



Perseitas

ISSN: 2346-1780

FONDO EDITORIAL FUNLAM

Rodríguez Bustamante, Alexander; Agudelo Gallego,  
Carlos Mauricio; Córdoba-Quintero, Luisa Fernanda  
LO SISTÉMICO ENTRE ESCUELA Y FAMILIA. UNIVERSOS POSIBLESa  
Perseitas, vol. 9, 2021, Enero-Diciembre, pp. 373-388  
FONDO EDITORIAL FUNLAM

DOI: <https://doi.org/10.21501/23461780.3975>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498966652020>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNAM  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

# LO SISTÉMICO ENTRE ESCUELA Y FAMILIA. UNIVERSOS POSIBLES<sup>a</sup>

## The systemic between school and family. Possible universes

Artículo de reflexión derivado de investigación

DOI: <https://doi.org/10.21501/23461780.3975>

Recibido: agosto 19 de 2020. Aceptado: mayo 11 de 2021. Publicado: mayo 24 de 2021

*Alexander Rodríguez Bustamante\**, *Carlos Mauricio Agudelo Gallego\*\**,  
*Luisa Fernanda Córdoba-Quintero\*\*\**

<sup>a</sup> Este artículo se deriva de la investigación doctoral en curso (2020-2021) titulada “Familia y escuela: educación afectivo-sexual en las escuelas de familia” del profesor Alexander Rodríguez Bustamante, adscrita al Doctorado en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia). Se han invitado dos autores adicionales, en cooperación académica, dada la relevancia del tema.

<sup>\*</sup> Doctorando en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia). Estudiante en pasantía internacional con la Universidad de Murcia (España). Magister en Educación y Desarrollo Humano, especialista en Docencia Investigativa Universitaria y especialista en Terapia Familiar; profesional en Desarrollo Familiar. Docente categoría asistente de la Universidad Católica Luis Amigó e investigador junior (II) en Colciencias, Colombia. Perteneció al grupo de investigación Farmacodependencia y otras adicciones de la misma Universidad. Actualmente es director de la Escuela de Posgrados de la Universidad Católica Luis Amigó. <https://orcid.org/0000-0001-6478-1414>. Correo electrónico: [alexander.rodriguez@upb.edu.co](mailto:alexander.rodriguez@upb.edu.co)

<sup>\*\*</sup> Doctorando en Educación de la Universidad Católica Luis Amigó (Medellín, Colombia). Magister en Educación y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana; licenciado en Filosofía de la Universidad Católica Luis Amigó. Actualmente es Director del Centro de Atención al Joven Carlos Lleras Restrepo del SRPA (Medellín, Colombia). <https://orcid.org/0000-0002-6141-160X>. Correo electrónico: [carlos.agudeloga@amigo.edu.co](mailto:carlos.agudeloga@amigo.edu.co)

<sup>\*\*\*</sup> Magister en Educación de la Universidad Católica Luis Amigó (Medellín, Colombia). Profesional en Comunicación Social de la Universidad Católica Luis Amigó. <https://orcid.org/0000-0002-3257-9040>. Correo electrónico: [luisacq90@gmail.com](mailto:luisacq90@gmail.com)

## Resumen

Este artículo pretende generar claridades sobre el planteamiento sistémico, llevado a los universos de la escuela y la familia. Se plantean lugares de encuentro entre estos dos sistemas interconexiónados por el pensamiento sistémico y la comunicación, rescatando que la escuela y la familia han sido determinantes en la configuración de subjetividades y sociedades. Estas reflexiones permiten concluir que las manifestaciones recíprocas de la familia y la escuela esculpen maneras de ser y de estar en el mundo.

## Palabras clave

Ciencias sociales; Ciencias humanas; Comunicación; Educación; Familia; Teoría general de los sistemas.

## Abstract

This article aims to generate clarities on the systemic approach, brought to the universes of school and family. Finding commonalities between these two systems interconnected by systemic thought and communication, rescuing that school and family have been determining factors in the configuration of subjectivities and societies. These reflections allow us to conclude that the reciprocal manifestations of family and school sculpt ways of being and being in the world.

## Keywords

Social Sciences; Human Sciences; Communication; Education; Family; General systems theory.

## Introducción

*Familia-escuela es una dupla moderna para la construcción de la sociedad. Las relaciones entre ambas pasan por zonas de conflicto, pues, como lo señaló Jacques Donzelot (1998), una y otra se constituyen en espacios de construcción vigilada de una infancia normal y, por tanto, cada vez más adaptada a las condiciones sociales imperantes.*  
Rodríguez et al. (2017, p. 209)

En la búsqueda de generar claridades sobre el planteamiento sistémico, que hace parte del marco de referencia epistemológico sobre el cual se aborda el problema de la investigación doctoral, se toma como referente a Bertalanffy (1984), quien desarrolla la teoría general de los sistemas desde una concepción amplia de todas las ciencias, concibiéndola como un instrumento que permite establecer relaciones entre modelos aplicativos de diferentes campos académicos, de forma tal que logre evitar analogías inapropiadas para el desarrollo del conocimiento. La teoría general de sistemas (TGS), según Arnold y Osorio (1998), tiene como objetivo fomentar terminologías generales que faciliten la descripción de las características, funciones y comportamientos de los sistemas, desarrollar leyes para estos e incentivar el uso formal y matemático de las terminologías, con el fin de establecer mayores equivalencias entre organismos, máquinas, hombres y formas de organización social y, de esta manera, tener una teoría general de los sistemas.

Mediante el mismo texto de Arnold y Osorio (1998), es posible reconocer que la TGS tiene dos estrategias de investigación, la primera estudia el todo y las partes, dando interdependencia a cada parte que integra el todo; mientras que en la segunda se investigan las formas de relación que tiene el sistema con el ambiente. Adicionalmente, como toda investigación, la TGS define la relación que tiene el investigador con el objeto de estudio nombrando tres tipos: 1) la real, donde el observador es independiente del fenómeno; 2) ideales, donde se realizan construcciones simbólicas comúnmente usadas en la lógica y la matemática; y 3) modelos, donde se desarrollan abstracciones de lo real por medio de los conceptos y de las características de los objetos.

Esta teoría se ha llevado a las ciencias sociales apoyándose en las elaboraciones de Maturana (1987), quien se encarga, en sus investigaciones, de establecer la validación científica para una afirmación. Estos criterios los resumen Arnold y Rodríguez (1990) en las siguientes operaciones: primero, el fenómeno se debe exponer desde la praxis del vivir o el dominio de experiencias del observador; segundo, el mecanismo generativo debe ser formulado para que cualquier observador sea capaz de operarlo desde su dominio de experiencias; tercero, se debe hacer una deducción desde el mecanismo generativo para complementar aspectos que el observador estándar necesita tener en cuenta para realizar el proceso; y cuarto, la integración de la experiencia del observador estándar desde el reconocimiento que se hace en el punto anterior. En estas operaciones se prioriza, entonces, la experiencia, el fenómeno, y se distingue de la realidad objetiva como criterio principal de las ciencias.

A lo expuesto se añaden la complejidad y la autoreferencialidad como elementos primordiales en el desarrollo de la teoría de los sistemas. Arnold y Rodríguez (1990) definen la complejidad como

una explicación dada por el observador, que constituye lo observado al observar (...). El objeto es demasiado complejo para ser abarcado desde una perspectiva particular. El multiverso, en cambio, aparece como una forma de dar crédito a la acción del observador, que configura la realidad que observa al observarla. (p. 8)

Y la auto-referencialidad, sobre el observador, se da en la medida en que se desarrolla una observación que ha sido pensada y configurada. Cuando esta teoría de los sistemas se lleva al campo educativo, se logran bases constructivas a través de la lógica y la eficacia, se empieza a considerar el hecho educativo como un sistema dinámico que funciona en una realidad interconexiónada, que ha sido condicionada previamente por el contexto y el ambiente; además, la educación se desarrolla como un sistema de comunicación que durante la interacción marcará la pauta de los patrones culturales y educativos por medio de los procesos retroactivos y las redes de interconexión humanas (Sanvisens, 1972). A propósito del desarrollo de la educación como sistema de comunicación, hay que mencionar la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1999), a partir de la cual es posible comprender

el acto educativo como el lugar en el cual, desde los mundos objetivo, subjetivo y social, el hablante y el oyente se encuentran, haciendo de la comunicación un hecho social, un mediador cultural y una herramienta para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El pensamiento sistémico también es definido por Correa et al. (2009) como una forma de pensamiento en la que las conexiones, las relaciones y el contexto determinan las características de las cosas y de los fenómenos del mundo. Estos autores plantean que el pensamiento sistémico es de gran utilidad dentro del sistema educativo, ya que lo considera desde su integralidad, por tanto, entiende la responsabilidad que tiene cada parte para lograr un objetivo común y cómo la interacción entre estas afectará toda la organización; comprende, además, que requiere recursos tales como la creatividad para generar soluciones frente a las dificultades y la entropía.

De lo anterior se desprende que el proyecto de investigación doctoral se intencione desde la perspectiva presentada por el Grupo de Investigación en Pedagogía y Didáctica de los Saberes-PDS y su línea de investigación La Educabilidad del Sujeto, de la Universidad Pontificia Bolivariana, en virtud de la pertinencia temática que implica la reflexión vincular y relacional entre familia y escuela y las escuelas de familia como ejercicio de transformación y varias instituciones de educación.

La fisura temática referida al vínculo de familia y escuela frente a la dimensión de la educación sexual, que se pretende abordar en el trabajo doctoral, se desarrollará entre los años 2021 y 2023 con 4 instituciones educativas (dos del sector oficial y dos del sector privado) en el departamento de Antioquia, con un alcance metodológico que permita la evaluación de las fortalezas de una propuesta sistémica formativa sobre la participación en las escuelas de familia como ejercicio transformador frente a la dimensión de la educación sexual.

Lo anterior se circunscribe, en primera instancia, al Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, realizado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2008) y, sobre todo, concierne a la dimensión de la sexualidad en la educación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en su guía número 1.

## El aspecto comunicacional entre familia y escuela

El aspecto comunicacional entre familia y escuela y su relación con la enseñanza de la educación sexual en el marco de las escuelas familiares lleva a pensar en la relación que se teje con otros y con lo otro y está asociada “con diálogo, con interacción, con mutuo afecto de la acción del otro” (Galindo, 2016, p. 9). Es así como se inicia el panóptico de lo que significan las palabras, sus connotaciones, sus accionantes y detonantes para transitar en verdades plurales o dudas singularizadas, la comunicación aquí pudiese dar apertura a la construcción de mundos posibles en consonancia con lo que se lee e interpreta de la vida y con lo que la misma vida quiere mostrar y demostrar frente a la díada relacional de familia y escuela. Para leer el mundo en esta díada, se precisa lo que se llamará, en este primer apartado, “ser en alteridad, comunicación, familia y escuela”, lo que acarrea la reinterpretación y la reinención de lo que Galindo (2016) propone como el lugar de la cosmovisión en lo pequeño cotidiano, que engatilla acción y visión de mundos posibles y que permite el surgimiento de la versación con unos y otros que interactúan en permanencia.

De esta manera, leer el mundo en clave de “otras visiones” también implica viajar más allá del discurso hablado y de su extensión –la escritura–, pues esas acciones multidireccionales que se salen del esquema tradicional de la comunicación, entendida como acción para “llevar a”, contiene un “volver en”, de donde surge la dimensión “educomunicativa” sobre el lugar, modo, tiempo (LMT), en el sentido estricto de lo que la misma sociedad hace y visiona para pervivir, incluso en medio de la abundancia de maneras para llevar la información y la comunicación en los medios masivos de comunicación.

La disyuntiva que presenta en tal sentido el texto *La comunicación como campo profesional posible de los oficios por venir* (Galindo, 2016) pone de relieve el futuro no solo del oficio, sino del ser humano, que en su fragilidad y vocación se precia de ejercerlo; esas maneras de precipitar a través de la palabra lo que queremos dar a conocer, atomizan el poder semántico del proceso de la comunicación, por lo menos en su comprensión más ética: degustar lo comunicado, contemplar las percepciones, exhibir fundamentos, disponerse a la provocación, resolver desacuerdos y reflexionar sobre los códigos de interacción que conlleva el ser intérpretes.

Es preciso y conveniente plantear el lugar que ocupa la condición de “abstracto” en la comunicación. Najmanovich (2018) lo define de la siguiente manera:

En los textos de Jakobson, el ser vivo, corpóreo afectivo-sensible-inteligente, ha sido reemplazado por un “destinador o destinatario” abstracto. El contexto flota alrededor sin entrelazar a los participantes, el vínculo es concebido como mero “contacto” y el proceso de producción de sentido se ha reducido a una codificación y decodificación. (pp. 32-33)

El otro, al “otro lado”, puede ser un conocido, re-conocido o des-conocido y se identifica como alguien para un fin, sin darle sentido a la palabra. Ese abstracto desvitaliza la acción de comunicar, dado que al desconocer quién es, no se ejerce un cruce de la palabra con sentido de cara a la conversación, a la vida misma. Se habla entonces del mero traslado de información más allá de la comunicación. Ambos, en sentido estricto, son una cartografía que toma fuerza y sentido cuando se lee el texto del otro y, solo con su significado, desata en el intérprete la sensación de haber sido comprendido, leído, asumido, vitalizado en su completitud. El otro se hace vida en el interpretante.

Asumir el reto de cimentar el referente de la comunicación en la educación a varias voces no se sustrae de lo que hoy se vive en la sociedad y la construcción de lo mutuo en su componente interaccional (Rizo, 2004). El ser humano es acción y construcción, y es comunicación (lenguaje, signos, significados, palabras) en sus bastimentos argumentativos que tipifican importantes diferencias de lo animal. Esta característica de lo que somos como sociedad



representa lo mejor de lo que significamos para el mundo, pero también lo que en suma no somos como especie humana. Todo proviene de los conceptos de identidad y comunicación:

En primer lugar, porque identidad, como emergente, siempre es producto de los procesos de interacción social. Y en un segundo lugar, y derivado de esto primero, la identidad es un proceso de negociación y ajuste que conforma la construcción de la intersubjetividad y el mundo de significados compartidos. La identidad, así entonces, requiere de la interacción para ser definida y negociada. (Rizo, 2004, párr. 17)

Así pues, las sociedades, las ciudades y su gente se construyen en relación con identidades propias y ajenas (los mundos objetivos, subjetivos y sociales): ese “nosotros” que se recrea con el tiempo es el aporte fundamental del interaccionismo simbólico, pues ahí confluyen lo cultural, lo educativo y lo comunicativo, en cuanto las personas se establecen entre sí en un mundo dialogante, interaccional, de la palabra y de sensaciones compartidas. Ese mismo interaccionismo simbólico, hecho verbo en las relaciones familiares, se concretiza en tres fundamentos que dan potencia a lo que significa estar con “otros”: el significado que le damos a las cosas, la presencia de otros que nos conduce a interaccionar y las personas como permanentes intérpretes de la realidad.

El reflejo de la interconexión permanente de los dos mundos (familia y escuela) se refleja en las acciones descritas por Echeverri y Franco (2014) quienes argumentan cómo la percepción y la jerarquía, como método sistémico, interpretan problemas en la vida y en el mundo (que para el caso puntual hace referencia a los escenarios familiares y educativos) como una constelación de interacciones que propenden por un fin común: el hombre y su transformación. Esta permanencia gradúa la necesidad de estar alertas a las configuraciones que se tejen en este entramado de vincularidades que se cristalizan entre los adultos significativos (madres, padres, acudientes y otros) y quienes desde la institucionalidad escolar representan el acto educativo en su forma más amplia. No hay vuelta atrás cuando se reflexiona hoy sobre la existencia de familias y escuelas como un todo relacional.

## Lenguaje, sociedad y socialización de la persona

Con el avance de las ciencias, se ha podido constatar que el organismo del ser humano es un entramado complejo; gracias al proceso evolutivo, el cerebro humano en su desarrollo y madurez pudo llegar a su máxima expresión, permitiendo esto que la especie humana pudiera sobrevivir. Además, gracias a la plasticidad cerebral, el ser humano está en capacidad de adaptarse y de adquirir nuevos conocimientos a través de los cuales logra transformar el contexto en donde habita:

Parece que el habla no es algo con lo que se nace. Se nace con la potencialidad de hablar, pero solo el aprendizaje en un periodo de tiempo determinado logra convertir en un hecho aquello que únicamente está en potencia. (Mora, 2017, p. 43)

Es cierto, además, que la sociedad juega un papel importante como dispositivo para la socialización; las personas son formadas o moldeadas de acuerdo al tipo de sociedad a la que pertenecen. Es la sociedad la que determina las relaciones, las normas, los valores por los cuales deben transitar todos sus miembros; los dispositivos para la socialización y, por ende, para el desarrollo de la persona están diseñados para responder al modelo de sociedad a la cual se pertenece, sociedad que, no está de más afirmarlo, sublima los modelos político y económico. En tal sentido, la escuela ha sido configuradora de las sociedades, por lo que en torno a ella se han desarrollado diferentes tipos de pedagogías: marxista, libertaria, tradicional, antiautoritaria, activa, tecnológica, existencialista, personalista (Fullat, 1992), todas ellas con la finalidad de responder a las necesidades imperantes de cada época, poniendo unas el énfasis en el papel del docente, otras, en el estudiante.

Con todo lo anterior, cabe preguntarse por el papel que debe desempeñar el docente en el aula, al respecto afirma Stenhouse (como se cita en Parra, 2014): “El profesor desempeña un papel determinante en el aula de clase: es un investigador que no solo planea, sino que es capaz de recoger percepciones de los alumnos acerca de la situación en el aula” (p. 127). Es esto, precisamente, lo que marca la diferencia con los postulados de cada uno de los tipos de peda-

gogías nombradas líneas arriba, el profesor se convierte en un experto en humanidad, porque no se dedica a transmitir conocimientos, sino que, como investigador, aprende a leer en contexto.

Por tanto, el docente investigador se sitúa históricamente e insertado en su contexto opta por realizar un cambio en el medio en que se desenvuelve, “un docente investigador que es evaluado por sus proyectos y por la posibilidad de transformar su medio y su aula” (Parra, 2014, p. 128). Ahora bien, el docente no ha de conformarse con ser un gran investigador, debe, además, aprender a usar el lenguaje como el vehículo a través del cual se conducen las relaciones con los estudiantes y demás actores que participan en el proceso de educación; bien lo afirma Maturana (2002) cuando hace referencia a que somos humanos únicamente cuando conversamos, es eso y no otra cosa, lo que nos vuelve humanos. En tal sentido, la educación ha de privilegiar el lenguaje como medio para conversar. Los estudiantes y los docentes viven en constante interacción y, muchas veces, dentro de estos procesos de interacción, por el afán de responder a las múltiples ocupaciones que conlleva el ejercicio docente, se olvida que “en el conversar construimos nuestra realidad con el otro” (Maturana, 2002, p. 23).

Lo expresado anteriormente tiene un eje articulador de todas las relaciones interpersonales y que, sin duda, será fundamental para el desarrollo del comportamiento, se trata del lenguaje, el cual ha permitido que el ser humano alcance su desarrollo al máximo. Fue así como el *Homo sapiens* se impuso sobre los demás seres vivos, siendo este el más débil frente a animales mucho más fuertes, gracias a la aparición del lenguaje pudo sobrevivir y descubrir nuevas formas para subsistir (Harari, 2013). Principalmente el lenguaje y otros elementos propios del desarrollo cognitivo favorecieron en gran medida el fortalecimiento de las relaciones; primero por cuestiones de supervivencia, luego para construir el tejido social. Al respecto afirman Gámez y Marrero (2005) “la capacidad para las relaciones interpersonales se amplía generalmente con la llegada del lenguaje, el juego simbólico, la capacidad de representarnos la mente y la autoconciencia de sí mismo y de los otros” (p. 243).

No cabe duda entonces de que la escuela debe propiciar desde sus diferentes espacios y momentos estrategias para que los estudiantes puedan desarrollar al máximo el lenguaje como medio esencial para ser y estar en el mundo; es cierto que a la escuela se le han asignado múltiples tareas, como si fuera esta la única responsable de formar y acompañar a la persona en sus procesos de desarrollo y de socialización. La escuela de acuerdo con Touraine (2000) ha de ser la escuela del sujeto:

La educación debe formar y fortalecer la libertad del sujeto personal (...). Una educación que atribuye una importancia central a la diversidad (histórica y cultural) y al reconocimiento del Otro (...). La voluntad de corregir la desigualdad de las situaciones y oportunidades. (pp. 277-278)

Por tanto, la educación desde esta visión cumplirá con su finalidad, que no es otra cosa que formar personas con capacidad crítica, para no aceptar sistemas que vayan en contra de la dignidad humana. La escuela debe ser el espacio para rescatar, si se quiere, la voz de todos los sujetos, como lo afirma Vidal (2008), “el lenguaje está poblado de las intenciones de los otros. Y si son los otros quienes tienen la lengua del poder, entonces corremos el peligro de que nos arranquen la lengua” (p. 85).

La escuela ha de ser la escuela del lenguaje, ello quiere decir que es la responsable de propiciar el encuentro del estudiante con la sociedad, la cultura y la ciencia, favoreciendo de esta manera la formación de ciudadanos. Bertalanffy (1968), O’ Connor y McDermott (1997), y Rodríguez (2008) coinciden, para finalizar, en que el ser humano forma parte de todo cuanto existe y se vincula como distinto e igual en su humanidad; la interconexión es mayor puesto que el hombre conoce el universo y sus consecuentes cambios, resuelve problemas, soluciona dificultades para encontrarse y nuevamente todo reaparece con un búmeran de idas y vueltas que hace el mundo cambiante y siempre presente; una distopía continua.

## Síntesis

*La familia cumple un papel fundamental en el desarrollo del niño y niña, si ha recibido una crianza saludable tendrá mayor seguridad y confianza en sí mismo, mientras que bajo una dinámica familiar en la cual los vínculos eran deficitarios, este tiene mayor proactividad para ser víctima de cualquier tipo de maltrato.*  
Defaz et al. (2019, p. 127)

De acuerdo con los autores, las manifestaciones de la familia y la escuela esculpen modos, maneras de ser y estar en el mundo; de tal manera que su hacer identitario responda finalmente al mundo vincular que se teje y se transforma en lo cotidiano. Sobre los mundos posibles y reales entre escuela y familia se propone el siguiente “manifiesto performativo” que se nomina E&F-P [Escuela & Familia-Posibles].

- 1) Familia y escuela como entorno de cuidado.
- 2) Currículos integrativos (sistémicos y transformativos).
- 3) Proyectos de aula intencionados a la solución de problemas y no a la presentación de tareas como fin exclusivo.
- 4) Inclusión de la empresa a la Escuela Modelo Empresa Escuela (EMEE).
- 5) Programa Pregúntale al Niño Ahora (PANA). Estrategia para conocer qué desean los niños en sus entornos de cuidados: “la escuela” y “la familia”.
- 6) Modelos educativos departamentales en la formación de nuevas ciudadanías que cuidan y son responsables desde la primera infancia para toda la vida.
- 7) Familia y escuela sobre la reinención de las escuelas familiares.

Cerrar este acápite con las experiencias descritas por González (2016) lleva a la reflexión permanente sobre el por qué y el para qué de la familia en la escuela y de la escuela con la familia. Se trata incluso de un llamado a la construcción conjunta. El mismo autor ratifica que la educación es intranferible y personal como acción humana y, por ello, para el desarrollo de quienes habitan la escuela. El vínculo matriz es vital y siempre necesario sea cual fuere.

Lo anterior ratifica el “manifiesto performativo” desde donde ya no solo la familia y la escuela se conectan, sino donde también aparecen nuevos protagonistas que relacionados son un todo común, un mundo conversacional y cambiante pero siempre dispuesto a transformarse y transformar.

## Conclusiones

La escuela ha de ser un sistema abierto, democrático, que favorezca principalmente la participación de otros sectores, instituciones o sistemas. Está claro que cuando la escuela se encierra en sí misma pierde la riqueza de los aportes que le pueden ofrecer los otros. En este sentido, los profesores tienen el gran reto de desaprender todas aquellas prácticas que se han instaurado tradicionalmente, ello favorece que se esté en constante actitud de aprendiz, lo cual implica sin duda alguna la adquisición de nuevos aprendizajes, porque la sociedad y las instituciones han de renovarse conforme van cambiando los tiempos. Estos cambios traen retos a los cuales la educación institucionalizada, a través del dispositivo denominado escuela, tendrá que ir haciendo frente si de verdad quiere continuar siendo el eje transformador de las sociedades.

La familia, por su parte, tendrá que ir aceptando los nuevos retos que imponen las transformaciones sociales, económicas, políticas y tecnológicas; al igual que la escuela tendrá que desaprender prácticas tradicionales que ya no dicen nada, que ya no tienen contenido porque con el avance de las nuevas épocas se quedaron vacías. Bien lo expresaba Touraine (2000) cuando afirmaba que “las sociedades abiertas pueden vivir como salvajes, pero las sociedades cerradas se parecen a prisiones” (p. 34). Esto mismo puede aplicarse

tanto a la escuela como a la familia. El reto consiste en hacer que tanto familia como escuela logren encontrar el punto que les une para alcanzar los objetivos que les son comunes a ambos sistemas.

Es viable la construcción de un universo de reciprocidades y vínculos fuertes entre familia y escuela (en singular y plural) toda vez que allí subyacen las esencias y presencias de quienes finalmente habitan ambos escenarios: los seres humanos. Juul (2014) introduce bellamente el concepto de empatía y compasión para figurar el sentido y la capacidad de encuentro que posee el ser humano por su constitución y estructura; lo anterior, desde una perspectiva sistémica, es posible tras el diálogo, la palabra y el encuentro con el otro en un universo posible.

## Conflicto de interés

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación de cualquier índole.

## Referencias

- Arnold, M., & Osorio, F. (1998). Introducción a los Conceptos Básicos de la Teoría General de Sistemas. *Cinta de Moebio*, (3). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10100306>
- Arnold, M., & Rodríguez, D. (1990). Crisis y cambios en la ciencia social contemporánea. *Estudios Sociales*, (65). [http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/121710/Arnold\\_RN\\_014\\_1990.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/121710/Arnold_RN_014_1990.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bertalanffy, L. V. (1968). *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Fondo de cultura económico.
- Bertalanffy, L. V. (1984). *Teoría general de los sistemas, fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Fondo de Cultura Económica.

- Correa, A., Álvarez, A., & Correa, S. (2009). *La visión sistémica: un referente para la gestión educativa*. Fundación Universitaria Luis Amigó. [https://www.academia.edu/23929738/LA\\_VISI%C3%93N\\_SIST%C3%89MICA\\_UN\\_REFERENTE\\_PARA\\_LA\\_GESTI%C3%93N\\_EDUCATIVA](https://www.academia.edu/23929738/LA_VISI%C3%93N_SIST%C3%89MICA_UN_REFERENTE_PARA_LA_GESTI%C3%93N_EDUCATIVA)
- Defaz, Y. P., Vásconez, L. A., & Barragán, M. F. (2019). Conductas sexuales y emocionales infantiles. *Revista Boletín Redipe*, 8(11), 124-134. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i11.858>
- Echeverri, R. D., & Franco, L. M. (2014). *Pensamiento sistémico, un enfoque práctico*. Alfaomega.
- Fullat, O. (1992). *Filosofías de la educación*. CEAC.
- Galindo, J. (2016). La comunicación como campo profesional posible de los oficios por venir. *Revista latinoamericana de ciencias de la comunicación*, 2(1), 44-52. <https://www.alaic.org/revista/index.php/alaic/article/view/131>
- Gámez, E., & Marrero, H. (2005). Bases cognitivas y motivacionales de la capacidad humana para las relaciones interpersonales. *Anuario de Psicología*, 36(3), 239-260. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97017406001>
- González, Ó. (2016). *Escuela de padres de niños de 6 a 12 años. Educar con talento*. Amat.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa* (Vol. 2). Taurus.
- Harari, Y. (2013). *De animales a dioses, breve historia de la humanidad*. Editora Géminis.
- Juul, J. (2014). *La familia competente. Nuevos caminos en la educación*. Herder.
- Maturana, H. (2002). *El sentido de lo humano* (11va ed.). Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (febrero 2, 1987). *Amore e autopoiesis*. MicroMega. Le ragioni della sinistra.



- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2008). *Programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía. Guía 1: «La dimensión de la sexualidad en la educación de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes»*. <https://colombia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/modulo-no.pdf>
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación* (2da ed.). Alianza editorial.
- Najmanovich, D. (2018). Comunicación y producción de sentido: un abordaje no disciplinado. *Nómaditas*, (49), 27-45. <https://dx.doi.org/10.30578/nomadas.n49a2>
- O'Connor, J., & McDermott, I. (1997). *Introducción al pensamiento sistémico. Recursos esenciales para la creatividad y la resolución de problemas*. URANO.
- Parra, O. (2014). Educación, semiología y narrativa. *Hallazgos*, (21), 123-135. <http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v11n21/v11n21a08.pdf>
- Rizo, M. (2004). Comunicación e interacción social. Aportaciones de la comunicación al estudio de la ciudad, la identidad y la inmigración. *Global Media Journal*, 1(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68710210>
- Rodríguez, A., López Arboleda, G. M., & Echeverri Álvarez, J. C. (2017). El aula de paz: familia y escuela en la construcción de una cultura de paz en Colombia. *Perseitas*, 5(1), 206-223. <https://doi.org/10.21501/23461780.2243>
- Rodríguez, M. (2008). Lo bueno si breve. *Revista Conversaciones Sistémicas Arisco*, 1(1), 68-76.
- Sanvisens, A. (1972). Métodos educativos. *Revista de Pedagogía*, (118), 137-168. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/2-Métodos-Educativos.pdf>
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos?* (2da ed.). Fondo de cultura económica.
- Vidal, M. (2008). Que no nos arranquen la lengua. *De Signis*, (12), 85-92. [https://ddd.uab.cat/pub/designis/designis\\_a2008n12/designis\\_a2008n12p85.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/designis/designis_a2008n12/designis_a2008n12p85.pdf)