentes de educación media superior y su relación con la familia. *Psicología y Salud*, 17(1), 45-51. Recuperado el 10 del 2016, de <http://revistas.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/738/1311>

- Montalvo, J., Nalleli, C., María, H. y Pérez, A. (2009). Terapia breve sistémica y retroalimentación energética en el tratamiento del trastorno por déficit de atención en niños en edad escolar: un estudio de caso. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 137-155.
- Montenegro, H. (1997). Tratamiento familiar sistémico de los niños con problemas conductuales o emocionales. *Revista chilena de pediatría*, 283-289.
- Mora, P. (2002). *Pandillas juveniles: una metáfora que convoca a la familia y la escuela en la co-construcción de historias posibles*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Maestría en Psicología Clínica y de la Familia.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Visión.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Moscoso Álvarez, M., Rodríguez-Figueroa, L., Reyes-Pulliza, J. y Colón, H. (2016). Adolescentes de Puerto Rico: una mirada a su salud mental y su asociación con el entorno familiar y escolar. *Puerto Rican Journal Of Psychology*, 27(2), 320-332. Recuperado el 17 de marzo del 2018, de <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.javeriana.edu.co:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=13&sid=3e227470-1f88-4384-9584-dd69047b0282%40sessionmgr4009>
- Muniz, A. (2013). Abordajes clínicos de las problemáticas actuales en la infancia. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 135-154.
- Mutchinick, A. (2010). Las violencias y la confianza en la escuela secundaria desde la mirada de jóvenes escolarizados. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (12), 29-48.
- Nicolis, G. y Prigogine, I. (1994). *Estructura de lo complejo. El camino hacia una nueva comprensión de las ciencias*. Madrid: Alianza.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa de la Reforma en la Educación Liberal*. Barcelona: Editorial Andrés Bello de España.
- Pabón-Chaves, A. y Hurtado-Herrera, D. (2016). “Mi piel es un lienzo”. Sentidos de la modificación corporal en jóvenes de la ciudad de Cali. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 477-491. Recuperado el 17 de marzo de 2018, de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2374/679>
- Pacheco, Z. y Rangel, M. (1997). *Comprensión de las interacciones entre la organización escolar Jorge Soto del Corral y familias que tiene un hijo con desadaptación escolar para definir criterios para la aplicación de un*

- modelo de consultoría*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Especialización en Intervención Sistémica de la Familia.
- Páez-Martínez, R. M. (2016). ¿Des-víos de la familia en la formación de los hijos? Nuevos perfiles, funciones constantes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 261-272. Recuperado el 20 de marzo de 2018, de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n1/v14n1a18.pdf>
- Páez-Martínez, R. M. (2017). Tendencias de investigaciones sobre la familia en Colombia. Una perspectiva educativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 823-837. DOI:10.11600/1692715x.1520331052016
- Pakman, M. (1995). Investigación e intervención en grupos familiares. Una perspectiva constructivista. En J. Delgado, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 359-377). Madrid: Síntesis.
- Pardo, C. (1998). *Emergencia de la persona entre los 13 y 17 años en la interacción escuela familia con madres jefes de hogar*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Maestría en Psicología Clínica y de la Familia.
- Peláez, M. (1997). *Estudio de las interacciones entre conflictos educativos de educación especial asistencial y familia con hijos especiales y aplicación de un modelo de consultoría*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Especialización en Intervención Sistémica de la Familia.
- Penso, M. y Moraes, P. (2016). Reintegração familiar e múltiplos acolhimentos institucionais. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2). Recuperado el 15 de marzo del 2018, de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a44.pdf>
- Pinilla, V. E. y Lugo, N. (2011). Juventud, narrativa y conflicto: una aproximación al estado del arte de su relación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 35-62.
- Pourtois, J. P. y Desmet, H. (1992). *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*. Barcelona: Herder.
- Prieto-Montoya, J. y Cardona-Castañeda, L. (2016). Estilos parentales y consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de 8° a 10°. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1345-1356. Recuperado el 16 de marzo del 2018, de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a32.pdf>
- Prigogine, I. (1991). *El nacimiento del tiempo*. Barcelona: Fábula Tusquets.

- Prigogine, I. (1997a). *¿Tan sólo una ilusión? Una exploración del caos*. Barcelona: Tusquets.
- Prigogine, I. (1997b). *El fin de las certidumbres*. Madrid: Taurus.
- Prigogine, I. (1998). ¿El fin de la ciencia? En D. F. Schnitman, *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad* (págs. 37-60). Buenos Aires: Paidós.
- Prigogine, I. y Stengers, I. (2002). *La nueva alianza. Metaformosis de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Ramírez-López, C. y Arcila-Rodríguez, W. (2013). Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar. *Educación y Educadores*, 16(3), 411-429.
- Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 147-174.
- Ríos, V. (2004). *Maltrato como pauta de formación de los niños y adolescentes del centro educativo Nuestra Señora de la Paz en contexto familiar*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Especialización en Intervención Sistémica de la Familia.
- Rodríguez, H., Espinosa, A. y Pardo, C. (2013). Función familiar y conductas antisociales y delictivas de adolescentes de instituciones públicas educativas de la ciudad de Ibagué-Colombia. *Vanguardia Psicológica*, 137-149.
- Rojas, G. (1998). *Interacción social en el contexto educativo y su co-creación en la evolución de la familia*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Especialización en Intervención Sistémica de la Familia.
- Saldarriaga-Vélez, J. (2016). Las escuelas críticas: entre la socialización política y los procesos de subjetivación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1389-1404. Recuperado el 12 de noviembre del 2017, de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcls/v14n2/v14n2a35.pdf>
- Sancho, J., Hernández, F., Herraiz, F. y Vidiella, J. (2009). Una investigación narrativa en torno al aprendizaje de las masculinidades en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), 1155-1189.
- Santana, A. (2010). Relación familia-escuela en contextos de pobreza. Posibilidades y limitaciones en los procesos educativos. *Revista: CUHSO*, 20(2).
- Saucedo, C. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 641-668.

- Saucedo, C. (2006). Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 403-429.
- Skovsmose, O., Scandiuzzi, P., Valero, P. y Alrø, H. (2011). Aprender matemáticas en una posición de frontera: los porvenires y la intencionalidad de los estudiantes en una favela brasileira. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59).
- Soto, J., Santiago, L. y Cotto, Z. (2009). Rasgando la piel: tatuajes, cuerpos y significados. *The Qualitative Report*, 14(2), 374-388.
- Tapia, G. y Weiss, E. (2013). Escuela, trabajo y familia. Perspectivas de estudiantes de bachillerato en una transición rural-urbana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1165-1188.
- Trianes, M., Mena, M., Fernández-Baena, F., Escobar, M. y Maldonado, E. (2012). Evaluación y tratamiento del estrés cotidiano en la infancia. *Revista Papeles del Psicólogo*, 33(1), 30-35.
- Universidad Santo Tomás. (2005). *Proyecto Investigativo Institucional-PROIN*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Universidad Santo Tomás. (2009). *Política de investigación*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Vargas Rubilar, J., Lemos, V. y Richaud, C. (2017). Programa de fortalecimiento parental en contextos de vulnerabilidad social: una propuesta desde el ámbito escolar. Interdisciplinaria. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 34(1), 157-172. Recuperado el 17 de marzo del 2018, de <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.javeriana.edu.co:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=27&sid=3e227470-1f88-4384-9584-dd69047b0282%40sessionmgr4009>
- Vargas, A. (1998). *La consultoría en el interjuego de negociación y coordinación de significados en los contextos implicados en la atención de dificultades en el desarrollo infantil redefiniendo el trastorno de aprendizaje/ conducta*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Especialización en Intervención Sistémica de la Familia.
- Vergara, E., Montaña, N., Becerra, R., Oswald, L.-E. y Arboleda, C. (2011). Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿utopía o realidad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(9), 227-253.

- Villamizar, M. (2002). *Comprensión y co-construcción de narrativas con familias que tienen hijos discapacitados en un contexto de consultoría reflexiva en un escenario escolar*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Maestría en Psicología Clínica y de la Familia.
- Villate, M. (2013). *Dinámicas vinculares entre la familia y la escuela a partir del diagnóstico del déficit de atención con hiperactividad*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Maestría en Psicología Clínica y de la Familia.
- Wagensberg, J. (1985). *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Barcelona: Tusquets.
- Watts, D. (2006). *Seis grados de separación. La ciencia de las redes en la era del acceso*. Barcelona: Paidós.
- Yurén, M. y de la Cruz, M. (s. f.). La relación familia-escuela: condiciones de mejora de la eficacia escolar en la formación valoral de niños(as) migrantes. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7, 130-150.



Esta obra se editó en Ediciones USTA.
Se usó papel propalcote de 300 gramos para la carátula
y papel bond *beige* de 75 gramos para páginas internas.
Tipografía de la familia Sabón.
2019



En años recientes, ha cobrado importancia la discusión en las áreas de psicología clínica y juvenil acerca de los modelos que se usan para diagnosticar y tratar a niños y jóvenes en los colegios públicos y privados. Oponiéndose al modelo tradicional, que identifica y singulariza al paciente joven como portador del síntoma y foco único de la atención especializada, este libro plantea una comprensión ecológica e integral de las redes que conforman la familia, la escuela y los profesionales de la salud. Así mismo, propone una integración de las miradas teóricas y empíricas, de los saberes del colegio, la familia y, sobre todo, de los puntos de vista y narrativas propias de los pacientes.

Desde una mirada amplia y crítica, esta obra se preocupa por la dimensión política, sociológica y cultural del fenómeno mismo de la remisión clínica de niños y jóvenes a los profesionales en psicología. Al tiempo, problematiza las nociones oficiales de jerarquía, síntoma y patología en el contexto de la psicología juvenil, y defiende que se requiere una mejor y más honesta comprensión de la alteridad y la diferencia para formular políticas de salud mental que realmente satisfagan las necesidades psíquicas, educativas y humanas de estos pacientes.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

