

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 dialogo entre la escuela y la familia, lo que pone a la labor del psicólogo como interfaz generativa para la recomprensión 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 problematicen, 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

concuerta 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 benefician 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 intervenciones 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 opositoristas 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., Gradaílle, 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 y 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/rllcs/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., Scanduzzi, 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

