



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)

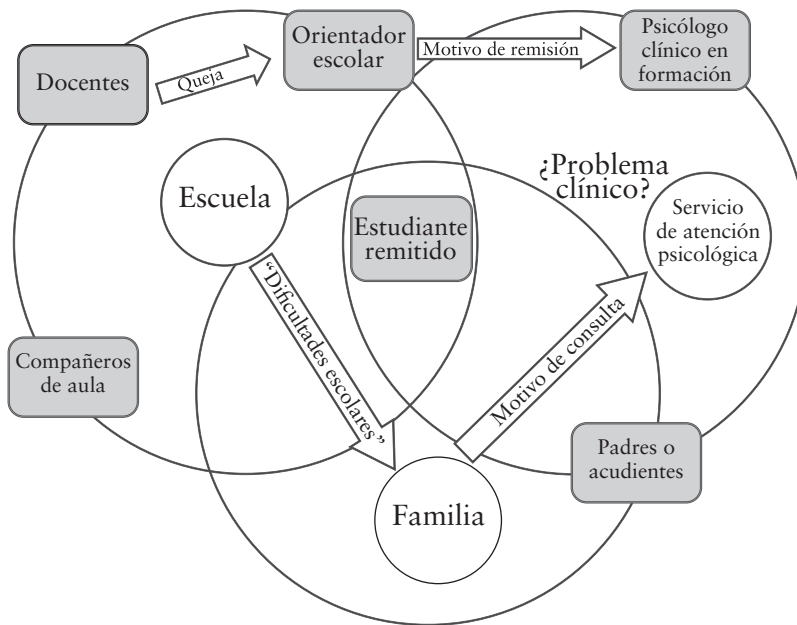
Problema de investigación

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 lo- gre 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

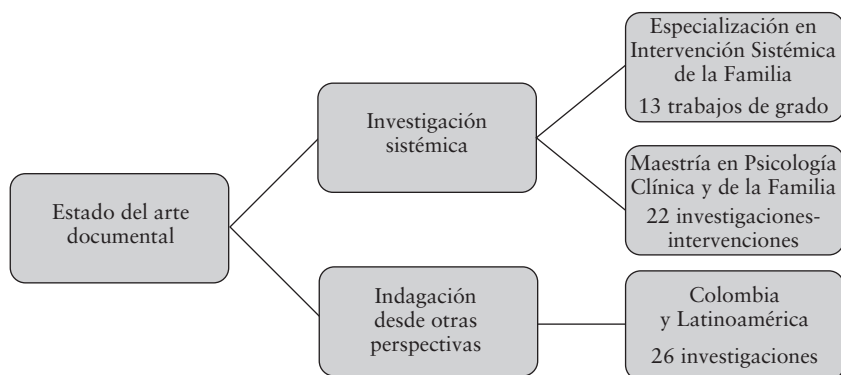
Se entiende que el estado del arte actúa como un proceso de exploración a partir del interés investigativo que permite actualizar los referentes conceptuales y contextuales del fenómeno/problema y así realizar ajustes con el propósito de afinar los planteamientos iniciales de la investigación/intervención. 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).

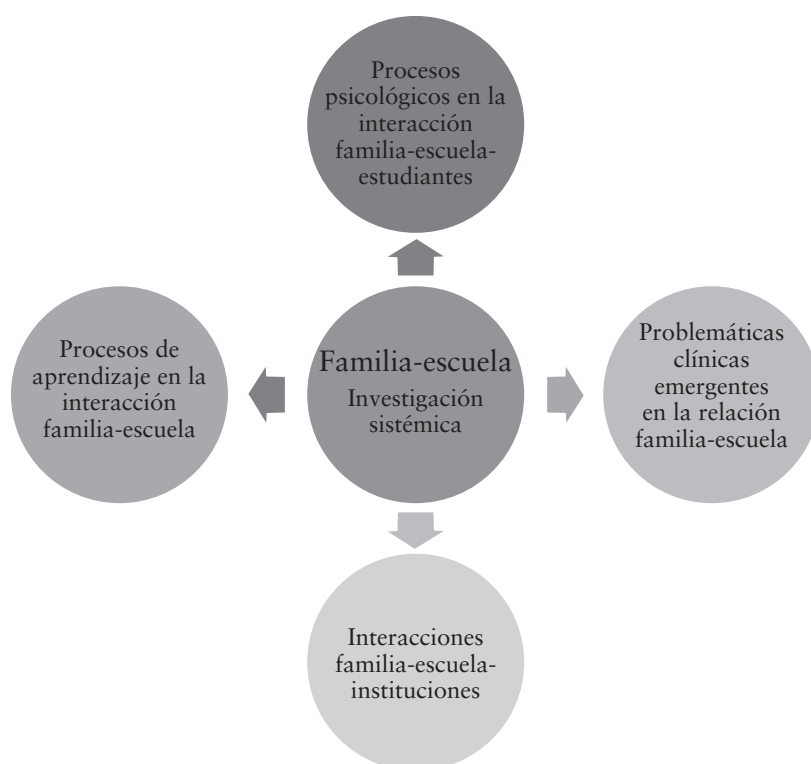
También, en esta indagación se pudo observar que hay investigaciones interesadas en los fenómenos de la construcción de problemáticas clínicas en el campo de la psicología y en el de la salud. En relación con este dominio aparecen trabajos que abordaron situaciones asociadas a comportamientos inadecuados 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, la investigaciones que 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) 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 apuntalamos 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.

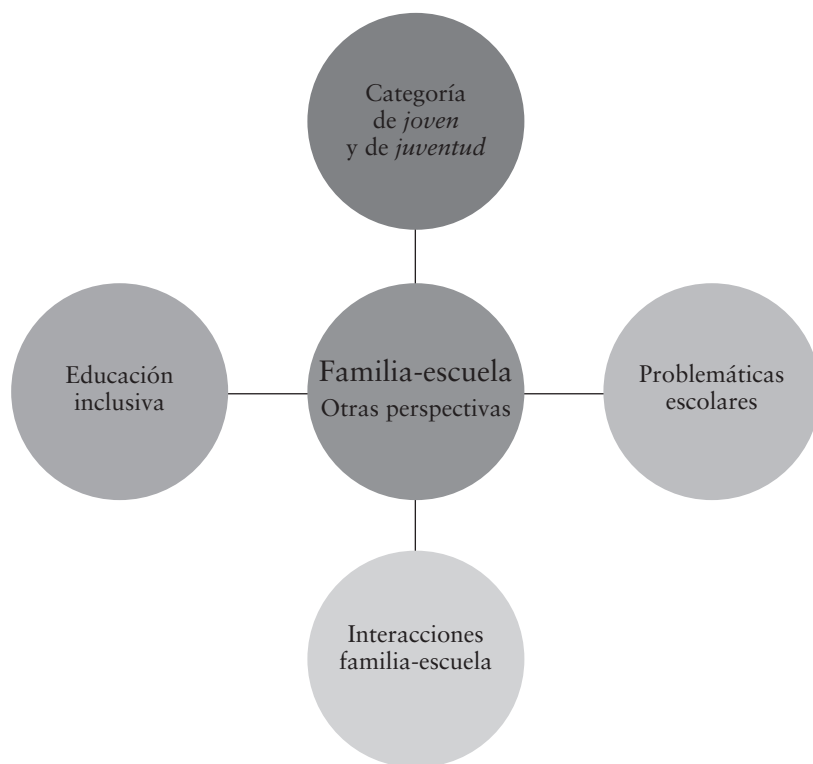
La investigación de Anzola (2000) dio como resultado la redefinición del campo investigativo en virtud de las redes conversacionales que, a su vez, complejizan la ecología de las interacciones y facilitan el cambio en contextos educativos con la posibilidad de contribuir al ajuste sistémico de los procesos 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 reconocer 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, Gradaílle 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 contruidos 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).

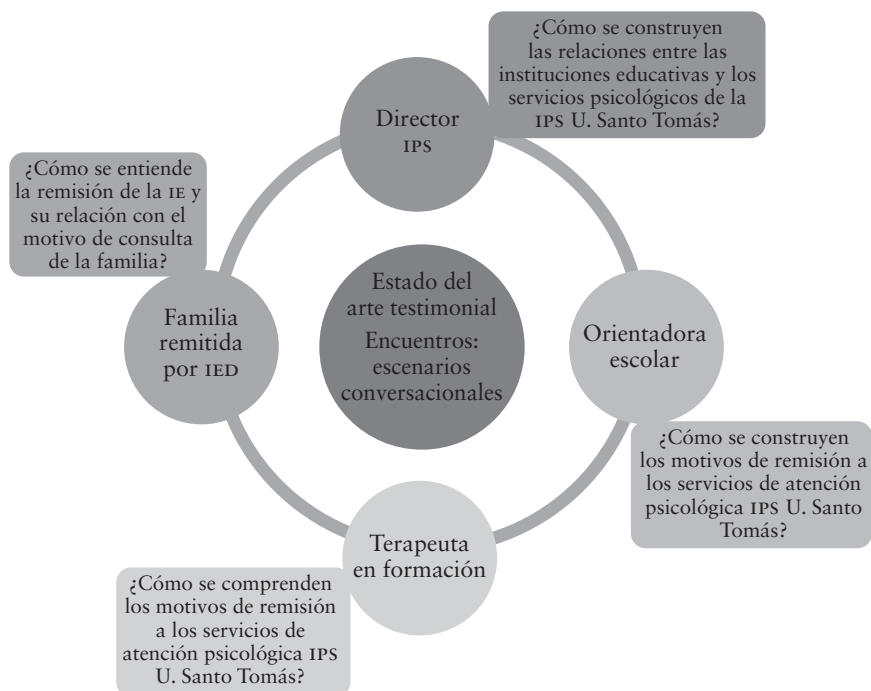
Participantes. En el desarrollo de los escenarios del estado del arte testimonial se trabajaron cuatro encuentros con diferentes actores involucrados en la organización de sistemas de ayuda cuando emergieron fenómenos asociados a los motivos de consulta y remisión del sistema educativo al sistema de 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	Describe 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 transmisión 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 compresiones 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 someten 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.

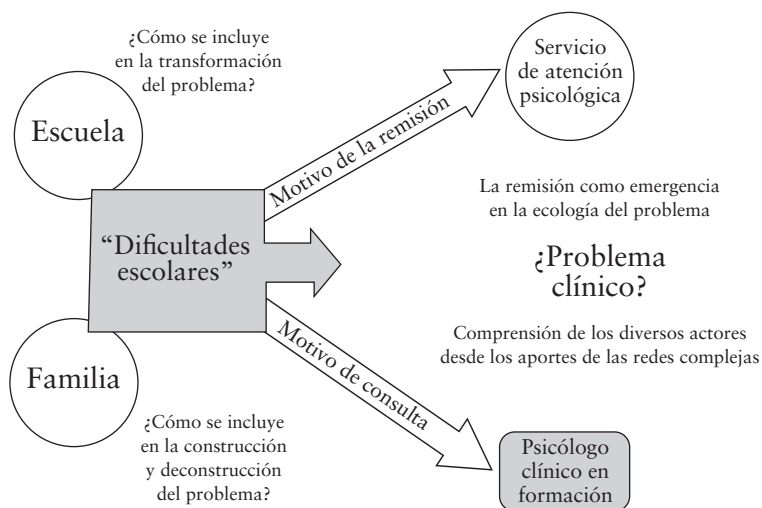
Finalmente, la creencia de que las dificultades de los estudiantes puntuadas en el colegio corresponden a necesidades de atención psicológica de la familia deja por fuera la posibilidad de generar interacciones entre el colegio y los sistemas de atención psicológica que reciben estas remisiones. Este 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 interdisciplinar 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, directivas, 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.