

**VINCULACIÓN ENTRE FAMILIA Y ESCUELA COMO FUENTE DE
VULNERABILIDAD Y GENERATIVIDAD EN UN CONTEXTO RURAL**

Autora:

Teresa Calvo Cuadros

Trabajo de grado para optar por el título profesional de:

PSICÓLOGA

Asesor de tesis:

Giampietro Schibotto

Universidad Externado de Colombia

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Psicología

Bogotá, D.C.

2018

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA

Presidentes del jurado

Giampietro Schibotto

Jurado Interno

Tatiana Bernal

Jurado Externo

Olga Díaz Rodríguez

Bogotá D.C. agosto del 2018

ÍNDICE

Agradecimientos	5
Resumen/Abstract	6
Introducción	8
1. El encuentro entre el sistema familiar y el sistema educativo en un contexto rural	12
1.1 Reconceptualización de la noción de familia	12
1.1.1 Una visión eco-eto-antropológica de la familia.....	14
1.1.2 Nociones de ruralidad: <i>La familia rural</i>	16
1.2 El llamado a la escuela	18
1.2.1 La escuela en un contexto rural	20
1.2.2 ¿Cómo entendemos el concepto de “educación”?.....	25
1.3 Comprensión de los procesos de vinculación entre sistemas	27
1.3.1 Vinculación entre el sistema educativo y el sistema familiar	30
1.4 El continuo proceso de vulnerabilidad-generatividad en los sistemas.....	31
2. El interjuego entre consistencia, coherencia y pertinencia de un enfoque sistémico abordado en la investigación	34
2.1 Familia y escuela, una aproximación sistémica	34
2.2 Problema de investigación	36
2.2.1 Objetivos	37
2.2.2 Objetivo General	37
2.2.3 Objetivos Específicos	37

2.3 Salto paradigmático sistémico	38
2.3.1 Rescatando conversaciones en torno a dinámicas vinculares, sentidos y significados que emergen en un continuo proceso de vulnerabilidad y generatividad en la relación de dos sistemas	42
2.4 Metodología	44
2.4.1 Contexto	46
2.4.2 Población	48
2.4.3 Método	48
2.4.4 Técnica e instrumentos	50
3. Resultados: Vulnerabilidades y activación de generatividades a partir de la comprensión de la relación entre familia y escuela	53
3.1 Introducción	53
3.1.1 Resultados	53
3.2 ¿Cultura de la fragmentación?	54
3.3 La soledad de la familia frente a la escuela	57
3.4 La familia se resiste a construir cotidianidad con la escuela	61
3.5 Significados y sentidos de la familia en su relación con la escuela	64
3.6 ¿La escuela representa un espacio socializador de cotidianidad familiar?	66
3.7 El continuo desconocimiento de las familias en torno a las prácticas pedagógicas escolares, representa un torbellino de vulnerabilidades	69
3.8 Recursos generativos de las familias en su relación con la escuela	70
3.9 Conclusiones y recomendaciones	74
Referencias bibliográficas	79

Agradecimientos

Agradezco infinitamente a las familias que participaron en el proceso de construcción de conocimiento que aquí se expone. Ellas, sin lugar a duda, representan el espíritu de esta investigación. A aquellos padres, madres, tíos, abuelos, niños y educadores les reconozco gran parte de la magia que hizo posible el aprender en construcción, el aprender tejiendo, y con esto el sentido y el significado de lo que implica investigar.

Agradezco a mi asesor de tesis Giampietro Schibotto por su infinita paciencia y su permanente amor pedagógico, amor que permitió el acompañamiento a procesos que no solamente se limitaban al terreno académico propio del desarrollo y escritura de tesis, sino al terreno de lo que también significa esta etapa de casi tres años, en donde las crisis, el desaliento y la frustración toman, a veces, protagonismo.

A Jairo Estupiñán y a Diana Rodríguez por sus preguntas y su accionar pedagógico siempre generativo, a Ángela Hernández que, aunque no estuvo presente en la construcción y elaboración del documento, sus reflexiones y enseñanzas representaron un significativo aporte en el paso a paso del proceso.

Finalmente agradezco a Camila Vargas y a María Paula Gómez; les agradezco por ser mis compañeras incondicionales, gracias por comprenderme y estar presentes, incluso desde antes que emprendiera este viaje investigativo, que, hasta la fecha, para las tres ha representado la más caótica y a la vez maravillosa experiencia personal y académica.

Resumen

La presente investigación hace un análisis de la vinculación entre el sistema familiar y el sistema escolar rural, vinculación que se complejiza en múltiples niveles: psicológico, social, y ecológico. Los vínculos se vislumbran a través de la interacción cotidiana y del sistema de significación que le da sentido a la experiencia vivida o por vivir, en el encuentro de estos dos sistemas. Es así que el atractivo de este proyecto investigativo no son solo las relaciones, sino, por el contrario, el *cómo* esas relaciones viven, emergen y co-evolucionan en el marco de múltiples condiciones de vulnerabilidad y generatividad.

Los procesos de generatividad y vulnerabilidad toman protagonismo en los vínculos más significativos. Este trabajo pretendió no solamente conocer las relaciones existentes sino propiciar la reflexión para generar nuevas formas de relación; por lo tanto, no solamente se conversó con familias, sino que se hizo necesaria la participación de dos docentes de la escuela San Bartolomé en Gachancipá. Es así que, desde la postura metodológica, el abordaje fue constructivo, ya que se contempló la voz de las familias y de las docentes como voces tan válidas como la de la investigadora en la construcción de este conocimiento.

La investigación se realizó por medio de observación del contexto y conversaciones reflexivas con diez familias del municipio de Gachancipá, ubicadas en dos zonas veredales: San Bartolomé y San José, y convoca las voces de dos docentes de la escuela San Bartolomé de Gachancipá.

Palabras claves: familia, escuela, sistema, vulnerabilidad, generatividad, vínculos, ruralidad

Abstract

This research analyzes the interactions between the family system and rural school system, interactions that become complex at multiple levels: psychological, social, historical and ecological. The bonds, to a large degree, represents the system of meaning which families and schools give meaning to the experience lived or to be lived in their relationships. Thus, the attractiveness of this research project is not the relationships themselves, but, on the contrary, how these relationships live, emerge and co-evolve within the framework of multiple processes of vulnerability and generativity.

The processes of generativity and vulnerability take the centre stage in the most significant bonds. This work aimed not only to learn about the existing relationships but also to generate new forms of relationship; therefore, not only was the conversation held with families, but also the participation of the school became necessary; thus, the approach was constructive where the families, school and the researcher are a fundamental part of the process of the construction of knowledge.

The research was carried out through reflective conversations with ten families in the municipality of Gachancipá, located in two rural zones, and also, summons the voices of two teachers from the San Bartolomé Apóstol de Gachancipá School.

Key words: family, school, system, vulnerability, generativity, links, rurality

Introducción

La presente investigación aborda el fenómeno de los procesos de vulnerabilidad y generatividad en la emergencia de las dinámicas vinculares entre el sistema familiar y el sistema escolar rural. La importancia de preguntarme por este fenómeno nace por un interés casi que innato por los procesos en torno a la educación, a la escuela y a la pregunta autorreferencial de cómo me había relacionado con esta institución la mayor parte de mi vida, y si era posible que en esa relación sólo existieran aspectos que conllevaran vulnerabilidad. Siempre se le ha atribuido a la familia ser la responsable mayor del desarrollo humano, pero como veremos más adelante, familias “perfectas” no hay, y en ese sentido la escuela podría ser o no ser, también, una institución de socialización y apoyo del desarrollo humano que permite justamente servir como una compensación, como un otro ingrediente positivo para el desarrollo, por lo que, la escuela representaría en sí misma un factor generativo en la relación con la familia. En este sentido entendí que resultaba necesario visualizar la importancia de los vínculos, aquellos actos interaccionales complejos que caracterizan las dinámicas familiares en su relación con la escuela.

La familia, sin duda, es uno de los agentes socializadores y educadores más importantes en la co-evolución de las personas, y aunque exista una idea generalizada de la familia como la instancia socializadora más cercana a la institución educativa, si nos acercamos a la comprensión de la relación, esto no es del todo cierto. Por lo contrario, se ha podido evidenciar que existe una creencia albergada en distintos contextos sociales que afirma el papel de la escuela como única responsable para la solución de múltiples problemas; en ella recae la responsabilidad que da

respuesta a todas las tensiones y conflictos que generan las transformaciones familiares, económicas, sociales, culturales y ambientales.

Sabemos que la familia delega responsabilidades a la escuela y la escuela a las familias, y que, en esta relación, son muchas las veces en que se presentan vulnerabilidades y tensiones; lo que no sabemos aún suficientemente es acerca de la existencia de generatividades que las familias como sistema construyen en esta relación.

Para efectos de la investigación, es importante reconocer las interacciones humanas como complejas, es así que maduramos y complejizamos la noción de familia observándola, no solamente como un sistema vinculado consanguíneamente, sino también, como un sistema de vínculos contruidos en la interacción. Esto nos permite acercarnos al fenómeno de investigación desde una posición metodológica sistémica y constructivista.

La encarnación de una metodología constructivista nos permite reconocer que la investigación no solo tiene finalidades de recolección de datos, sino que en la conversación se co-construyen potenciales escenarios de solución, puesto que las familias comparten sus vivencias, saberes, conocimientos y es por ello que la posición jerárquica tradicional de la investigación se desvanece, dando paso a una investigación horizontal y solidaria.

Los procesos conversacionales con las familias permiten comprensiones, por un lado, de cómo se da la relación familia-escuela y, por otro, la emergencia de dinámicas cotidianas en el proceso de vulnerabilidad/generatividad que solo existe a través de la relación. Los procesos de

generatividad y vulnerabilidad toman protagonismo en los vínculos más significativos. Este trabajo pretendió comprender las formas de relación familiar y de la familia con la escuela. Por tanto, no solamente se conversó con familias sino también con dos docentes de la escuela.

Aquí habita la cotidianidad de las voces y narraciones de las familias que participaron en la co-construcción de conocimientos y saberes en torno a la articulación de la relación entre familia y escuela en el continuo proceso entre vulnerabilidad/generatividad. Es así que, el conocimiento que sustenta este trabajo, contrario a un conocimiento develado de corte explicativo, es un conocimiento en permanente proceso de construcción, de corte interpretativo, a través de conversaciones que intentaron promover también el bienestar desde las posibilidades generativas y no congelando el problema como pasiva reafirmación de las distintas vulnerabilidades.

Dicho lo anterior, el presente trabajo investigativo está compuesto por tres capítulos. En el primer capítulo, titulado “El encuentro entre el sistema familiar y el sistema educativo en un contexto rural”, se invita a una reconceptualización de la noción de familia, posterior a esto se vislumbran nuevas concepciones acerca de lo rural y con ello, cómo es entendida hoy en día la familia rural. Se discute también cómo entender la escuela en un contexto rural, comprender los procesos de vinculación de la escuela y las familias en el entorno rural, para finalmente hablar sobre el continuo proceso de vulnerabilidad y generatividad en los sistemas.

En el segundo capítulo, titulado “El interjuego entre consistencia, coherencia y pertinencia de un enfoque sistémico abordado en la investigación”, se explicita la postura paradigmática y

epistemológica con la que se construyó el trabajo investigativo, reconociendo a la vez el dominio ético a la hora de proceder. Se exponen los objetivos y el problema de investigación.

En el tercer capítulo, titulado “Comprensión de la relación entre familia y escuela”, se encuentran los resultados; este capítulo constituye una dimensión fundamental de lo que fue la construcción del trabajo de tesis, pues se presentan fragmentos de testimonios y conversaciones que tuvieron el objetivo de vislumbrar el vínculo entre la familia y la escuela y rescatar generatividades que antes no existían o de las que las familias no eran conscientes.

Finalmente, el cierre del documento se presenta con las conclusiones y recomendaciones, que abarcan también estrategias activadoras de recursos y generatividades en los sistemas familiares y escolares de la vida cotidiana.

Cap. I

El Encuentro entre el Sistema Familiar y el Sistema Educativo en un Contexto Rural

El primer capítulo tiene el compromiso de encaminar al lector a una conceptualización del campo fenomenológico de la familia en relación a la escuela y su indiscutible conexión con los procesos sociales y psicológicos en un contexto rural, contexto que se convierte en un entramado de relaciones, en donde la interacción humana toma protagonismo y permite la emergencia de un ecosistema social constituido por una red interinstitucional. Es por esto que el dialogo entre el sistema educativo y el sistema familiar se hace no solamente evidente, sino vital.

1.1 Reconceptualización de la Noción de Familia

Para ubicar teórica y conceptualmente la noción de familia en este proyecto de investigación, se hace indispensable la reconceptualización y complejización de la misma. En el siglo XX, Colombia atravesó por un cambio en las estructuras y dinámicas familiares; de esta manera “pasamos de un modelo de familia tradicional, conformado por padre, madre e hijos, a la emergencia de familias diversas que traen consigo nuevas formas de composición familiar.” (Pachón, 2007)

En la familia tradicional, “la consanguinidad, la identidad antropológica y cultural y los aspectos legales eran factores determinantes” (Hernández, 2007). En cambio, en esta investigación se hace sobretodo alusión a los vínculos entre los seres humanos, enmarcando un salto paradigmático en la noción misma de familia. De esta manera:

La familia es una unidad ecosistémica de supervivencia y de construcción de solidaridad de destino, a través de los rituales cotidianos, los mitos y las ideas acerca de la vida, en el interjuego de los ciclos evolutivos de todos los miembros de la familia en su contexto sociocultural. (Estupiñán y Hernández, 2007, p. 57)

Entonces, reconceptualizamos a la familia entendiendo que es una unidad que comprende dominios relacionales como los biológicos, los culturales, históricos, políticos y, sin duda, educativos; de esta manera, la familia es una estructura que a la vez es estructurada. Si hablamos de la familia como sistema de relaciones, esta mantiene por sí misma una configuración de vínculos históricamente estructurados. Entonces, uno de los principales papeles de la familia es el cuidado de sus mismos integrantes, porque da paso a la preservación de la especie y el cuidado colectivo se postula como condición para el cuidado individual; esto, sin duda, se ve reflejado en el sentido de la vida.

De esta manera, se estudia a la familia como una unidad básica en la sociedad. Además de esto, la familia hace parte de una construcción cultural, en donde se vuelve central el conjunto de relaciones emocionales, donde se desarrollan valores compartidos y una cultura que da paso a la adaptación del individuo en la organización social.

Observar a la familia desde una perspectiva sistémica, posee implicaciones serias y rigurosas. La familia tiene que ser vista como una totalidad interdependiente en la que existen relaciones jerárquicas de comunicación y control. La familia entonces es un sistema que, aunque tenga unas

bases naturales, resulta ser una construcción social, que puede ser estudiada desde su estructura y desde sus procesos.

Es por esto que es necesario posicionarse en el paradigma de los sistemas complejos, donde se hace fundamental la comprensión del carácter dinámico e incierto de las familias y las instituciones con las que interactúan, en la medida en que evolucionan, que obedece a principios de indeterminación, es decir, una sola causa no lo va a explicar y mucho menos va a dar respuesta de este, que obedece a diversos niveles de realidad: institucional, educativa, familiar, social, económica y política. Se considera que la realidad social de un fenómeno y su construcción social requieren de la comprensión de los diversos dominios que participan en la construcción de este.

1.1.1 Una visión eco-eto-antropológica. Con la finalidad de ser coherente con una perspectiva compleja de la familia, y reafirmarla por sus vínculos creados socialmente y no exclusivamente por una existente consanguinidad, será necesario comprender la visión eco-eto-antropológica de la misma. Esta noción fue acuñada por el psiquiatra francés Jacques Miermont, quien acude a la congregación de distintas disciplinas, llevándolo a concebir al ser humano como producto de una evolución biológica pero también una evolución cultural. (2005)

En el apartado anterior, reconceptualizamos a la familia como una unidad ecosistémica de supervivencia evolutiva y de construcción de solidaridad de destino; de esta manera es

prácticamente imposible observarla sino mediante las interacciones con su ambiente - hábitat que hace referencia al componente “eco” de la noción.

De esta manera, la familia está en un constante dinamismo con las otras instituciones sociales pertenecientes al ambiente: la familia extensa, la comunidad, la vereda, el pueblo, la plaza, el trabajo, e indiscutiblemente *la escuela*; estas operan como sistemas y su relación con la familia se complejiza en tanto comparten responsabilidades en torno a distintas dimensiones de la vida: dimensión biológica, económica, socio-cultural, psicológica y finalmente una dimensión de formación y socialización ligada directamente con la escuela. (Hernández, 2009)

La noción eco-eto-antropológica cristaliza la comprensión no solamente de la familia como sistema ecológico y complejo, sino de las relaciones ecodependientes que la misma genera con el ambiente, construyendo, así, unidades de sentido y de cambio. Ahora bien, como se ha mencionado en el primer párrafo de este apartado, “eco” hace referencia a *oikos*, que significa ambiente, cosmos y hábitat. Ethos, entonces, se refiere a comportamientos biológicos que se caracterizan por tener un objetivo, una finalidad, “desplegados como procedimientos complejos de autonomización en *oikos* específicos, en donde se conjugan para la supervivencia procesos individuales y colectivos.” (Hernández, 2010, p. 53)

Es claro hasta ahora que la familia constituye una importante unidad de supervivencia para el ser humano, pero ¿qué pasa con las organizaciones sociales con las que se relaciona? ¿también representan una unidad definitiva de supervivencia? La respuesta es sí, sí siempre y cuando exista interacción con su ambiente. Una unidad de supervivencia no se puede vislumbrar si no es

mediante la interacción. Hablando propiamente de la escuela, en esta también circulan procesos interaccionales que le permiten convertirse en un escenario donde confluyen múltiples sentidos y significados y abren puertas a la supervivencia evolutiva, contexto propicio para que surjan relaciones significativas.

1.1.2 Nociones de ruralidad: *La familia rural*. En las últimas dos décadas ha nacido un nuevo enfoque para entender lo rural: “*La nueva ruralidad*”, este surge en Latinoamérica y pretende entender los cambios y las transformaciones que han venido ocurriendo en los contextos rurales Kay (2005). “En el marco de la complejidad, se relativiza la mirada sobre el campesino fuera de los paradigmas ortodoxos de las tipologías y se penetra en la interdependencia de sujetos sociales y territorios rurales” (Castañeda, 2012, p.38)

Como nos recuerda Castañeda (2012), la concepción clásica de la familia rural se ceñía a categorías explicativas como lo eran el “atraso”, e imprimía la esperanza de un salto a la modernidad. En el presente trabajo investigativo, se ha prestado importante atención a la “*nueva ruralidad*”, en definitiva, porque logra hacer una invitación a observar lo rural de manera finalmente *compleja*, alejándose de una visión tradicional que olvidaba considerar aspectos emergentes en el contexto rural como lo son las interacciones, la emergencia de nuevos actores con nuevos roles y posiciones, y sobretodo la falta de reconocimiento de otras actividades diferentes a las agrícolas.

Respecto a las practicas agrícolas, cabe resaltar que se han transformado debido a la nuevas exigencias de la globalización, la competencia del mercado y la tenencia de tierra que hoy en día representa: “Un factor de producción y un modo de vida; desempeña un papel rentístico y de especulación; también se ha convertido en un instrumento de guerra, del lavado de activos del narcotráfico, y además genera poder político ligado a la violencia ejercida por grupos armados ilegales” (PNUD, 2011, p. 181)

Ahora bien, la tierra no solamente es el espacio donde ocurre la actividad agrícola, la importancia que le otorga la familia campesina a este espacio trasciende lo físico y se convierte en el territorio donde se saben conocedores. La construcción de esos saberes abre paso a la identidad cultural históricamente construida al interior del sistema familiar.

Si se habla de la vereda, esta también constituye una dimensión importante en el saber-ser de las familias campesinas, como lo entiende Castaño, es la unidad mayor en la que surgen esos saberes y las interacciones colaborativas toman sentido, en sus palabras: “se consolida el repertorio cultural ya interiorizado desde el cual se autoreconocen y marcan su diferencia con respecto a otros.” (Castaño, 2009, p. 8)

Hablando propiamente de interacciones colaborativas al interior de las familias, bien sean rurales o no, será necesario traer a colación nuevamente la concepción de familia que rige la investigación. Cuando se hace referencia a la familia como “*nicho de solidaridades de destino*” se comprende que en el espacio del sistema familiar se da la protección de la vida y la co-responsabilidad. La familia construye, recrea, inventa y procura la vida, lo que no pasaría en

otras organizaciones, como por ejemplo la escuela, pero de esto se hablará más adelante. De acuerdo con Morin (1999), en la familia se crea la vida, se acoge la vida y se va reinventando la vida, es entonces el único sistema que es al tiempo biológico, natural, psicológico, social, económico, afectivo, jurídico y erótico, la familia conforma en sí misma los dominios de la existencia humana de manera natural. No hay hasta hoy ninguna otra organización de convivencia humana que conforme todos los dominios de complejidad como lo hace la familia. La familia representa muy bien los principios sistémicos; si se piensa en sistemas y se observa la vida, se entiende que el modo de vida que hay en eso que llamamos *familia* se vuelve el ejemplo más claro de que hay interacción, dinámica, pauta, comunicación y relación intergeneracional, lo que traduce su existencia en elementos de dominio que lo hacen complejo.

1.2 El llamado a la Escuela

La escuela ha sido un eje fundamental para la comprensión de dinámicas sociales modernas, ha sido el ingreso a la organización sistemática emergente de la idea progresista capitalista, una respuesta frente a la máxima efectividad para retener sujetos pasivos y homogeneizados. Existen diferentes procesos de formación de sujetos, diferentes procesos en diferentes ámbitos bien sean escolarizados o no. Pero para la finalidad de esta investigación se hará referencia a los procesos de formación escolar donde lo ideal sería que los sujetos o estudiantes adquirieran herramientas que les permitieran interactuar con su entorno social y familiar, tomando conciencia de su ser-estar en el mundo, aptitudes e individualidades que dialogan con su cotidianidad y le permiten ingresar y relacionarse dentro del contexto al que pertenecen.

El hecho de volcar la mirada a los saberes cotidianos en espacios escolares implica ampliar la expectativa de miradas que interactúan con la coyuntura colombiana en donde se plantean medios de interacción distintos a los hegemónicos, mediante el reconocimiento de los mismos.

Bourdieu (2002,), afirma que la escuela es: “una instancia de reproducción de las relaciones sociales de dominación y, por lo tanto, de las formas de conciencia y representación ideológica que le dan legitimidad”. (p. 34) Lo anterior por lo que la escuela no debe ceñirse a un recinto, la educación rural deberá estar integrada a la comunidad, en donde se vincule la educación y la cotidianidad relacional entre familia-escuela.

Ahora bien, hablando propiamente del papel de la escuela, se evidencia que existe una creencia instalada en distintos contextos sociales que afirma que la escuela es la que resolverá gran parte de los problemas. En la escuela “recae la responsabilidad que da una respuesta a todas las tensiones y conflictos que generan las transformaciones económicas, sociales, culturales, ambientales”. En respuesta a esto Frieri, (2012) sustenta que uno de los vínculos sociales relevantes para los seres humanos son sus relaciones familiares; estas obedecen al contexto y realidad de los estudiantes pertenecientes a la escuela. La comprensión de nuevos tipos de estructura familiar es posible adelantarla mediante propuestas contemporáneas, pedagogías alternativas que propicien espacios de dialogo con comunidades y familias en el nivel local que faciliten el acercamiento a las particularidades de los contextos y a la comprensión de las necesidades.

Es indispensable comprender que el mundo es dinámico, y, como es dinámico, contiene en sí mismo una capacidad de transformación constante en donde los fenómenos psicológicos, los fenómenos sociales y las prácticas culturales toman protagonismo e intervienen en el cambio y la coevolución. Ahora bien, si se sitúa la mirada en la escuela, “esta aparentemente se mantiene anquilosada en prácticas y rutinas arcaicas. Esta situación, genera vulnerabilidades y es donde muchas veces los docentes se sienten desbordados ante las enormes dificultades con las que se enfrentan” (Fernández Enguita, 2001).

1.2.1 La escuela en un contexto rural. En la escuela rural, propiamente en la década de los noventa, instituciones del Estado y organizaciones del sector privado se preocuparon por construir una propuesta pedagógica que atendiera a las necesidades propias de los contextos rurales. En Colombia, especialmente en las zonas rurales existen las escuelas multigrado, como es el caso de la escuela San Bartolomé en Gachancipá, que se caracterizan por reunir a todos los cursos de la básica primaria en un solo espacio y trabajar de manera “personalizada”, esta nueva forma de hacer escuela es hija de la llamada “nueva escuela” que fue creada en 1975 dirigida hacia las escuelas del sector rural.

Se ha evidenciado en múltiples investigaciones que el papel del lenguaje es fundamental y sin duda uno de los más importantes caminos para crear y construir conocimiento, verdades y realidades. Es así, que la construcción de conocimiento y reconocimiento del otro tiene elementos básicos para que la construcción de la vida escolar sea creativa y dinámica.

Lo anterior difiere completamente con el paradigma clásico positivista, arraigado a muchas escuelas rurales, que ha creado no solamente un camino para llegar y encontrar “la verdad”, “el conocimiento”; sino, en los estudiantes, un modo de situarse en el mundo de manera pasiva. Es por esto que en las instituciones educativas que se rigen bajo dicho paradigma han desaparecido la importancia de la subjetividad, de identidad, y con ello, de la diversidad.

En contraposición a esta postura nos hemos encontrado con Jerome Bruner quien nos habla sobre el concepto “pensar” desde una perspectiva narrativa, hace referencia a una estructura para organizar nuestros conocimientos, por ende, la manera más espontánea y temprana en la que organizamos nuestro vivir cotidiano y nuestros conocimientos adquiridos es en la narración. Dicho esto, entendemos que cuando hablamos de pensamiento narrativo, tenemos que hacer necesaria referencia a la conversación dialógica, pues en las narraciones es necesario establecer un vínculo entre los protagonistas de quien las cuenta y quien las interpreta, esta es la clave que hace particularmente interesante una narración. Construir conocimiento a partir de nuestras propias historias en relación con el otro.

Con el fin de dotar de significado el sentido de este proyecto investigativo, se considera pertinente traer a la discusión algunas de las conclusiones a las que se llegó en el Cuarto Congreso Nacional de Educación Rural, realizado en el año 2016, donde se sustenta que es fundamental:

...contribuir al mejoramiento de la educación y el desarrollo rural en Colombia a través de un espacio de reflexión y construcción permanente entre los diferentes

actores y sectores de la sociedad civil y el Estado, para generar alternativas que fortalezcan la identidad local y la incidencia en política pública educativa para un mundo globalizado. (Congreso Nacional de Educación Rural, 2010, p.8).

Un aspecto clave que evidencia brechas en las dinámicas cotidianas entre familia y escuela será el de la fusión de la institución escolar (Ley 715 del 2001), ya que obligó a la escuela ubicada en las veredas depender de las sedes de secundaria ubicadas en las cabeceras municipales, por lo que no se ha evidenciado un mejoramiento de los procesos pedagógicos sino una afectación en la estrecha relación comunidad - vereda - escuela, que ha sido el pilar fundamental del funcionamiento de la educación rural.

Otro aspecto que nos permite problematizar el fenómeno de la relación familia rural - escuela rural ha sido la de la implementación de la educación técnica en las escuelas rurales, que en su gran mayoría está completamente descontextualizada de las prácticas productivas de los territorios y de las familias; en este sentido tal implementación no contribuye a la coherencia entre las dinámicas escolares y las que están fuera de ella.

Es pertinente decir que la cotidianidad es un dominio transversal en el entendimiento de esta relación, habrá entonces que preguntarse cómo las actividades de producción de las que hacen parte los niños, se vincula, y si representa una vinculación favorable en el lazo con las prácticas escolares. La cotidianidad, vista como esfera transversal en la relación escuela-familia, permite el acercarnos a los sentidos y significados, configuraciones e intereses de las familias rurales, sobretodo en el ámbito de la cotidianidad. Agnes Heller, propone entender la vida cotidiana

como “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales crean la posibilidad de la reproducción social. Es la forma real en que se viven los valores, creencias, aspiraciones y necesidades” (Heller, 1972, p.82)

En este sentido, la escuela no puede ser ajena a la cotidianidad de las familias rurales; la asistencia a la escuela por parte de niños y niñas es, sin duda, una actividad importante en las rutinas de las prácticas familiares. Sin embargo, no podemos omitir el hecho de que la educación rural ha sido pensada desde el urbanocentrismo: “El problema del mundo desarrollado como de los países en desarrollo y específicamente en América Latina es la inadecuación de los sistemas escolares tradicionales a las necesidades específicas de los niños, además de su enfoque predominante ‘urbano’”. (Marirrodriaga, 2006, p.11)

Imanol Zubero (2004) afirma que “la escuela se ha vuelto una institución rara, extraña, aislada del resto de las instituciones socializadoras e incluso en contradicción con ella” (p.81). Los niños viven en la escuela un conjunto de situaciones y valores totalmente ajenos y extraños a los que viven en las dinámicas familiares. Los contenidos que la escuela enseña son sólo eso: contenidos que tienen su lugar en el espacio escolar, pero no fuera de él:

La escuela se ve actuando en un contexto marcado por un progresivo proceso de individualización, que de alguna manera está socavando todo el entramado institucional que cimentaba la sociedad y que regula los diferentes contextos en los que el individuo desarrollaba su vida cotidiana (Beck y Beck-Gernsheim, 2003).

Los antecedentes solo nos dejan ver la relación entre familia y escuela como quebrada, descontextualizada o problemática, por lo que preocupa y representa una de las principales dimensiones del problema de este proyecto investigativo. Paradójicamente, si se atiende el marco legal (Ley general de educación), las familias siguen siendo la instancia socializadora más cercana a la institución educativa.

Ahora bien, sin ánimos de profundizar en teorías críticas o en el llamado: “giro de colonial”, resulta interesante incluir en el análisis del fenómeno algunos de sus presupuestos: Recordando a Quintar, (2004) y su famosa lucha por descolonizar el pensamiento en las escuelas, se entiende que es necesario tener unas nociones claras sobre la implicación de la “colonialidad del pensar”, ¿que implica la colonialidad del pensar en América Latina? ¿está sumergida esencialmente en los sistemas educativos?, Para Estela Quintar sí, diciendo que en la formación de sujetos está la colonialidad de la subjetividad.

El sistema educativo está organizado desde la legitimidad imperialista que se materializa en los grupos de poder político, es decir, la organización política de la mano de la organización del sistema educativo. Indudablemente en los sistemas educativos existe un tráfico y manejo de la información, información que es considerada “central” y esencialmente de “importante nivel”, la tarea del maestro es entonces, hacer que el “alumno” (sin luz), deba saber, o más bien adquirir pasivamente el conocimiento de los “grandes e importantes” autores de la historia occidental, el de los civilizadores.

Entonces pues, la manera como se dan las clases debe ser en forma de recitación e incitando la competencia. El “sin luz” tendrá el medallón de estudiante ejemplar, ocupará los mejores puestos sí y sólo sí repite el conocimiento que está privilegiado por las instituciones educativas, esto trae consecuencias profundas en la manera en que se lee, más no el contenido de lo que se lee, se podría decir que lo anterior también tiene implicaciones en la manera en que se sitúa el niño y en que se sabe en el mundo, sobretodo si se habla de niños y niñas rurales.

Tal parece que este modelo de escolarización genera vulnerabilidad al interior del sistema educativo y en su relación con otros sistemas vitales como lo es el de la familia. Estas prácticas pedagógicas que se reproducen en las instituciones educativas, la manera de “enseñar” y “aprender” ha negado y niega permanentemente al sujeto y su realidad contextual.

1.2.2 ¿cómo entendemos el concepto de educación? En este punto resulta pertinente traer a colación al sistema conceptual la educación entendida desde Bruner (2002): “una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella” (Bruner, 2002, p.31) En este sentido, concibe que el aprendizaje está mediado por los sentidos y los significados que le otorga el aprendiz en relación a su contexto. De este modo:

El niño como un ser activo e intencional, construye el conocimiento que le permite adaptarse y acoplarse al mundo a través de la mediación biológica, social y cultural del lenguaje, entendiendo el conocimiento como un hecho por el hombre en su interacción social, puesto en acción en como su conocimiento sobre el mundo y sobre los otros se construye y negocia con los otros, en contexto (Bruner, 2002, p. 85).

El mundo para el sujeto genera experiencias significativas, ya que el aprendizaje podemos entenderlo como ecológico, en la medida en la que evoluciona por la configuración social, cultural, biológica e histórica, en la que el sujeto se acopla estructuralmente a las situaciones que emergen en el medio por medio del lenguaje, lo que le permite construir recursos propios como lo son recursos psíquicos, y sociales. El medio y el contexto social son vitales en el proceso de construir un mundo para los sujetos ya que el sujeto comprende por medio de una retroalimentación de la realidad (Dabas, 1998), por medio de otros sujetos y a través también del lenguaje y la interacción que con ellos se genera. En ese contacto con la realidad simultáneamente el sujeto crea señales, signos, indicadores y significados por los cuales podemos afirmar que el aprendizaje se produce a través de la red social (Dabas, 1993; Dabas y Najamanovich; 1995; Sluzki; 1996; Elkaim; 1989).

El aprendizaje debe entenderse entonces como “la forma de apropiación de la herencia cultural disponible no sólo es un proceso individual de asimilación. La interacción social es el origen y el motor del aprendizaje" (Vygotsky. 1979).

1.3 Comprensión de los Procesos de Vinculación entre Sistemas

Una de las vías claras que permiten la comprensión y organización sistémica relacional entre escuela y familia es sin duda adoptar la noción de vínculo como referente explicativo en esta tesis. Con vínculo, entendemos la trama interaccional en la que están inmersos diferentes sistemas complejos, para este caso el escolar y familiar, que tienen la capacidad de transformar fenómenos humanos: “Todo grupo humano es a la vez lugar, que representa arraigo; vínculos que significan pertenencia con sentido y linaje que contiene identidad, trascendencia y perpetuidad” (Benoit, 1995, p.78)

Los vínculos se vislumbran en múltiples formas de comunicación, existen gracias al sistema de interacción y significación, “se construyen a nivel psíquico a través del lenguaje, por la relación con el otro y por el acceso del individuo al estatus de sujeto que desea” (Hernández, 2008, p. 70)

Cuando comprendemos la construcción de los procesos de vinculación, estamos comprendiendo la forma de los sistemas de creencia y de pensamiento que se organizan a nivel familiar, a nivel escolar y a nivel interinstitucional y social (familia-escuela), tejiendo el proceso continuo de vulnerabilidad-generatividad, que sería, en sí, el foco de la investigación en esta tesis.

Desde la complejidad, como menciona Ángela Hernández (2010), se entiende que lo humano cobra vida en el momento en el que emerge en la interdependencia creadora entre lo cultural, lo

subjetivo, lo cerebral y lo biológico. “Por tanto, su objeto emerge y opera a través de la ritualización de la interacción y de la atribución de significado a lo vivido, como operadores tempero-espaciales de los vínculos” (Hernández, 2010, p. 6)

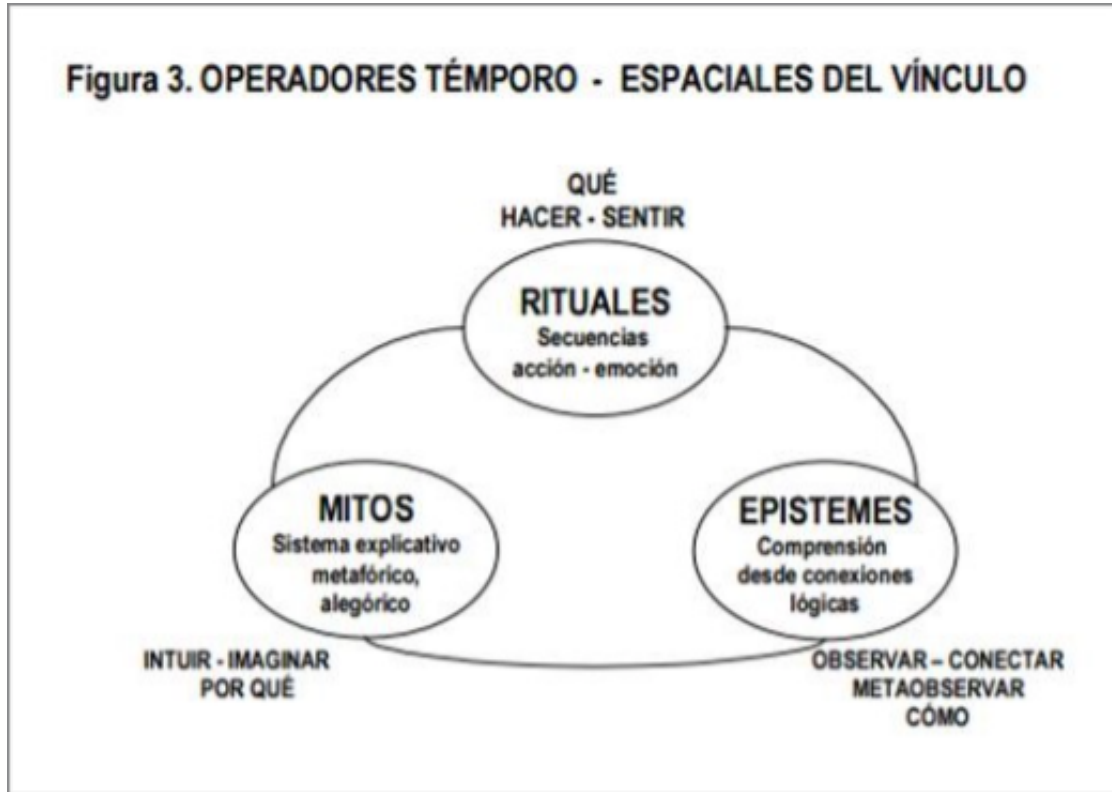
La decisión de observar la interacción entre el sistema familiar y el sistema educativo a través de procesos de vinculación conlleva distintos presupuestos; en primer lugar, el vínculo cumple una función de articulación que permite comprender el mundo subjetivo y el mundo interaccional. El contexto rural sitúa a las familias en modalidades específicas, que configuran vínculos de acuerdo con los principios familiares, las etapas del ciclo vital y las condiciones socio-histórico- culturales.

Cabe aclarar que la noción de vínculo ha tomado valor en distintos enfoques psicológicos como objeto de estudio y de análisis; sin embargo, con el ánimo de ser coherente y pertinente en el proceso investigativo de esta tesis, el enfoque con el que se dialoga es el sistémico. Enfoque que conversa con un paradigma complejo porque se basa en los principios de la epistemología constructivista,

“la cual supone que la objetividad es un acuerdo constituido entre subjetividad que a su vez se construyen en la interacción, más allá de toda lógica esencialista. Por tanto, su objeto de estudio son justamente las interacciones entre los miembros del sistema, los cuales se concluyen conforme a la decisión de los observadores de dicho sistema” (Hernández, 2010 p. 29).

El vínculo es configurado por tres operadores témporo-espaciales: *mitos*, *ritos* y *epistemes*:

El ritual formaliza los eventos vividos en contextos espacio-temporales específicos, en los cuales nace la percepción de la realidad que se crea en la acción de la familia y de los grupos significativos para cada sujeto. El mito formaliza la capacidad de contar historias, a través de sistemas de creencias que organizan la estructura de las relaciones en la familia y en los grupos sociales. La episteme corresponde a los procedimientos de elaboración del saber y del acceso al conocimiento existente en un momento dado (Estupiñán y Hernández, 2007, p. 62)



ICBF(2007), Lineamientos técnicos para la inclusión y atención de familias. Figura 3.

Los vínculos interactúan con la capacidad de transformación de los fenómenos humanos inmersos en dos subsistemas complejos, en este caso el escolar y el familiar. Los sujetos psicológicos cobran vida cuando emergen en la interdependencia vincular, la atribución de sentido y significado de lo vivido en la relación escuela-familia. Si entendemos que el vínculo cumple una función de articulación que permite comprender el mundo subjetivo y el mundo interaccional, comprendemos, por ejemplo, que el contexto rural, es sin duda uno de los dominios que configura la naturaleza de los vínculos, que, para Hernández, (2007) Como ya lo hemos mencionado, de acuerdo a la etapa del ciclo vital y las condiciones socioculturales e históricas, esos vínculos “adoptan” una forma específica.

1.3.1 Vinculación entre el sistema educativo y el sistema familiar rural. La familia y la escuela son los dos contextos más cercanos de socialización, formación ciudadana y del saber hacer de los sujetos para desenvolverse en sus prácticas cotidianas. Dabas (1998) propone que, partiendo del concepto de deuterioaprendizaje de Bateson “aprender a aprender”, se puede plantear que

la familia es la transmisora de un modo de relación con el mundo, donde las relaciones sociales operan en la configuración de los modelos de aprendizaje a partir de la organización con la experiencia, donde los intercambios activos entre

el sistema familiar posibilitan el incremento de ingreso de información posibilitando una movilidad y sostenibilidad más amplia entre los subsistemas (Dabas, 1998, p. 100).

Dada la relación familia-escuela, el aprendizaje se presenta como un proceso de reflexión, adaptación, abducción y pauta que nos conecta a otros sistemas de manera fundamental, desde el constructivismo y construccionismo, pues las personas que nos rodean son parte de nuestro mundo de experiencias y formación de conocimiento: con ellos se construyen sentidos y significados compartidos de la realidad. De esta forma, articulamos la propuesta de Rodríguez & Serna (2015) que comprenden que el aprendizaje supone la expresión del acoplamiento sistémico de unidades o comunidades en procesos recursivos que amplían los dominios para la configuración de acciones en el marco de eventos posibles, en torno a situaciones que configuran pautas, entendiendo la pauta que se mantiene, la adaptación que ajusta y la reflexividad que permite la conciencia sobre lo pautado y adaptado que se erige en la fuente del aprendizaje, que precede de procesos educativos (P. 61).

1.4 El continuo proceso de vulnerabilidad-generatividad en los sistemas

Vulnerabilidad y generatividad entendidas desde esta tesis, se observan como dos dimensiones o condiciones por las que atraviesan las familias:

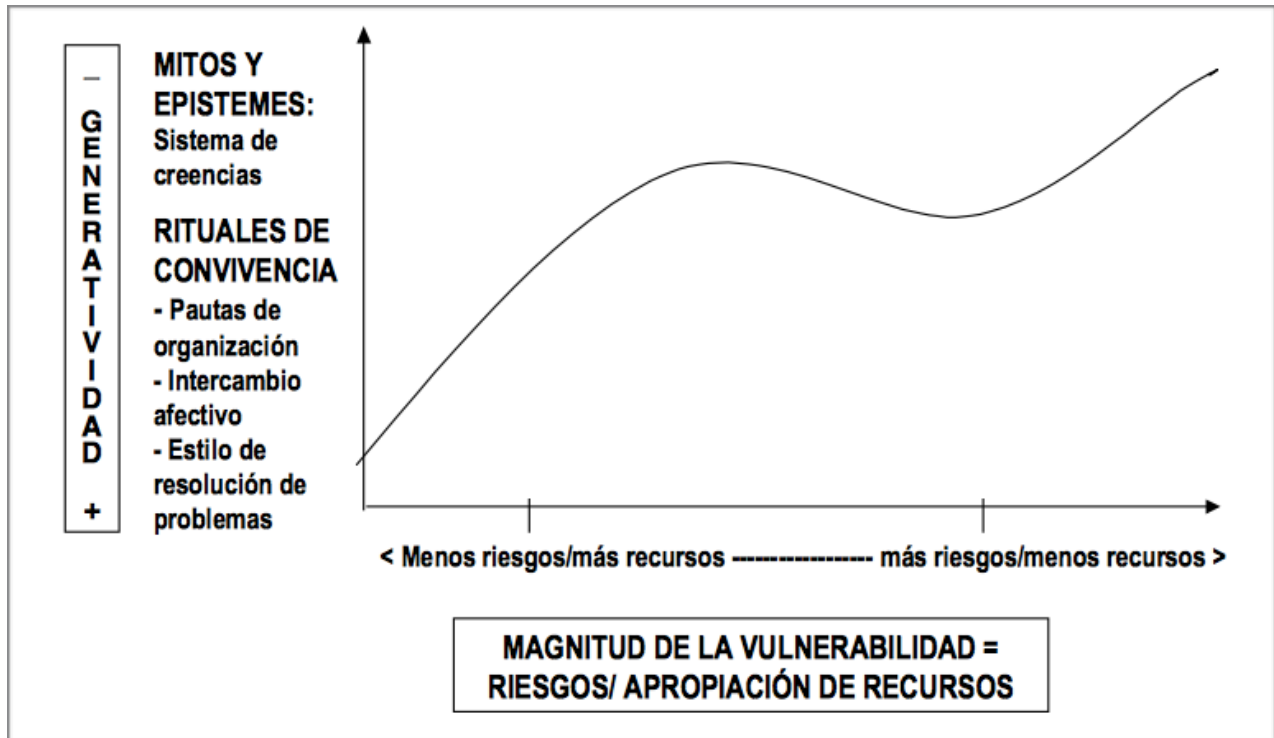
Se conjugan la acumulación de riesgos a los que está sometida en un momento dado, con su capacidad para afrontar y aprovechar las vicisitudes para avanzar en su curso

vital (...) Se entiende la adaptabilidad como coevolución, es decir, como la forma en que la familia y el entorno social se colaboran mutuamente para su supervivencia y su desarrollo, y no como el ajuste de la familia a unos estándares preestablecidos por un agente externo. (Estupiñán y Hernández, 2007, p. 168)

La familia como sistema soporta a los sujetos en diferentes eventos de la vida cotidiana, ya que las familias como sistemas vivos, afrontan y experimentan dificultades, también desarrollan frente a estas dificultades, fortalezas como familia y capacidades que protegen esos eventos inesperados y saber como responder a ellos. Con esas posibilidades que tiene el sistema familiar, se promueve también el desarrollo del sistema y de sus sujetos, y adicionalmente, este sistema familiar, se vincula e integra con otra red de relaciones de la comunidad e instituciones, sobre todo en momentos de crisis. Partiendo de la premisa, que la familia como sistema afronta diversas circunstancias, podemos entender que la familia no es vulnerable de acuerdo a la cantidad de eventos que experimente, sino a la forma en la que los afronta y el sentido que asigna a dichas experiencias.

Retomando a Hernández y Estupiñán (2007), la familia como sistema abierto evoluciona gracias a los conflictos o situaciones tormentosas que emergen de su interior y de su entorno. “La generatividad familiar emerge por la conjugación del sistema de creencias (*mitos y epistemes*), las pautas de organización y los estilos de intercambio afectivo y de resolución de problemas (rituales de convivencia)”. (Estupiñán y Hernández, 2007, p. 168)

GENERATIVIDAD - VULNERABILIDAD FAMILIAR



ICBF (2007), Lineamientos técnicos para la inclusión y atención de familias. Figura 4.

Cap. II

El interjuego entre consistencia, coherencia y pertinencia de un enfoque sistémico abordado en la investigación

La finalidad de este capítulo se sustenta en explicitar la postura paradigmática y epistemológica con la que se construyó el trabajo investigativo. Es por esta razón que el capítulo dos se titula “El interjuego entre *consistencia, coherencia y pertinencia* de un enfoque sistémico abordado en la investigación”. La postura tiene mucho que ver con la manera como se comprenden y se explican los fenómenos, es así que la encarnación del método de quien observa e investiga conlleva incluso implicaciones éticas.

2.1 Familia y escuela, una aproximación sistémica

Desde sus inicios, La Teoría General de los Sistemas, formulada por el biólogo austriaco Ludvig Von Bertalanffy (1901 - 1972) fue estudiada por la teoría de la ciencia natural y posteriormente tuvo sus aplicaciones en el campo de la investigación en ciencias sociales, con ello ha permitido encarar una nueva manera de pensar las situaciones complejas, los fenómenos sociales, psicológicos, familiares, históricos y ecológicos, además ha permitido iluminar el camino para repensar qué es un “problema”, para quién es un problema, cómo se configura como problema y a su vez la existencia de un universo colmado de posibilidades y soluciones. Fue así como la ciencia evolucionó del reduccionismo a la complejidad.

Ahora bien, familia y escuela son los dos contextos más cercanos de socialización y del saber hacer de los sujetos para desenvolverse en sus prácticas más cotidianas, además de esto, son

sistemas abiertos que permanecen en intercambio. Hablando del sistema escolar en concreto, este puede entenderse a la luz de la Teoría General de los Sistemas, puesto que “realmente se conforma como un verdadero sistema complejo con múltiples elementos en relación, abierto al medio y compensador homeostático entre sus elementos, los cuales son de tres tipos: humanos, materiales y conceptuales o simbólicos.” (Colom y Ballester, 2012, p. 20)

La comprensión de los fenómenos psicológicos y humanos al interior de un sistema complejo, podría ser inalcanzable, aún así, una aproximación interesante para la comprensión, por ejemplo de lo psicológico sería acudir al concepto de movimiento en tanto tiene relación con la capacidad de cambio. El organismo psicológico siempre es al mismo tiempo un organismo biológico en el sentido de lo “bio-lógico” que hace referencia a la lógica misma del ser vivo en tanto se hace presente la autonomía, la capacidad autopoietica, la auto-organización, los procesos coevolutivos, relacionales y contextuales de un sistema complejo como es el caso del sistema escolar y el sistema familiar.

2.2 Problema de investigación

En la mayoría de los contextos sociales, la relación entre escuela y familia se ha considerado marginal, tanto para las familias, como para las escuelas; aun así, se podría sospechar que esto no sea del todo cierto y que en la vinculación entre familia y escuela, se concentre un torbellino de dinámicas tanto de vulnerabilidad como de generatividad que le dan vida a su relación, el problema entonces, se presenta en la medida en que la relación se puede percibir como desarticulada y hasta quebrada o inexistente.

Tanto el sistema escolar, como el sistema familiar son sistemas abiertos, sistemas que interactúan constantemente con el entorno; en el marco de la cotidianidad de las familias rurales, niños y niñas participan activamente de las practicas propias del sistema de la producción y reproducción del sistema familiar rural. La cotidianidad vista como esfera transversal en la relación escuela y familia, permite el acercamiento a los sentidos y significados, configuraciones e intereses de las familias. Es por esto que el dialogo entre el sistema educativo y el sistema familiar se hace pertinente y vital en tanto las percepciones acerca de la relación se centren en cómo ocurren y no en el porqué.

Teniendo en cuenta lo anterior, la pregunta de investigación es: ¿en el marco de lo cotidiano, ¿cuáles son las dinámicas vinculares, sentidos y significados que emergen en un continuo proceso entre vulnerabilidad y generatividad en la relación familia - escuela?

2.2.1 Objetivos

2.2.2 Objetivo General

Comprender cómo los procesos de vinculación, entre el sistema familiar y el sistema escolar rural, viven, emergen y co-evolucionan en el marco de múltiples condiciones de vulnerabilidad y generatividad.

2.2.3 Objetivos Específicos

- Comprender las interacciones al interior del sistema familiar
- Comprender las interacciones entre la familia y la escuela
- Identificar las respuestas generativas del sistema familiar ante los eventos de vulnerabilidad por los que atraviesan en su relación con la escuela.

2.3 Salto paradigmático sistémico

Newton (1642-1727), nos ha presentado un universo perfectamente ordenado, lineal, estático y predecible. Suena esto bastante familiar, pues sus principios deterministas se expandieron a las ciencias sociales y humanas; fue así como se invisibilizó la complejidad y se consolidó la “afirmación del propio Newton en el sentido de que conocer significaba siempre cuantificar” (Colom y Ballester, 2012, p. 14)

Por fortuna, en el año 1925, se presentaron los primeros estudios sobre la Teoría General de los Sistemas, y aunque este trabajo investigativo no se ciñe completamente a sus principios, fue la primera teoría que comprendió la realidad de manera compleja y más que obsesionarse por la ciencia, puso el lente en el *conocimiento*, fue así como surgió un nuevo enfoque para el estudio de las realidades.

En la década de los años ochenta, nace la *Cibernética de Segundo Orden*, en este punto su cercanía a este trabajo investigativo en cuanto a madurez epistemológica es mucho mayor, pues el modelo de realidad se nos presenta como inteligente, adaptativo, dinámico y cambiante. Además, la comprensión de los sistemas está en la cabeza de quien los ve, es decir, están conformados por el propio sistema objeto de estudio y por el sujeto que lo investiga, lo que permite el reconocimiento de la subjetividad como un valor fundamental.

Este apartado se titula “salto paradigmático sistémico” porque ciertamente hubo un salto en la concepción de la realidad, de esta manera, la complejidad se presenta en desorden, cada vez menos estable y ordenada, una realidad aún más apartada de la que nos presentó Newton.

Morin (2004), hace referencia a ciertas características o principios inherentes a la “complejidad”, dentro de los que se podría resaltar la recursividad, el dialogismo y el hologramatismo; recursividad en tanto productos y efectos son a la vez causa de lo que se produce, dialogismo en el que coexisten órdenes y desórdenes conformando la naturaleza de lo complejo, y el principio hologramático que supera de forma drástica el “holismo” (que no ve más que el todo), y entiende que un elemento del sistema posee información de todo el sistema y a su vez el sistema se encuentra en cada una de sus partes. “El todo está en las partes y las partes se encuentran en el todo. Algo de ello ocurre también en educación, ya que la sociedad entra como un todo en cada sujeto que luego formará parte del todo social” (Colom y Ballester, 2012, p. 24)

Lo anterior permite elementos complejos de comprensión acerca de los fenómenos psicológicos en tanto poseen capacidad para la transformación. Todos los seres humanos cambian y necesitan cambiar para poder adaptarse al mundo. Es así que los sistemas humanos y los fenómenos psicológicos son abiertos al cambio y a la transformación de la vida. Esto quiere decir que los dominios de la vida humana movilizan la cognición y así mismo la vida psíquica de los sujetos que elaboran su existencia en relación con el mundo.

Para que la psicología se estableciera como ciencia, atravesó por una variedad de hipótesis ontológicas, epistemológicas, fenomenológicas y pragmáticas, y aunque el fenómeno de lo

psicológico ha sido comprendido desde variedad de perspectivas, los avances de la psicología en cuanto a madurez epistemológica, imposibilitan la no comprensión de lo psicológico desde la naturaleza narrativa y fenomenológica del ser humano que se manifiesta mediante el reconocimiento del Otro en el momento en el que surge el Yo. He aquí el salto paradigmático representado como constructivista y generativo.

La comprensión del fenómeno de lo psicológico en este trabajo investigativo no puede explicarse desde una posición mecanicista, determinista e individual como lo fue en la época de la revolución científica moderna. Por lo contrario debe ser entendida desde la complejidad de la vida humana. El entendimiento del sujeto psicológico en tanto es cambiante y dinámico permite a su vez el entender que los fenómenos psicológicos no son lo mismo en todo tiempo y lugar:

Pasar de la visión positiva aplicada a las ciencias humanas a la mirada cibernética, constructivista, construccionista social y de la complejidad implica cambiar la búsqueda la causa única, final y preponderante por la generación de explicaciones conceptuales y procesuales, cuya vigencia no pretende ser permanente ni universalizable, sino respetuosa de las particularidades de las situaciones, las personas y los tiempos. (Estupiñán, Hernández, Rodríguez, Polo, Garzón, Barragán, González, Morales & Sandoval, 2003)

Cuando se habla de un salto paradigmático desde una perspectiva sistémica, con relación al interjuego de los procesos de vulnerabilidad y generatividad en las familias y la escuela, en primer lugar, se hace referencia a varios de los principios fundamentales de los sistemas complejos que emergen del carácter interaccional y coevolutivo de la composición de un todo. Morín (2004) desde la complejidad de los sistemas nos habla de una elementalidad en la interacción de las partes, lo que quiere decir que no hay elementos aislados, que se constituyen solos, sino que es en la interacción de los elementos, es decir, las familias, los procesos, la escuela, el contexto social y familiar, donde se constituye una comprensión que se quiere abordar sobre este sistema complejo.

En este sentido, a lo que apuntan las metodologías implicadas en esta investigación, no es a extraer a las familias de su ambiente, y estudiarlas como objetos aislados, del contexto rural, de la escuela, sino a insistir en la importancia de la postura del investigador frente a la intermediación de las representaciones, conceptos o sistemas de ideas y creencias que las familias apropian para dar cuenta de sus distintas realidades en la interacción con la escuela. Por este motivo, se habla de la pluralidad de las realidades, y no se intenta generalizar una única realidad, de esta forma se apunta a dar sentido a la relación del investigador con respecto a las familias, de forma solidaria, reflexiva y conversacional.

En este proceso muy seguramente la postura del investigador va a ser fundamental para marcar la diferencia entre conversar solidariamente con los sujetos y sus realidades o presentar “...monólogos que prescriben el comportamiento adecuado sin referentes contextuales” (Estupiñán y Hernández, 2007, p. 42). En este sentido existe un fuerte compromiso en las

disciplinas, la investigación, en el desarrollo de modelos y las prácticas, en fomentar el dialogo para así mismo construir conocimiento cooperativamente a partir de situaciones contextuales relativas a la vinculación entre las familias y la escuela.

Desde este marco epistemológico y paradigmático que se plantean es sumamente rescatable de destacar que la comprensión que se pretende hacer de las familias incluye conocer a las familias no como contenedores de relaciones, sino desde el momento mismo en que la interacción de los miembros constituye de por sí una construcción acerca de quién es, cómo se configura, lo que ubica a la familia concebida como un sistema desde un epicentro de análisis de las circunstancias y situaciones problemáticas a las que se vea enfrentada, y así mismo en relación con su entorno.

2.3.1 Rescatando conversaciones en torno a dinámicas vinculares, sentidos y significados que emergen en un continuo proceso de vulnerabilidad y generatividad en la relación de dos sistemas. Las conversaciones reflexivas no van detrás de lo que mal funciona, por el contrario abren caminos para pensar en las posibilidades generativas de los sistemas. El método demuestra, si se quiere, que los sistemas no crean problemas que no sean capaces de solucionar, los problemas en este sentido podrían ser “inventos” y por tanto se hace visible la existencia de posibilidad de cambio y transformación; los sistemas son vivos y esto implica estar en un proceso permanente de adaptación. El proceso constante de autoconocimiento a través de la conversación permite establecer una relación armónica y caótica consigo mismo, con el otro y con el mundo, en la medida en que se reconoce y se respeta la otredad.

Sin lugar a duda, lo psicológico constituye dimensiones sobre lo que en esta tesis, desde la disciplina de la psicología se investiga, y en los distintos campos aplicados en el marco de un trabajo para la promoción del bienestar. El preguntarse sobre el fenómeno de lo psicológico, permite reflexionar de manera semejante sobre procesos humanos en tanto procesos de la vida relacional.

Cuando se hace referencia al mundo relacional como característica de lo psicológico no solamente se hace referencia al entramado de relaciones interdependientes que se comprenden a partir de dominios vinculares, procesos co-evolutivos y contextuales que dan paso al carácter diverso, cambiante y heterogéneo de la psique humana, sino a la cualidad de esas relaciones. Cualidad en el sentido en que el sujeto psicológico cobra vida cuando el vínculo contiene un sentido de apego, de afecto y de cuidado del otro.

Es entonces que el sujeto tiene conciencia de que existe y de que existe el otro en una relación humanizante en el que se crea y se inventa. El sujeto psicológico que surge en la intimidad relacional, afectiva y vincular y se hace presente desde el cuidado y la compasión en un sentido cooperativo dentro del sistema familiar o incluso en su relación con el sistema escolar.

2.4 Metodología

La metodología se inspira en la epistemología construccionista del paradigma sistémico complejo, esta constituye una dimensión fundamental de lo que fue la construcción del trabajo de tesis. Gracias a esta es que en el documento habita la cotidianidad de las voces y narraciones de las familias que participaron en la co-construcción de conocimientos y saberes en torno a la triangulación de la relación entre familia y escuela en el continuo proceso entre vulnerabilidad/generatividad. Es así como el conocimiento que sustenta este trabajo, contrario a un conocimiento develado, es un conocimiento construido a través de conversaciones que promovieron el bienestar desde las posibilidades generativas y no desde el problema como la reafirmación de las distintas vulnerabilidades.

Coherencia, consistencia y pertinencia. Tres dominios que permitieron dar paso a un serio, ético y riguroso documento de tesis. Documento que se ciñe a un paradigma, una epistemología, una teoría, unas técnicas y un método. La teoría es un sistema de explicación, explicación que pertenece a un sistema de hipótesis sobre el fenómeno a estudiar, en este caso: Procesos de vulnerabilidad/generatividad en la emergencia de las dinámicas vinculares entre el sistema familiar y el sistema escolar rural. Comprender coherencia interna es entender, por ejemplo, que cuando se habla del *vínculo* en este trabajo de grado, este pertenece a un concepto, pero un concepto que se inscribe en una teoría: la teoría de la vinculación, que a su vez se inscribe en una epistemología constructivista - construccionista, al mismo tiempo que se inscribe en un paradigma sistémico complejo.

El reto de elegir una metodología fundamentada en una epistemología compleja, contextual y reflexiva, que reconoce la naturaleza cambiante de lo humano supone que, en las conversaciones realizadas, fuera necesaria la emergencia de generatividades, permitiendo, por medio de preguntas, que las familias volvieran sobre sí mismas, entendiendo así la reflexividad como la recursividad en los órdenes de significado.

La pertinencia de la comprensión del sujeto y la familia en la dimensión teórica de esta investigación permitió que la familia y la escuela no fuesen simplemente tomados como objetos de estudio, sino que, por el contrario, fuesen abordados como sistemas activos, que construyen sentidos y que, sin duda, construyen escenarios de solución posibles, porque son sujetos de conocimiento.

Mi apreciación sobre la comprensión de los procesos psicológicos en esta posición metodológica es fascinante, con la técnica fue posible reconfigurar mi rol como investigadora frente a los sujetos participantes. En ese mismo sentido de la transformación del rol, la intervención desde la disciplina no fue únicamente dirigida desde el conocimiento académico, sino de las familias como conocedoras y constructoras de nuevos recursos, en la generatividad que emerge al resolver problemáticas de modo conjunto.

Conversar con las familias no recoge datos fríos, por el contrario, recoge datos conversados. Se requiere de una reflexión acerca de los datos, es decir, no son los datos que son tabulados, sino datos conversados a la luz de la comprensión de los procesos que viven los seres humanos y las familias en relación con la escuela. En ese sentido el investigador hace parte de la

coevolución de los sistemas, en este caso de la coevolución de la familia misma cuando nos encontramos con ella. Hacer conversación reflexiva es a su vez un mecanismo de cambio. Conversar con las familias éticamente, propositivamente, apreciativamente, positivamente y generativamente. Es indispensable entender que es imposible interactuar con familias sin intervenir en la actividad de estas. Todo lo que un entrevistador hace y dice es considerado una intervención, por ende, crea un efecto en la conversación. El efecto que tenga un espacio reflexivo está siempre determinado por las familias, las acciones e intervenciones.

2.4.1 Contexto. Consideración del territorio de Gachancipá como un ecosistema social constituido por una red de relaciones interinstitucionales, Gachancipá es un municipio colombiano, ubicado en el centro del país, aproximadamente 30 kilómetros al norte de la capital. Tiene una extensión aproximada de 44 km² en los que según las proyecciones del censo de 2005 (último según el DANE) viven 14.442 habitantes. Por la extensión y características geográficas, el territorio de Gachancipá ha trabajado potencialmente con actividades agrícolas en un 20 % y pecuarias en un 80%, según el Boletín de 2005 del DANE. Sin embargo, solo el 5,9 % de los hogares, ejercen la actividad económica de sustento en las mismas.

De modo que los porcentajes de actividad económica de los habitantes corresponden en un casi 8% a la industria, 63% al comercio y 30 % a los servicios de acuerdo con el censo de 2005. Esto se debe también a que la población relata que hoy en día, existen varias compañías de cultivos de flores que generan empleo para la población y que a su vez genera en el municipio un crecimiento industrial.

Estas dinámicas económicas en el municipio tienen en cierto modo una relación con otros índices evidenciados en el Censo de 2005, puesto que en la caracterización de la población el nivel educativo esta sobre un 43 % en la básica primaria y sobre un 33% sobre la secundaria que suman casi el 76 % de la población, teniendo un 5 % en formaciones técnicas y un 2,5% en formación profesional. En efecto, la llegada de la industria y grandes empresas al territorio evidencia el trabajo operativo de los habitantes del municipio. Bajo el último censo realizado en Gachancipá (2005), la población de 3 a 5 años en un 45 % asistían a la escuela, por lo que sería de utilidad, conocer actualmente si se mantiene la cifra o aumentó para la primaria o la secundaria.

El 94 % de los niños de 6 a 10 años y el 79% de los jóvenes de 11 a 17 años, asistían a la escuela, lo que indica que pueden en este momento haber mayores cifras de egresados de la secundaria, con una puntuación distinta en los niveles de la educación técnico- profesional. Hay que tener en cuenta que actualmente en Gachancipá existen aproximadamente 8 escuelas para niños entre colegios y jardines infantiles. Son cifras importantes para efectos de la investigación de los sistemas familiar y escolar de los habitantes.

El Colegio San Bartolomé Apóstol, es según los habitantes una escuela tradicional de la región de calendario A, mixto, que cuenta con niveles de Preescolar, primaria, secundaria y media, que lo articulan como un sistema educativo para la investigación. La jornada continua, es un espacio de tiempo largo que constituye parte fundamental de la formación de los sujetos. Sin embargo, la investigación no fue realizada en el colegio ubicado en la cabecera municipal, sino

en la escuela multinivel San Bartolomé que concentra cursos de transición hasta quinto de primaria.

2.4.2 Población. La investigación se llevó a cabo con diez familias del Municipio de Gachancipá de dos veredas: San Bartolomé y San José distribuidas de la siguiente manera: 6 familias de la vereda San Bartolomé, 4 familias de la vereda San José y dos profesoras de la escuela San Bartolomé.

2.4.3 Método. Lo primero que se podría decir del método es que constituye un sistema de principios para aproximarse al conocer. En esta investigación en particular, se trata de un método basado en la metodología, no un método basado en la técnica. Como se ha mencionado en los anteriores apartados el método está encarnado en el observador, en el investigador, lo que configura un modo de proceder en la relación, esto quiere decir que el investigador se incorpora en la observación.

La experiencia de conocer posiciona al sujeto como activo, y no como pasivo, por lo que la interrelación permite que la experiencia configure nuevas nociones en el sujeto, en el constante cambio de experiencia-aprender. ¿Qué hace la familia por la escuela?, ¿qué hace la escuela por la familia? preguntas que surgieron en la investigación y que se inscriben en procesos de educación encarnados en sujetos activos e intencionados, siendo la familia una unidad ecosistémica de supervivencia que co-evoluciona. Es decir que desde el método el sujeto es constructor;

construye y transforma con el otro de la misma manera en que lo reconoce como valioso en la investigación.

El posicionamiento del investigador en los principios metódicos que lo convocan surge de la ética en el mundo que transita y construye. La implicación ética y epistemología de posicionarse en una lectura conceptual y procesal. La importancia de las teorías generativas en tanto tiene un encargo de transformación. El que investiga se incluye en los escenarios posibles de cambio y los sistemas complejos de la realidad existen en la mirada del observador. Construye, conoce e investiga a partir de lo propositivo, apreciativo y generativo. Lo anterior se traduce a la comprensión del conocimiento científico sometido a la ética, por lo que no es posible usarlo arbitrariamente. De esta manera el investigador:

adoptará una postura anticipatoria, reflexiva y contextual, para facilitar que los participantes construyan o reciclen -desde los recursos existentes- nuevas formas de solución y de relación, pongan a prueba su potencial de implementación y ponderen los cambios hasta alcanzar el nivel acordado como meta por los involucrados en la situación. Este tipo de procedimientos incorpora a los participantes como investigadores de la misma situación que se proponen transformar, como personas que pueden producir posibilidades inéditas en el diálogo. (Estupiñán y Hernández, 2007d)

2.4.4 Técnica e instrumentos. La técnica que se encarnó fue la *conversación reflexiva*, centrada sobre la capacidad reflexiva de los sistemas, los sistemas se piensan así mismos, se construyen así mismos y se reconstruyen sobre su pensamiento mismo. El investigador se pregunta autoreferencialmente e interactivamente en la conversación, por eso se llama conversación reflexiva. Este es un tipo de técnica y de metodología a su vez que se distingue porque constituye el mecanismo central de conversar con las comunidades para reconstruir los fenómenos humanos y las problemáticas que tenemos. La conversación reflexiva no recoge datos fríos sino por el contrario recoge datos conversados con las familias, se hace presente una reflexión acerca de los datos conversados a la luz de la comprensión de los procesos que viven los seres humanos en el sistema familiar con relación al sistema escolar. En este sentido el investigador es consciente, hacen parte de la coevolución de los sistemas, de la familia misma cuando se encuentra con esta y constituye también un mecanismo de cambio, el investigador no está separados, es a la vez sistema observante.

La conversación reflexiva como ya es mencionado es una técnica y a su vez una metodología contextual y reflexiva, las preguntas son el método de construir conocimiento una condición es que lleva incorporado el contexto, eso quiere decir que todo lo que acontece en una familia está relacionado con sus circunstancias, es decir que no hay nada que no le suceda a un ser humano o a un sistema fuera de las circunstancias. La reflexividad trabaja el sistema de las relaciones. Este enfoque conceptual y reflexivo obedece a la *segunda cibernética* en donde no solamente estamos en el feedback con las maquinas sino en una retroacción de significados y de ordenes de construcción de significados con los seres humanos, cuando hablamos con un ser humano no solamente es para recibir información sino para reconstruir la información, para construir

novedad y posibilidades de destino de la vida, para construir salidas a problemas, para construir significados sociales o políticos. En ese sentido la familia es un actor que tiene conocimiento, con ella se puede construir y definir escenarios. El mecanismo de la reflexividad invita a pasar de lo objetivo a lo subjetivo, ese pensar y sentir la relación es lo que se llama aquí: subjetividad.

Instrumentos: En la conversación reflexiva es indispensable el posicionarse horizontalmente, es el lugar de comunicación en donde se versa con el otro y se reconoce su saber, por lo que no es necesario la construcción de preguntas cerradas y estructuradas. Para efectos de esta investigación se crearon unos ejes conversacionales que posteriormente se convirtieron en variables emergentes para el efectivo análisis de las mismas.

Ejes conversacionales:

- Sistemas de significación al interior de la familia en relación con la escuela
- Sistemas de interacción al interior de la familia en relación con la escuela
- Red Vincular de la familia
- Apoyo institucional por parte de la escuela
- La escuela reconoce a la familia como recurso para prácticas pedagógicas
- Escuela representa problema o recurso para la solución de diferentes conflictos
- Relación cotidiana entre escuela y familia
- Recursos generativos en la familia: Apropiación de los recursos para el bienestar y el afrontamiento de problemas
- Escasa apropiación de recursos para el bienestar y el afrontamiento de los problemas

- Vínculos entre familia escuela
- Dialogo entre los aprendizajes contruidos en la escuela y los saberes contruidos en la familia
- Vinculación de los contenidos presentados en la escuela y el cuidado medio ambiental de las veredas aledañas.

El procesamiento de la información se llevó a cabo a través de matrices organizadoras que permitieron el análisis de los contenidos conversacionales repetitivos en algunos casos, o en otros, casi unánimes. A partir de los contenidos más frecuentes, emergieron nuevas categorías de análisis que dieron paso a los resultados que en el siguiente capítulo se exponen.

Cap. III

Vulnerabilidades y activación de generatividades a partir de la comprensión de la relación entre familia y escuela

3.1 Resultados

3.1.1 Introducción. Este capítulo constituye una dimensión fundamentalmente mágica de lo que fue la construcción del trabajo de tesis. En este habita la cotidianidad de las voces y conversaciones con las familias que participaron en la co-construcción de conocimientos y saberes en torno a la triangulación de la relación entre familia y escuela, en el continuo proceso entre vulnerabilidad/generatividad. Es así que el conocimiento que sustenta este trabajo, contrario a un conocimiento develado, es un conocimiento construido a través de conversaciones que intentaron promover el bienestar desde las posibilidades generativas y no desde el problema, como la simple reafirmación de las distintas vulnerabilidades.

Los fragmentos conversacionales expuestos a continuación son, sin más, la cosecha de sentidos y significados de familias que pensaron su cotidianidad en relación a la escuela. Los procesos conversacionales con las familias permiten comprensiones, por un lado, de cómo se da la relación familia-escuela, y por otro, la emergencia de dinámicas continuas y cotidianas en el proceso de vulnerabilidad/generatividad que solo existe a través de la relación.

3.2 ¿Cultura de la fragmentación?

“...La escuela es algo completamente a parte, ellos no son ni familia, ni amigos, y está mejor así”

Uno de los resultados que representa con mayor fuerza la evidencia de una relación “desarticulada” entre las familias y la escuela, se puede analizar a través de fragmentos conversacionales que hablan de la constante significación que se le atribuye a esta relación, significación que se enmarca en una “cultura de la fragmentación” entre los sistemas. En el testimonio inicial, podemos ver cómo la familia, en un primer momento, se percibe a sí misma como sistema cerrado, y en este sentido es que sus puertas han permanecido cerradas, imposibilitando cualquier acercamiento por parte de la escuela que no tenga que ver con temáticas relacionadas propiamente con el rendimiento escolar de sus hijos. Para esclarecer esta última noción se presenta el siguiente testimonio:

“El colegio no se tiene porqué meter en nada de nosotros. Ellos solo tienen que preocuparse por la educación de los niños y no meterse en el rancho”

(F1, T2, Madre)

Podemos ver en este testimonio que se percibe a la escuela, donde asisten sus hijos, como una entidad que no debe ni tiene porqué relacionarse con la familia. Dentro de su concepción, la educación de los hijos está situada en la escuela y no fuera de ella. A su vez, la expresión de “no

meterse en el rancho” indica que todos los dominios privados de la vida cotidiana, en tanto tienen que ver con el microsistema familiar, no le competen a la escuela.

El anterior testimonio y los que veremos a continuación, ilustran la manera como la familia cotidianamente se relaciona con la escuela, permitiendo el dialogo solo a través de un llamado de la escuela en lo que concierne a reuniones, entregas de notas o talleres de padres. Se podría pensar que el acuerdo relacional está pactado únicamente por la escuela, como veremos en el siguiente fragmento narrado:

“...pues como padres siempre estamos comprometidos en reuniones y talleres. Los trabajos de las clases que dejan, y todo lo demás si es la parte que les corresponde a ellos porque, ¿todo nosotros? ¡tampoco!”

(F6, T1, Padre)

Como si se hubiera puesto de acuerdo con el anterior testimonio, vemos que esta familia también se refiere a la escuela como institución ajena a la cotidianidad familiar, asumiendo firmemente un acuerdo pactado explícitamente, pero que quizás también se haya pactado implícitamente en el que la familia se relaciona con la escuela en espacios específicos, y esta debería quedar satisfecha por su participación, dado que, como dice el padre de esta familia, *“todo lo demás le corresponde a la escuela”*.

Pero, ¿será posible que todas las familias signifiquen la relación con la escuela desde una aparente fragmentación? A continuación, la voz de un nuevo sentimiento y una nueva percepción:

“Me gusta mucho integrarme con los profesores, con las demás familias y... o sea yo soy el que más encabezo cuando toca pintar el colegio, lo que salga de la escuela siempre me buscan y me comentan. Siempre he estado pendiente de eso porque es algo que nos sirve para toda la comunidad que tenemos que sostenerla entre todos, que no solo son los profesores ni nada, sino que tiene que ser entre toda la comunidad... entonces siempre me ha interesado eso de la escuela de la niña”

(F 3, T1, Padre)

El testimonio presentado anteriormente es sumamente interesante porque, además de diferenciarse de los anteriores testimonios, permite afirmar que no siempre existe una fragmentación de la cultura entre sistemas, evitando la generalización de la noción. Es más, en este caso, las relaciones que se presentan entre las familias, los niños y las profesoras de la escuela, se caracterizan por su cercanía. A su vez, permite mostrar que existen familias colaboradoras y participativas:

“Yo también pienso lo mismo que mi esposo, claro que él es el que se la pasa metido por allá, yo cuando voy siempre es a ver qué se ofrece; además a la niña le gusta que sus papás estén ayudando en la escuela”

(F 3, T2, Madre)

En este testimonio vemos que la visita de los padres a la escuela pertenece a un sentimiento de solidaridad y pertenencia, pues no hace parte de un acuerdo obligatorio. Esto permite otro tipo

de relación, en donde todos los integrantes de la familia, incluyendo la hija, se sientan soportados por la red interinstitucional, apoyándose en la escuela y a su vez representando un soporte generativo para la misma.

Podríamos cerrar este primer resultado afirmando una vez más que la familia y la escuela son dos sistemas fundamentales para el desarrollo y la socialización de los seres humanos. Como sistemas viven a partir de la relación, de lo contrario no estaríamos hablando de su existencia; es así que respondiendo a la pregunta inicial del subcapítulo: ¿existe una cultura de la fragmentación?, la respuesta no podría ser un rotundo y absoluto sí. Por ello, hemos de reconocer que, aunque existan relaciones divorciadas entre estos dos sistemas en tanto se perciben como agentes “vulnerables”, no podemos negar la solidaridad como recurso generativo en algunas familias.

3.3 La soledad de la familia en relación a la escuela

*“Yo no sé cuál será el pequeño problema que tiene esa escuela
pero nunca nos ayudan con el niño...”*

(F1, T2, Padre)

En el resultado anterior, respondimos a la gran pregunta referente a si existía una cultura de la fragmentación entre la escuela y la familia. En este apartado, comprenderemos entonces cómo se da esa relación, y veremos un sentimiento recurrente en las familias en relación a la escuela: *la soledad*.

Parece que existe un paradigma lineal en la forma con la que se aborda y se define un problema, como veremos a continuación, ya no es exclusivamente la familia inculcando a la escuela o la escuela a la familia, sino la escuela y la familia inculcando al niño que tiene dificultades escolares, es ahora el niño el que porta el problema, la manera como se enfrenta esta situación es por medio de citaciones a padres de familia, generalmente en la entrega de boletines, delegando responsabilidad a la familia:

“Pues el único momento en que nos reunimos así con todos los padres de familia y los profesores, es en la entrega de boletines, pero no nos gusta ir, siempre es para darnos malas quejas, a toda hora es a hacerlo sentir mal a uno, como malos padres, entonces a uno le da es como pereza ir a eso”

(F1, T1, Madre)

En el siguiente testimonio veremos cómo la familia concuerda con la escuela al considerar que el problema deviene exclusivamente del niño, cuando hablamos de que existe una mirada lineal al definir una situación problemática nos referimos a que bajo esta perspectiva, el problema no emerge de la relación, sino que por el contrario, recae en el niño, por lo que representa una salida “fácil” y una evitación a la co-responsabilidad:

“Nosotros hablamos con el niño, que qué era lo que le pasaba que nada que sale de segundo, y pues él dice que,

*pues que el profesor le explica las tareas y todo
pero él llega acá y no, o sea, él no pone como el empeño en sí del estudio,
sino... o sea él prefiere es vivir jugando,
entonces yo no creo que eso sea ya un problema de la escuela,
ni de nosotros, ese es un problema de él mismo que no sé qué tiene en la cabeza”*
(F7, T1, Madre)

De este testimonio, podríamos decir que no es la familia en su totalidad la que se siente sola frente a la escuela, aún así, el sentimiento de soledad lo vive el niño que se ve atrapado en un conflicto entre sistemas.

En otro testimonio veremos cómo ese sentimiento de soledad de la familia toma forma de rencor al relacionarse con la escuela:

“No... y es que imagínese, además de que no nos sentimos apoyados por la escuela, son las tareas para los padres, no las desarrollan los niños. Si es cierto que nosotros como padres tenemos que tener un acompañamiento a nuestros hijos y dedicarles una o dos horas. El tiempo que sea necesario, pero a veces las tareas son para los papás. Entonces ya los papás no pudieron llevar los niños a jugar, no pudieron llevarlos al parque, ya no pudieron compartir un rato juntos, sino que los papás se pegaron al internet a imprimir, a hacerles los dibujos, a hacerles las carteleras, a hacerles una cantidad de cosas, ¡Es el colmo! parece que nos están educando a nosotros los padres, y no a los niños. Y dañan también la unión familiar porque invaden espacios”

El sentimiento de soledad de la familia se acentúa en la medida en que la escuela insiste en desenvolverse pedagógicamente en ciertos ritos estáticos y descontextualizados. Nuevamente percibimos una posición lineal en el sentido en el que la docente se sabe autoridad y por lo tanto poseedora de la “verdad”. Esta actitud permite la enemistad entre los dos sistemas y se aleja cada vez más de construir una relación en la que tenga cabida la reflexión, la comprensión y las posibles soluciones a las perturbaciones que se generan al interior de cada sistema.

Dado que la docente se inscribe en la relación con la familia, como poseedora de la verdad y única capaz de “educar”, será entonces la que adoptará una posición de verticalidad en la que es la única que puede calificar sus propias prácticas pedagógicas.

En el sistema de vinculación se encuentra la interacción y la significación de las experiencias vividas al interior de la familia, o en su relación con otros sistemas del entorno. Los mitos, los ritos y las epistemes permiten vislumbrar el equilibrio del sistema en tanto sus redes de apoyo y de interacción vivan y co-evolucionen.

“El abuelito murió, él tenía las vacas, chivos, gallinas, y al niño le gusta la agricultura, se la pasaba con mi papá para arriba y para abajo viendo a los ganados, él le ayudaba a que tocaba ir a ordeñar las vacas, que llevarle agua a los terneros, que va y mira a las gallinas a ver si ya hay huevos por ahí, a él le gusta mucho todo eso de la agricultura, pero desde que murió, en la escuela no han querido seguirle incentivando eso”

(F7, T1, Madre)

Es claro hasta ahora que la familia necesita de la escuela para su existencial y evolución, así mismo la escuela necesita de la familia, por su puesto. Pero ¿qué pasa cuando en esa vinculación no existen acuerdos en la comprensión de un dilema que afecta directamente a los dos sistemas? He aquí un problema relacional, que no es percibido como tal. Por lo contrario, permanece como una incomprensión del problema que entorpece la construcción de escenarios posibles de solución evitando el cambio y desarrollo, para caso, desarrollo pedagógico.

Tal parece que no ha habido una situación conflictiva, aparentemente vulnerable en la que las familias no inculpen a la escuela, la escuela no inculpe a la familia, o por lo contrario, los docentes y los padres no inculpen a sus hijos. Como somera conclusión en este apartado, podríamos decir que en numerosas ocasiones, ninguno de los dos sistemas establece puntos de encuentro que beneficien la dinámica de los procesos existentes, descalificando las necesidades de cada sistema provocando un sentimiento de soledad.

3.4 La familia se resiste a construir cotidianidad con la escuela

“No pues aquí entre los hermanos, entre mi mamá, mis sobrinos, todos nos apoyamos unos a otros para salir adelante, pero a la escuela no, ¿cómo se le ocurre?”

(F2, T1, Madre)

Existe una creencia generalizada que, para la resolución de los conflictos internos familiares, las redes de apoyo son exclusivamente familiares, de la familia extensa, por ejemplo. Pero cuando estas redes no son suficientes, ¿se podría acceder a una red de apoyo interinstitucional como lo es la escuela?, si atenemos a nuestro primer testimonio de este apartado de resultados, responderíamos que así no es como lo suelen vivir las familias.

“Yo a veces siento que están formando a los niños como robots, eso es un problema entre nosotros y si las cosas van a seguir siendo así yo ni me meto a opinar, ni voy a los talleres esos porque siempre salgo regañada”

(F2, T1, Madre)

Aquí vemos como la familia se resiste a construir cotidianidad con la escuela, pero esta actitud se respalda porque de antemano está la idea de un rechazo. Como claramente lo decía esta madre comunitaria, en el momento en el que quiere participar en los talleres de padres, esta se siente “regañada” por lo que prefiere no seguir participando y así se acentúa la separación sistemática entre escuela y familia.

“Ellos allá no le ponen atención a lo que nos pase a nosotros, ¿por qué deberíamos preocuparnos por lo que ellos hacen allá? cada quien en lo que le toca y ya...”

(F7, T3, Abuela)

Nuevamente, un claro obstáculo en la relación entre familia y escuela, se presenta en la escasa colaboración y la falta de comprensión de las necesidades al interior de cada sistema. Numerosas

familias en esta investigación no se sienten cómodas en la interacción con la escuela, sea cual sea, por lo que se mantienen apartadas como lo vemos en el último testimonio de este resultado:

“Una cosa es lo que hacemos aquí con el cuidado del niño y otra cosa muy diferente es permitirle a la profesora que se meta en la intimidad, eso da pena, ¿no?”

(F1, T4, Tía)

Se podría pensar que este resultado está colmado de vulnerabilidades relacionales que afectan a cada uno de los sistemas, lo interesante aquí es que efectivamente la familia se resiste a construir cotidianidad con la escuela, pero no por eso podemos clasificar lo vulnerable como “malo” y lo generativo como “bueno”, las dinámicas generativas no surgen por la amistad entre los sistemas, surgen como una activación de recursos que permite la adaptabilidad y la evolución, por eso podemos decir que la resistencia es una acción generativa de la familia, ha tomado posición en la relación, y como la escuela históricamente la ha colmado de inculpaciones, decide “cerrarle sus puertas” como fin evolutivo en el dinamismo entre vulnerabilidad/generatividad.

3.5 Significados y sentidos de la familia en torno a la escuela

“El colegio para mí es el estudiar y el estudiar es como un buen comienzo... lo que primero hay que pensar es en el estudio, porque ahorita en este tiempo si uno no tiene estudio no es nada ni nadie, ahorita todo es estudio para todo, así tu vayas a hacer aseo, te exigen un bachillerato, el estudio es importante ahorita en este momento”

(F10, T1, Padre)

Como ya se ha dicho, la vinculación está configurada por tres operadores temporoespaciales, los mitos, los ritos y las epistemes. La asistencia a la escuela por parte de niños y niñas, representa un rito y una episteme importante y significativo. Podemos esclarecer la noción con el siguiente testimonio:

“La escuela del niño es muy importante porque... digamos para aprender a todo, ¿sí? cualquier negocio, cualquier vaina”

(F8, T4, Padre)

La familia percibe a la escuela como uso instrumental, exclusivamente para fines de una idea de desarrollo, y aunque las familias signifiquen a la escuela como una institución que sacará a sus hijos del campo, para el “desarrollo” y “progreso” del sistema familiar rural, hay familias que la significan de una manera completamente diferente, como vemos en el siguiente testimonio:

“Todas las escuelas de por acá son tristes. ¡Tristes y pésimas! ¿pero uno qué más hace de mamá cuando no quiere que sus hijos sean como uno?”

(F2, T1, Madre)

En este testimonio hay una pequeña diferencia; es verdad que el objetivo de que los niños asistan a la escuela está relacionado con una idea de “progreso” y mejora de las condiciones de vida rural, además del deseo porque sus hijos sean reconocidos en el ámbito académico; la diferencia aquí es que reconoce que las escuelas, en sus palabras: “son tristes y pésimas”. Aquí, es evidente que significa la escuela de manera negativa; aun así, será el sacrificio que tendrá que pagar por la promesa de un hijo graduado y con mayores posibilidades. En este mismo sentido se expresa el siguiente testimonio:

“Yo no quiero que mi hijo pase por lo mismo que yo. Yo hice sólo hasta primero de primaria y a mí la gente me da trabajo porque ya yo soy recomendado por la comunidad, dicen: “ese hombre, no tiene estudio, pero sabe manejar una finca”, pero si no tengo estudio y me voy para la ciudad lo primero que me piden son los papeles, y me preguntarán qué estudio tuve...y yo decir que hice hasta primero de primaria, seguro me van a decir:

“¡ay no, usted no sirve!”

(F10, T1, Padre)

En este sentido ya no solo se significa a la escuela como una institución que garantizará un prometedor futuro, no solo se vuelve importante porque los padres no tuvieron la oportunidad de

acceder a la educación escolarizada, sino, como tercera dimensión, en la significación relacional, la familia se considera incapaz de poder educar a sus hijos. ¿Será necesario en este sentido preguntarnos por el entendimiento de educación y aprendizaje? Para ilustrar lo anteriormente dicho, se expone el siguiente testimonio:

*“Para mí es importante porque allá reciben la educación
y el aprendizaje que obviamente yo no les puedo dar en la casa”*

(F4, T1, Madre)

Entendiendo los testimonios anteriores, parece ser entonces que la educación rural ha sido pensada desde miradas urbanocéntricas. En este sentido, pensar la educación como se ha ejercido en otros contextos diferentes a la ruralidad, como por ejemplo la predominancia del enfoque urbano, ha desestabilizado el sistema de la escuela rural apartándolo de las necesidades específicas de los jóvenes en la ruralidad, para incluir enfoques tradicionales, pero fuera de contexto.

3.6 ¿La escuela representa un espacio socializador de cotidianidad familiar?

“Pues con la situación del país los papitos trabajamos, y ya no podemos trabajar ocho horas, ya no podemos darnos ese gusto, tenemos que trabajar mucho tiempo más, entonces pues los pocos tiempos que quedan son los fines de semana y les dejan unos trabajos tan extensos a los niños, a veces y sinceramente como tan... (risas) dejan unos trabajos que nada que ver,

sinceramente deberían pensarlo más, como en el desarrollo diario de cada niño que le sirva para algo más útil porque es que les meten una cantidad de cosas que si tu vienes a ver no sirven

para mucho, ¡tristemente!”

(F6, T2, M)

Este testimonio es importante porque relata tres situaciones en donde se podría pensar a la escuela como un espacio o no de socialización de la cotidianidad familiar. En primer lugar, manifiesta la vulnerabilidad o escasez de tiempo para compartir con la familia, ya que son más los tiempos laborales que los tiempos familiares, por lo que los fines de semana representan solo el lugar y tiempo de compartir con los hijos.

La anterior premisa se alcanza a entrecruzar con la siguiente y es que, aunque los fines de semana son el único espacio y tiempo donde es posible compartir con los hijos, el tiempo es empleado en hacer trabajos de la escuela, trabajos extensos que ocupan la mayor parte del tiempo.

En tercer lugar, manifiesta que las tareas de los hijos son innecesarias, en sus palabras: “no sirven para mucho”. No se han creado estrategias que articulen las lógicas de la cultura rural y sus sistemas de producción rural con la escuela. No se reconoce que la cotidianidad familiar también representa aprendizaje y que los niños aprenden haciendo.

En las narraciones de las familias, los niños expresan que las actividades propias del sistema de producción se convierten en espacios para compartir con sus padres. Estas actividades constituyen espacios de solidaridad en los vínculos y desarrollo del saber-hacer.

“Yo me la paso ayudándole a mi papá allá en la finca de don Marco, a todo lo que se necesite entonces en los días en donde toca que cosechar no voy a la escuela y la profesora se pone muy brava. Ella no entiende eso”

(F10, T3, Hijo)

De acuerdo con lo que anteriormente ya hemos señalado en otros apartados, pero que se articula coherentemente con este resultado, es que las prácticas tradicionalmente enseñadas en la familia, que están compuestas por las actividades que en el cotidiano familiar se desarrollan, como por ejemplo el dominio de animales y plantas, se deterioran lentamente en la escuela, puesto que ésta, integra otros focos en el proceso de educación correspondientes a contextos distintos.

¿La escuela representa un espacio socializador de cotidianidad familiar? Tal parece que no. La escuela vive como una institución ajena e incomprensible, una institución que no nació en los contextos rurales, en el campo, ni en las veredas. Es por el contrario una institución que ha sido “puesta”, y que porta un modo de vida esencialmente urbanocéntrico.

3.7 El continuo desconocimiento de las familias por parte de la escuela en sus prácticas pedagógicas, representa un torbellino de vulnerabilidades

Como último resultado de la investigación tenemos el continuo desconocimiento de las familias por parte de la escuela en sus prácticas pedagógicas, representando así un torbellino de vulnerabilidades no solamente para las familias, sino también para las escuelas. Esto se refiere a que la escuela ha desconocido los saberes tradicionales campesinos en sus prácticas pedagógicas. A continuación, múltiples fragmentos conversacionales que nos ilustran esta realidad:

“Pues yo me acuerdo de que cuando yo estudiaba, a uno sí lo sacaban que al campo, que a sembrar arbolitos, que lo uno, que lo otro y uno se sentía muy feliz porque sentía que lo que le enseñaban en la casa sí valía la pena, pero ahora eso ha cambiado mucho. A mi hijo en los cuatro años que lleva en la escuela, ni una sola vez lo han sacado”

(F8, T2, Madre)

“...sí hace mucha falta más unidad, más... que se metan más como en ese tema de impulsar todos esos proyectos de, por ejemplo... hace muchos años atrás si se veía cuando una de las tareas era llevar arbolitos, hacían una salida a la montaña a las orillas del río y sembraban árboles y pues eso se acabó, eso no duró mucho porque ya ahorita es la clase y hasta luego; entonces, sí hace falta sacar esos espacios para impulsar el aprendizaje de los muchachos, el amor de los muchachos hacia el campo y hacia la naturaleza”

(F9, T4, Padre)

“No, eso sí no. Cuando yo estudiaba sí se veía mucho la agricultura, se sembraban que hortalizas, cualquier cosita. Pero en verdad esta vez, ahorita en el colegio de mi hijo yo no veo eso. Yo no he visto que hagan como antes que lo sacaban a uno al campo a sembrar el arbolito, que a regar las maticas”

(F6, T5, Padre)

Pareciese que la escuela rural combatiera contra el mundo rural, la escuela se ocupa, entre otras cosas, de la *no* reproducción de la vida familiar rural. Por esto resulta indispensable que la escuela cambie y atienda nuevamente las necesidades del contexto, ya que sus practicas descontextualizadas se traducen en un riesgo para la permanencia y existencia de las prácticas y saberes del contexto rural.

3.8 Recursos generativos de las familias

“Súper cercana con ella, siempre la llamamos a ella pa’ preguntarle; no entendimos la tarea pa’ explicarle al niño o a la niña, entonces ella la explica y sí, no no... así problemas con la profesora ni en la casa tampoco no, porque cuando no sabemos ninguno de los dos, mi esposa y yo, pues entonces llamamos a la profesora y ella la explica y ya”

(F3, T1, Padre)

Afortunadamente, también se encuentran otras situaciones. En el primer testimonio del ultimo resultado, vemos como las familias manifiestan su amistad, en donde los padres expresan

libremente su satisfacción, inquietudes, preocupaciones a los profesores y ellos en una conversación dialógica, también muestran buena disposición hacia las solicitudes. De la misma manera lo podemos ver en el siguiente testimonio:

“Cuando se le dejan trabajos así de actividades como de cartulina o bueno actividades manuales, nosotros compartimos con él y le ayudamos, eso nos gusta mucho porque es para lo único que nos deja meternos”

(F5, T4, Padre y Madre)

Es así como la familia entra a formar parte del entramado escolar. La familia es un sistema abierto y la escuela, por supuesto que también lo es. Son dos sistemas que están en constante intercambio con el entorno. La familia como foco de una red de relaciones e interacciones en constante cambio y desarrollo.

“Y la profesora incluso hay veces que lo invita a uno también, cuando uno tiene tiempo puede salir con ella, y va uno y le explica con los niños; ella se integra con los padres de familia. Los que puedan, porque aquí hay mucha gente que trabaja en flores, que no pueden, pero lo que estamos por acá, ella invita, nos invita”

(F5, T4, Padre y Madre)

Estas últimas narraciones constituyen la magia generativa que poseen los sistemas, las familias, la escuela. Se podría pensar que las voces expuestas en este apartado de resultados contradicen a las primeras, pero representan el entramado complejo y en parte también

contradictorio de una relación dinámica y no rígida entre dos sistemas abiertos y que continuamente se reconfiguran.

La ecodependencia es un concepto clave para la adaptabilidad de los sistemas. Permite entender como la supervivencia y el desarrollo de las familias está permanentemente en colaboración mutua de los sistemas y es lo que permite el desarrollo. Es así que las familias han cambiado, se han reconstruido los significados y percepciones, han emergido generatividades que anteriormente no existían. Veamos el siguiente testimonio que da luces al respecto:

“No no no... Ehhhh... es más a nosotros siempre nos ha gustado que la profesora coloque hartas tareas a los niños y las que no sabemos pues entonces hay veces la llamamos a ella misma, profesora nosotros no entendemos, tampoco estudiamos, y ella nos dice: “es aquí, aquí así, aquí así”, ella misma nos da para que les enseñemos, les expliquemos, nos da la técnica, nos dice de tal manera es aquí aquí así y por lo general siempre la llamamos a ella porque casi no...”

(F5, T4, Padre)

Como se evidencia en el siguiente testimonio, la generatividad además de generar habilidades de protección y afrontamiento para los momentos de transición y cambio, permite a su vez, generar impactos en las relaciones con la comunidad, que sin dudas genera un impacto generativo en varias vías.

“Pues nosotros hemos establecido como una relación de amistad y ellos con mis niños pues han ido más por el lado de amigos, de que venga, pues como han manejado tantos muchachos en el mismo colegio, entonces ellos más bien en cambio de ser la autoridad, el que impone, el que manda, ellos son amigos, ellos entran como que venga, hablamos, qué le pasa, por qué actuó de esa manera, por qué peleó, o quién lo hizo poner de mal genio, por qué su rebeldía, entonces es más como afectivo a como que a ver, aquí el maestro soy yo y usted es el alumno y yo soy la autoridad, no! eso no es así con ellos”

(F9, T1, Madre)

Por medio de las conversaciones reflexivas se clarificaron diferencias en la percepción de los problemas. Las familias son más abiertas a la hora de reconocer su participación en la aparición e intentos de resolución de un problema, mientras que a los docentes les resulta difícil admitir su participación y responsabilizan a los padres y a los niños de las dificultades.

Las narrativas conversacionales permitieron hacer un ejercicio reflexivo con las familias a partir de sus propias experiencias y conocimientos, con la intención de enriquecer, transformar y potencializar sus modos de relacionarse y vincularse con la escuela.

Los recursos generativos no hacen parte de una polaridad en el continuo dinamismo entre generatividad-vulnerabilidad. Si los vemos como polos opuestos o aún peor, separados. Hacen parte de una dinámica compleja que nos enseña que efectivamente en lo que las familias leen como vulnerabilidad, se está produciendo una activación, la generatividad no puede ser entendida como algo “positivo”. Si nos vamos al primer resultado: “¿cultura de la

fragmentación?”, vemos como la familia está decidiendo apartarse, se está posicionando frente a las perturbaciones que le genera las inculpaciones por parte de la escuela. Si la familia se está viendo vulnerada, se activa y decide apartarse y cerrar sus puertas como mecanismo de supervivencia.

Es indispensable que se entienda que no se trata de clasificar ciertos resultados como generativos o vulnerables, sino entenderlos a la luz de cómo emerge la dinámica continua entre vulnerabilidad y generatividad.

3.9 Conclusiones y recomendaciones:

Los resultados de esta investigación son entendidos a la luz de la dinámica entre vulnerabilidad y generatividad que suceden al tiempo, por lo que no podemos asignar categóricamente estos conceptos como una caracterización de la vinculación del sistema escolar y el sistema familiar.

De los resultados más repetitivos y evidentes, se presenta la cultura de la fragmentación y la resistencia por parte de la familia a construir cotidianidad con la escuela, las familias se mantienen rígidas en sus límites con el exterior, asociado a la creencia generalizada de que la escuela no debe ni tiene que “meterse al rancho”

En la dinámica y organización interna de la familia, los miembros del sistema hacen parte de las actividades de producción que se traducen en la solidaridad familiar y el sustento económico,

el problema se presenta en tanto la escuela no reconoce ni valida dichas prácticas representando una brecha en la relación.

La forma de proceder en la investigación invitó a pasar de la queja a la comprensión del problema. Se interrogó desde las posibilidades y no exclusivamente desde lo que mal funciona, así, las familias comprendieron que en múltiples ocasiones activaron sus recursos generativos con un fin co-evolutivo.

Los recursos generativos de las familias se presentaron también en la medida en que resignificaron el espacio del saber y el conocimiento de la vereda, como lo expresó un padre: “tenemos que ir donde está la sabiduría, que se encuentra en el campo, con la familia y la comunidad y no en las cuatro paredes de esa escuela”. Este testimonio evidencia una posición de las familias que denota una activación generativa entre la dinámica vulnerabilidad-generatividad.

La educación contextualizada no es una idea innovadora de la academia postmoderna, es el anhelo de “volver en el tiempo”, representa una idea que se sitúa también en la experiencia de generaciones como la de los padres y abuelos de las familias en su trayectoria escolar.

La escuela puede generar al interior de la comunidad, sentidos de pertenencia y propiedad, que la conservan como un sistema vinculado con la familia en una complementación mutua, que permitiría el aprendizaje encarnado, en donde no solo la escuela promueve los valores de la familia, sino en el que la familia también aprecia el valor de la escuela más allá de una utilidad transaccional.

El corazón del trabajo investigativo se sustenta en las narraciones de las familias con las que conversamos. Una de las más significativas conclusiones a las que se pudo llegar conjuntamente es que tanto el sistema escolar, como el sistema familiar son sistemas abiertos, contrario a lo que se suele creer.

Sin embargo, hemos de reconocer que, aunque existan relaciones solidarias entre estos dos sistemas en tanto se perciben como agentes generativos y promotores de colaboración mutua, no podemos negar lo evidente, es decir que, permanece una separación colmada de desinterés y rivalidad.

Por otra parte, la cotidianidad vista como esfera transversal en la relación escuela-familia, permite el acercamiento a los sentidos y significados, configuraciones e intereses de las familias. Es por esto que comprender el campo fenomenológico de la familia en relación a la escuela y su indiscutible relación con los procesos sociales y psicológicos en el continuo dinamismo de vulnerabilidad/generatividad, se hizo absolutamente necesario.

El contexto veredal en Gachancipá existe como un territorio de entramado de relaciones en donde la interacción humana toma protagonismo y permite la emergencia a un ecosistema social constituido por una red interinstitucional (en este caso centrada en la relación familia-escuela). Es por esto que el diálogo entre el sistema educativo y el sistema familiar se hace pertinente y vital en tanto las percepciones acerca de la relación se centren en *cómo* ocurren y no en el *por qué* se da una relación aparentemente desarticulada.

En la medida en que las conversaciones tomaban un rumbo de resignificación de la cotidianidad familiar y del “cómo” se relacionaban con la escuela, se pudo significar novedosamente que el sistema educativo no está aislado del familiar y si esto fuera así, el sistema simplemente muere, entendiendo la premisa de que no hay sistemas cerrados; es así que el problema no puede ser pensado en otros términos que no sean propositivos, positivos y apreciativos.

Es entonces que en esta investigación se logró pasar de la queja de la escuela como fuente única de vulnerabilidad a la comprensión del problema en su integralidad, y eso procediendo sistémicamente, en un proceso de cambio e intervención para pensar con el otro, no con uno mismo, donde estudiamos e interrogamos promoviendo el bienestar desde las posibilidades y no desde el problema.

La concepción por la cual fue abordada la familia desde el inicio de la investigación y así mismo los relatos y las experiencias corroboradas por los sujetos, han permitido visualizar cómo la experiencia propia, se encarna en los sistemas de significación e interacción de los sujetos. A su vez, la interacción entre el individuo, las familias y todos los sistemas existentes en el mundo del sujeto constituyen la relación en la realidad conformando un entramado entre los valores de los sistemas, las nuevas experiencias y sus formas de acción en el mundo social.

La familia que como hemos mencionado, está conformada por vínculos construidos en la interacción, permite también reflexionar sobre como se vincula con la escuela, sin embargo, aún

cuando se cree que la familia en muchos casos es el sistema que necesita recursos de apoyo, es por el contrario y según vimos, quien los contiene para cada uno de sus miembros y su relación misma con otros sistemas exteriores.

Simultáneamente es importante señalar, de qué manera el método encarnado y su coherencia con la línea epistemológica de esta investigación, permitió la experiencia de los resultados que hoy tenemos, porque por un lado contenía la libertad de la palabra y de la transmisión de sentidos que fuese necesaria, pero por otro lado era rigurosa con el relato de la experiencia de los sujetos, en el ejercicio de co-construir.

Aunque se logró encontrar que la relación entre estas dos instituciones se percibe generalmente a partir de la vulnerabilidad. No es posible afirmar que la escuela representa únicamente un agente de vulnerabilidad para la familia. Por lo contrario, emerge un torbellino de procesos tanto vulnerables como generativos. Dentro de los aspectos vulnerables más significativos se encuentra que la escuela en su sistema de organización y lógica pedagógica no es pertinente al contexto. No se reconocen las dinámicas propias en el proceso cotidiano de la familia.

Es claro que la información presentada en la escuela de San Bartolomé sigue teniendo un enfoque predominantemente urbano. El conocimiento privilegiado por la escuela es considerado de importante nivel para el “progreso” y permanece en constante descontextualización con el saber- hacer de los niños y niñas rurales y sus saberes contruidos familiarmente. Como si fuera poco, el recinto del aula no permite espacios de narración por lo que nos enfrentamos

nuevamente a una dimensión vulnerable. Habrá que preguntarse en posteriores investigaciones ¿qué hace la familia por la escuela? y ¿qué hace la escuela por la familia? en procesos de educación encarnado en *niños activos e intencionados* siendo la familia una unidad ecosistémica de supervivencia que co-evoluciona.

En este sentido, la capacidad generativa se presenta en la medida en que los sistemas se pensaron espacios posibles de construcción en el que emergió la necesidad de pensar la vinculación con el territorio y la vinculación con la vereda como parte de los ejercicios pertinentes. Será absolutamente necesario integrar las áreas del saber bajo temáticas que sean de interés de los padres de familia, de los niños y de los docentes, y temáticas que se ajusten al contexto de la vereda que contribuyan a la articulación territorial entre los currículos que se manejan en la escuela y todo el contexto productivo, social, cultural, histórico que existe en las comunidades de la vereda.

Referencias Bibliográficas:

- Arón, A.M. & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Ávila, L., Acosta, A. (2011). *Niñas y niños, en los sistemas de producción familiar de la zona centroandina colombiana, un análisis para pensar el desarrollo rural*. Revista Infancia Imágenes. Pp. 51 – 70. Vol 10 N. 2.
- Ballester, I., Colom, A. (2012). *Intervención sistémica en familias y en organizaciones socioeducativas*. Octaedro. Barcelona

- Bruner, J. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997) “*Narraciones de la ciencia*” *La educación puerta de la cultura*. Madrid, 2000 (3 ed)
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Castañeda, R. (2012). *Familias campesinas y rurales en el contexto de la nueva ruralidad. Estudio de caso en la vereda del Hato del municipio de la Calera*. Recuperado de:
<http://www.bdigital.unal.edu.co/9952/1/yennyelizabethcastanedaramirez.2012.pdf>
- Castillejo, J.L. y Colom, A.J. (1987). *Pedagogía Sistémica*. Barcelona. CEAC.
- Castaño A. (2009). *Territorio, Campesinidad y desterritorialización*. UNESP.
- Cole. M. (1977). *Cultura y pensamiento: relación de los procesos cognitivos con la cultura*. México D.F.:LIMUSA.
- Colom, A.J. (2002). *La deconstrucción del conocimiento pedagógico*. Barcelona. Paidós.
- Colom, A.J. (1982). *Teoría y metateoría de la educación. Un enfoque a la luz de la teoría de sistemas*. México D.F. Trillas.
- Cruz, Y., Romero, L (2014). *Los niños y niñas trabajadores y su lugar en la escuela*.
Recuperado de:
<http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/paginaimagenes/PRESENTACIONESyPONENCIAS/Memorias%20Ponencias/Bogota/Educacion%20y%20derechos%20humanos/Mesa%202020Septiembre%2020/Yois%20Bibiana%20Cruz%20Penagos2.pdf>

- Cuesta Moreno, Óscar. (2008). Reflexiones sobre la educación rural en el marco de la comunicación-educación. *Civilizar*, 8(15), 89-102.
<https://doi.org/https://doi.org/10.22518/16578953.741>
- Dabas, E., & Dabas, E. (1998). Redes sociales, familias y escuela (No. 156.3 D3).
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE (2005). “*BOLETÍN: Censo general 2005, Perfil Gachancipá, Cundinamarca*”. Recuperado de :
<https://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/cundinamarca/gachancipa.pdf>
- Estupiñán, J., Hernández, A. (2007). *Lineamientos técnicos para la inclusión y atención de familias*. Recuperado de
<http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/nuevoLineamientosTInclusion-AtencionFamilias.pdf>
- Estupiñan, J., Hernández, C., Rodríguez, D., Polo, M., Garzón, D., Barragán, M., González, M., Morales, L., Sandoval, H. (2003). *Construcciones en psicología compleja*. Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia
- Frieri, S. (2012) Retos y desafíos en los procesos de atención a la diversidad en el ámbito educativo. Bogotá, Colombia.
- Farah, M., Pérez, E. (2003). *Mujeres rurales y nueva ruralidad en Colombia*.
- Heller, A. (1972). *Cotidianidad e individualidad: fundamentos para la conciencia ética y política del ser social*.
- Hernández Córdoba, Ángela, Supervisión de psicoterapeutas sistémicos: un crisol para devenir instrumentos de cambio. *Diversitas: Perspectivas en Psicología* [en línea] 2007, 3

(julio-diciembre) : [Fecha de consulta: 11 de febrero de 2018] Disponible

en:<<http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=67930204>> ISSN 1794-9998

- Hernández, A. (Noviembre, 2009). *Un horizonte para contemplar las transformaciones de la familia en la contemporaneidad*. Trabajo presentado en Universidad Santo Tomás, ICBF, Bogotá, Colombia.
- Hernández, A. (2010). *Vínculos, individuación y ecología humana. Hacia una psicología clínica compleja*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Hernandez, A. (2013) *Familia, ciclo vital y psicoterapia sistémica breve*. Editorial El Búho. Bogotá D.C.
- Hernández, A. (2010) *Vínculos, individuación y ecología humana, hacia una psicología clínica compleja*. Universidad Santo Tomás,pág 11-71
- Hernández, A. (2010) *Vínculos, individuación y ecología humana, hacia una psicología clínica compleja: vinculación en el sistema educativo*. Universidad Santo Tomás,pág 237-264.
- Hernández Córdoba, A. (2005). *La familia como unidad de supervivencia, de sentido y de cambio en las interacciones psicosociales: intenciones y realidades*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 3 (1), pp.57 – 71
- Ibáñez, T. (1994). *Psicología social construccionista*. Guadalajara: Doble luna impresores.
- Informe Nacional de Desarrollo Humano. (2011). Colombia Rural; *Razones para la esperanza*. Bogotá. INDH.

- Kay, C. (2005). Enfoque sobre el desarrollo rural en América Latina y Europa desde mediados del siglo XX. Seminario Internacional: Enfoques y perspectivas de la enseñanza del desarrollo rural. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Kreuz Smolinsky, A., Cols. (2009). *La Convivencia Escolar desde el Enfoque Sistémico. El niño en la encrucijada entre sociedad, familia y escuela*. Recuperado de:
<http://www.informaciopsicologica.info/OJSmottif/index.php/leonardo/article/view/169/133>
- Lozano Flórez, D. (2011). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista De La Universidad De La Salle*, (57), 117-136. Recuperado a partir de
<https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/761>
- Miermont, J. (2005) *Ecologie de liens*. París: ESF.
- Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.
- Núñez, J. (2004). *Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural*. Táchira, Venezuela
- Olvera, A. (2009). *Pedagogía del siglo XX. El éxito es tu historia*. México D.F. CUDEC.
- Pachón, X. (2007) *La familia en Colombia a lo largo del siglo XX*. Familias, cambios y estrategias. Bogotá: Colección CES, Universidad Nacional de Colombia.
- Pérez, E., Farah, M. y Grammont, H. (2008). *La nueva ruralidad en América Latina. Avances teóricos y evidencias empíricas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana/CLACSO
- PNUD. (2011). *Colombia rural. Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011*. Bogotá: INDH PNUD

- Quintar, E. (2004) Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en América Latina. En: América Latina: los desafíos del pensamiento crítico. México: Editorial SXXI.
- Ramírez, J., Aguas, J. (2017). *Configuración territorial de las provincias de Colombia*. Ruralidad y redes. Bogotá. CEPAL
- Rosas, R y Sebastián, C. (2001) *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.
- Schibotto, G (2013). *Educación desde la diversidad: Una pedagogía y una práctica didáctica desde los niños, niñas y adolescentes trabajadores*. CIFA Onlus, IFEJANT, Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños, Niñas Trabajadores de América Latina y el Caribe.
- Usategui Basozabal, E., & del Valle Loroño, A. (2009). *Escuela, familia y sociedad: la ruptura de un consenso*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. (México). XXXIX (1-2), 171 - 192
- Zemelman, H (S.F.) *Pensar teórico y pensar epistémico, los relatos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Recuperado en:
<http://www.ipeca.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>
- Zemelman, H. (2009). *Reflexiones en torno a la relación entre epistemología y método*. México: Cerezo Editores.