

SOBRE LA INFANCIA Y LA RELACIÓN PEDAGÓGICA ESTUDIANTE-MAESTRO EN
EL COLEGIO ARBORIZADORA BAJA (2002-2012)

Presentado por:

DIANA COFLES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADO
MAESTRÍA EN ESTUDIOS EN INFANCIAS
PROGRAMA EN RED CON LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

BOGOTÁ D.C.

2017

SOBRE LA INFANCIA Y LA RELACIÓN PEDAGÓGICA ESTUDIANTE-MAESTRO EN
EL COLEGIO ARBORIZADORA BAJA (2002-2012)

Tesis de grado para optar al título de:
MAGISTER EN ESTUDIOS EN INFANCIAS

Presentado por:
DIANA COFLES

Directora:
DORA LILIA MARÍN DÍAZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADO
MAESTRÍA EN ESTUDIOS EN INFANCIAS
PROGRAMA EN RED CON LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

BOGOTÁ D.C.

2017

AGRADECIMIENTOS

Al llegar al final del camino es importante reconocer el arduo trabajo resultado de esfuerzo y dedicación; pero no es solo el resultado de mis acciones, sino de todos aquellos que me acompañaron y dieron la mano para lógralo. Para mí, fue un verdadero honor conocer y aprender de la maestra Dora Lilia Marín Díaz, quien dirigió la presente Tesis de maestría, porque siempre fue más allá; destaco su disponibilidad, paciencia y vocación a la educación; su apoyo y confianza en mi trabajo, que ha sido un aporte invaluable a mi formación post-gradual. Quiero expresar también mi más sincero agradecimiento a las maestras de la Línea de Historia Cultura y Sociedad, Yeimy Cárdenas, Alcira Aguilera y Ana Cristina León, quienes aportaron a mi formación como investigadora en Estudios en Infancias, y a los maestros Gustavo Parra y Carlos Valenzuela por sus aportes al presente documento.

No menos importante, el apoyo incondicional de mis padres quienes han estimulado mi inquietud profesional y siempre han estado dispuestos a acompañarme en cada reto que me propongo. Pero sobre todo, gracias a mis hijos y mi esposo que vivieron a mi lado cada uno de los impases que conlleva un proceso de investigación, este trabajo también es fruto de sus esfuerzos, comprensión y sacrificios, de dejar a un lado sus prioridades y dedicar todas sus energías para que yo pudiera llegar a la meta.

Quiero dedicar esta investigación en memoria del Licenciado José Benigno Segura Velásquez, maestro, fundador y rector del Colegio Arborizadora Baja.

Diana Cofles

RESUMEN ANALITICO DE EDUCACION –RAE-

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Maestría
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Sobre la infancia y la relación pedagógica estudiante-maestro en el Colegio Arborizadora Baja (2002-2012)
Autor(es)	Cofles Estupiñán, Diana María
Director	Dora Lilia Marín Díaz
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 141 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	RELACIÓN PEDAGÓGICA, INFANCIA, MAESTRO, FAMILIA

2. Descripción
<p>La relación pedagógica está determinada por las formas de vínculo tejidas en esas primeras relaciones de los infantes con los adultos en el espacio escolar. Se trata de una relación compleja que está atravesada por unas formas específicas de saber, unas posiciones de sujeto particulares y unas formas de institucionalidad y normatividad que hacen de ella un nexo móvil y complejo, en medio del cual se producen modos particulares de ser sujeto infantil (estudiante, alumno) y sujeto adulto (maestro, profesor).</p> <p>La relación pedagógica es la noción central que articula el análisis de esta investigación, pues en ella es donde se asienta la pregunta por las características de la relación inter-generacional entre maestros y estudiantes en el Colegio Arborizadora Baja, en el periodo comprendido entre 2002 y 2012. La configuración de la relación pedagógica entre adultos y nuevos en el espacio escolar, aunque parece evidente y clara, hoy es cuestionada por el también evidente distanciamiento entre maestro y estudiante, al verse controvertida la relación de autoridad que marcaba no solo la diferencia de edad, sino las distintas experiencias de vida y la responsabilidad adulta de acompañar el ingreso de los más nuevos a la cultura que los antecede (Arendt, 1996). Esa relación de autoridad definida por un saber de la experiencia, que no remite ni justifica ningún tipo de autoritarismo o violencia, era un elemento clave de la relación pedagógica que hoy ya no parece posible, pues algunos discursos académicos que se sustentan en perspectivas psicológicas y/o en teorías críticas, no sólo ofrecen argumentos tendientes a destituir las que denominan formas tradicionales y autoritarias de la educación, sino que sirven de sustento para que las políticas públicas en educación promuevan las “relaciones pedagógicas horizontales”. Esta situación hace que cada vez sea más difícil reconocer y hablar acerca de algún tipo de autoridad en la escuela y, por tanto, de la responsabilidad adulta en el ingreso de los nuevos al mundo, esa entrada que al</p>

parecer les garantiza su supervivencia y les permitiría actualizar y transformar su entorno social.

3. Fuentes

- Acosta, M. E. (2005) Tendencias pedagógicas contemporáneas. La pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural. Análisis comparativo. *Revista Cubana Estomatología*, 42 (1), Recuperado el 27 de septiembre de 2016 en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75072005000100009
- Álvarez- Gallego, A. (1995) ...*Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En: Arendt, H. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política.* Barcelona: Península, 185-208. Recuperado el 12 de agosto de 2016 de <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/Arendt%20crisis%20educacion.pdf>
- Biesta, G. (2013) *Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano.* Belo Horizonte: Autêntica.
- Castro, S. Ferrari, M. (2013) Sujeto pedagógico y vínculo educativo en el ámbito de la escuela especial. *Praxis educativa XVII*, 35-46. Recuperado el 20 de agosto de 2016 en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v17n1a04castro.pdf>
- Chacón Moreno, B. (2010) *Educación temprana: procesos fuera de la escuela. Educación inicial e infancia.* Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de educación. Recuperado el 20 de septiembre de 2016 en: http://www.adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/INICIALEINFANCIA/R3345_Chacon.pdf
- Cominetti, R. y Ruiz, G. (1998) Algunos factores del rendimiento académico: Las expectativas y el género En: *LCSHD Paper Series Department No 20.* Washington, D.C.: The World Bank, Latin America and the Caribbean regional Office. Recuperado el 20 de septiembre de 2016 en: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/1999/09/14/000094946_99052608145864/Rendered/PDF/multi_page.pdf
- Díaz-Barriga, Á. (1994) Una polémica en relación al examen. *Revista Iberoamericana de Educación* (5), 161-181. Recuperado el 19 de septiembre de 2016 en: <http://rieoei.org/oeivirt/rie05.htm>
- Foucault, M. (2006) *La Arqueología del Saber.* Vigésimosegunda edición en español. México: Siglo XXI editores.
- Garreta, J. y Llevot, N. (2007) La relación familia-escuela ¿una cuestión pendiente? En: J. Garreta (Ed). *La relación familia-escuela* (pp. 9-11). Universitat de Lleida
- Grossetti, M. (2009). ¿Qué es una relación social? Un conjunto de mediaciones diádicas. *REDES, Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 6 (2). Recuperado en:

www.revista-redes.rediris.es

- Ministerio de Educación Nacional (2002) Texto completo de la Ley General de Educación, Proyecto de Educación Sexual e indicadores de Logros Curriculares según disposiciones del Ministerio de Educación Nacional. 7 ed. Bogotá: Prolibros.
- Marín-Díaz, D. Noguera-Ramírez, C. (2011). Educar es gobernar. En: *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*. 1 ed. Bogotá: IDEP, 127-151.
- Marín-Díaz, D. (2013) En búsqueda de la felicidad y el éxito: vidas ejercitantes y educación. *Revista Colombiana de Educación* 65, 177-198. DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/01203916.65rce177.198>
- Marín-Díaz, D. (2015). Una cartografía sobre los saberes escolares. En: *Saberes, escuela y ciudad. Una mirada de los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital*. 1 ed. Bogotá: IDEP, 13-38.
- Martinez-Festrazzi, V. Castañeiras, C. Posada, M. C. (2010). Estilos de apego y auto concepto: bases para una adolescencia positiva. *Revista Psicología, Cultura y Sociedad, Año XI, No 11 Vol. 11, 27-42*. Recuperado el 4 de marzo de 2017 de http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico11/11Psico_02.pdf
- Martinez Boom, A. Castro Villarraga, O. Noguera Ramírez, C. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Meirieu, Philippe. (2004). *El maestro y los derechos del niño ¿historia de un mal entendido?* Traducción Mari Carmen Doñate. 1 edición. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Narodowski, M. (2007) *Infancia y poder: La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Navarro, R. (2003) El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, No 2 Vol. 1 Recuperado en: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2006) Estándares Básicos de Competencias: en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. 1 ed. Bogotá: Autor.
- Noguera, C. E. Parra, G. A. (2015) Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica(s). *Pedagogía y Saberes* 43, 69-78. Recuperado el 20 de abril de 2017 de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/download/3868/3419>
- Pachón de Villamizar, M. (1993) Intervención de la ministra de educación nacional, Maruja Pachón de Villamizar, con motivo de la audiencia pública sobre el proyecto de Ley General de Educación, en la Comisión Sexta del Senado de la República (27 de abril de 1993). En: MEN. *Ley General de Educación. Ley 115 de 1994*. Bogotá: Empresa

Editorial Universidad Nacional, s.p.

- Pardo, M. E. Pineda, S. Carrillo, S. y Castro, J. (2006) Análisis Psicométrico del Inventario de Apego con Padres y Pares en una Muestra de Adolescentes Colombianos. *Revista Interamericana de Psicología*, 40 (3), 289-302. Recuperado el 20 de marzo de 2017 de <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP04032.pdf>
- Perrenaud, P. (2006) *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Ediciones Noreste. Recuperado en: <http://www.riic.unam.mx/doc/29PERRENOUD-Philippe-cap3-Consecuencias-para-el-trabajo-del-profesor.pdf>
- Perry, B. (1999). Formación de Vínculos y el Desarrollo de Apego en Niños Maltratados. Consecuencias de la Negligencia Emocional en la Niñez. *Child Trauma Academia serie educativa para cuidadores*, 1 (4), 1-11. Recuperado el 12 de marzo de 2017 en: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-temprana/formacion_de_vinculos_y_el_desarrollo_de_apego_en_ninos_maltratados_1_2_3.pdf [Traducido por: Alma Collazos y Edgar Rivera]
- Pierrella, M. P. (2006) Infancia y autoridad en el discurso pedagógico pos dictatorial. En: *La cuestión de la infancia: Entre la escuela, la calle y el Shopping*. 1 ed. Buenos Aires, Argentina, 83–108.
- Pinkasz, D. (2011). Continuidades y rupturas en la escuela y el curriculum de la modernidad. En: N. Finocchio y N. Romero (Ed). *Saberes y prácticas escolares*. Rosario: FLACSO Argentina, Homosapiens ediciones, 17–39.
- Runge Peña, A. K. (2003). Foucault o de la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto. *Revista Educación y Pedagogía*, XV (37), 219-232.
- Sáenz, J. (2013) Las prácticas de sí en la pedagogía de Vives, Comenio, Pestalozzi y Dewey y su reemergencia contemporánea en las escuelas. *Revista Colombiana de Educación* 65, 275-292.
- Saldarriaga, Oscar (2003). La ética escolar: ¿del castigo a la disciplina? Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XX. En: *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, 131-185.
- Sarat, Magda (2012) Proceso civilizatorio, infancia y Educación: Contribuciones de Norbert Elias. *Subje//Civitas*, 9. Recuperado el 20 de noviembre de 2016 en: www.Subjecivitas.com.mx/num9/sarat_proceso_civilizatorio.pdf
- Sierra-García, Purificación y Moya-Arroyo, Javier (2012). El apego en la escuela infantil: Algunas claves de detección e Intervención. *Revista Psicología Educativa*, Vol. 18 No 2 pag. 181-191. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Recuperado el 21 de noviembre de 2016 de <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/educativa/ed2012v18n2a9.pdf>

Simons, Maarten y Masschelein, Jan (2004). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila, Buenos Aires. Recuperado en: [http://investigacionpedagogicaunam.weebly.com/uploads/1/0/8/8/10888154/masschelein-y-simons-defensa-de-la-escuela_\(1\).pdf](http://investigacionpedagogicaunam.weebly.com/uploads/1/0/8/8/10888154/masschelein-y-simons-defensa-de-la-escuela_(1).pdf)

Stagno, Leandro (2011). El descubrimiento de la infancia, un proceso que aún continúa. En: N. Finocchio y N. Romero (Ed). *Saberes y prácticas escolares*. Homosapiens editores, Argentina.

Sús, María Claudia (2005). Convivencia o disciplina: ¿Qué está pasando en la escuela? Consejo Mexicano de Investigación Educativa. RMIE oct-dic. Volumen (10) Número 27 Recuperado el 21 de noviembre de 2016 de <http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2013/12/CONTRATOPEDAGOGICOYAUTOESTIMA-IZebedua-15oct02.pdf>

Vasco, C. E. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En: Díaz, M. *Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá: Corprodic, 107–121.

Vera, M. V. y Zebadúa, I. (2002) *Contrato Pedagógico y autoestima*. Ciudad de México: Colaboradores Libres. Recuperado el 15 de marzo de 2017 de <http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2013/12/CONTRATOPEDAGOGICOYAUTOESTIMA-IZebedua-15oct02.pdf>

4. Contenidos

El documento está organizado en un apartado y cuatro capítulos que se indican a continuación:

1. Caja de herramientas: Perspectiva metodológica
2. Relación pedagógica: entre Crianza y educación
3. Ejes y cuadrantes como categorías de análisis de la relación pedagógica
4. Características de la Relación Pedagógica en el Colegio Arborizadora Baja.

5. Metodología

Este ejercicio de investigación es un estudio documental realizado en perspectiva arqueogenealógica; desde esta mirada, la pedagogía es entendida como una práctica atravesada por nociones y conceptos, tales como enseñanza, educación, formación, aprendizaje, entre otras. Una perspectiva como esta exigió la definición de dos momentos en la investigación: uno de construcción del archivo y otro de análisis a través de la construcción de una matriz tensional.

6. Conclusiones

Con la lectura y análisis de los registros una idea inicial de familia se transforma, pues no era posible hablar de una familiar nuclear referenciada por una idea de maternidad o paternidad específica. En lugar de ello, esa función es asumida por diferentes adultos que, localizados fuera de la escuela, se ocupan del cuidado y la protección de niños y niñas, cuya cercanía con la institución les permite detectar en gran medida dificultades relacionales. Junto a las transformaciones en la constitución de la familia y de las relaciones que se establecen al interior de esta, se produce una suerte de crisis en cuanto al cumplimiento de funciones relativas a garantizar la educación primaria, a la constitución de los primeros vínculos y el apego que constituye el niño.

Otro elemento que aparece como una característica de la relación pedagógica se centra en el niño y la niña en tanto están en el espacio escolar. Estos son descritos como seres en proceso de construcción, como infancia que no es posible homogenizar; de allí que sea necesaria su individualización para identificar la variedad de contraste que presenta su vida fuera y dentro del espacio escolar.

Esta descripción de la relación pedagógica en el Colegio Arborizadora Baja entre 2002 y 2012 ha permitido entenderla como una relación compleja, con efectos importantes sobre todos los sujetos involucrados en esa relación, pues son susceptibles de ser afectados por esta. Se trata, además, de una relación que excede la que existe entre maestro y estudiante – así esta sea central – y que comprende a aquellos otros sujetos que, en relación con las prácticas escolares, intervienen en la conducción de los más nuevos.

Es preciso señalar que con base en la configuración y el proceso de análisis del archivo, así como la lectura de otros trabajos relacionados con la noción de relación pedagógica es posible plantear algunas reflexiones en torno a asuntos como la denominada crisis de la escuela y de la educación, la importancia de la relación pedagógica y algunas cuestiones que quedarían abiertas para la discusión.

Ahora bien, en cuanto a la importancia de la relación pedagógica en el escenario escolar, es importante anotar que esta corresponde a un entramado de vínculos entre los sujetos, los saberes y las prácticas, sin los cuales no sería posible esa institución escuela, es decir, no es la institución la que preexiste a ese conjunto de vínculos, saberes y prácticas, son estos los que la constituyen. Esa relación constituye una evidencia de la complejidad de la institución escolar, que así no se quiera, se ha vuelto subsidiaria de las necesidades de los niños y las niñas que en otros espacios no son atendidas. Puede que no sea la única institución que se ocupa de esos asuntos, pero por lo menos en lo que respecta a los estudiantes del colegio Arborizadora Baja, en el periodo estudiado, su ingreso a la institución a veces pareciera estar mediado primero por la búsqueda de protección, cuidado y acercamiento a las familias, y luego por el acceso a la lectura, la escritura, los procesos matemáticos, entre otros.

Elaborado por:

Diana María Cofles Estupiñán

Revisado por:	Dora Lilia Marín Díaz
---------------	-----------------------

Fecha de elaboración del Resumen:	06	06	2017
-----------------------------------	----	----	------

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
1. Caja de herramientas: Perspectiva metodológica	11
1.1. Primer momento: construcción del archivo	18
1.2. Segundo momento: construir la matriz tensional	27
1.3. Fichas de recolección de información	30
2. Relación pedagógica: entre Crianza y educación	37
2.1. Relación pedagógica desde la crianza	42
2.2. Relación pedagógica desde la educación	44
2.3. Relación pedagógica entre saberes y prácticas	45
2.4. Relación pedagógica: La educación acerca del gobierno de sí	47
3. Ejes y cuadrantes como categorías de análisis de la relación pedagógica	53
3.1 Eje horizontal: Cuidador primario- niños/niñas- maestro	53
3.2 Eje vertical: Prácticas educativas, entre educación doméstica y educación escolar	55
3.3 Cuadrante 1: Maestro – infancia – crianza	60
3.4 Cuadrante 2: Adulto (cuidador primario) -crianza-infancia.....	62
3.5 Cuadrante 3: Adulto (cuidador primario) – infancia –educación.....	63
3.6. Cuadrante 4: Maestro–infancia–educación	66
4. Características de la Relación Pedagógica en el Colegio Arborizadora Baja	73
A modo de conclusión.....	82

Referencias Bibliográficas	88
----------------------------------	----

LISTADO DE ILUSTRACIONES

1Matriz tensional en la relación pedagógica, Colegio Arborizadora Baja IED (2002 – 2012)	29
2Cuadrante I: Maestro - Infancia - Crianza	60
3Cuadrante II Adulto Cuidador Primario - Infancia - Crianza	62
4 Cuadrante III Adulto Cuidador Primario - Infancia - Educación	64
5 Cuadrante IV Maestro - Infancia - Educación	67

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1Ficha de descripción bibliográfica	31
Tabla 2 Ficha temática	31
Tabla 3 Ficha analítica	36
Tabla 4. Anexo 1. Ficha de descripción documental	95
Tabla 5. Anexo 2. Ficha temática - Remisiones	95
Tabla 6. Anexo 3. Ficha temática – Registro de Orientación	112
Tabla 7. Anexo 4. Ficha temática - Ficha de seguimiento estudiantil	124
Tabla 8. Anexo 6. Ficha temática - normatividad y lineamientos	133
Tabla 9. Anexo 7. ficha temática - manuales de convivencia.....	140
Tabla 10. Anexo 8. Ficha analítica	154

INTRODUCCIÓN

Con el surgimiento de la escuela moderna y, de modo más preciso, con la aparición de la escuela pública en Colombia, la enseñanza no permaneció más “en la familia y en la iglesia como patrimonio autónomo e impenetrable...” (Martínez, Castro y Noguera, 1999). Según las investigaciones sobre el surgimiento de la escuela, a partir del siglo XVIII la enseñanza pasó del dominio eclesiástico a ser objeto de supervisión de la monarquía, y esto a través de las instituciones escolares. Como correlato de tal proceso emergió la figura del maestro de escuela, un nuevo sujeto que tenía la responsabilidad de iniciar a los niños en la lectura, la escritura, las operaciones aritméticas, los valores sociales y los preceptos religiosos aceptados en ese momento. Se trató de la emergencia de un personaje social que no se encontraba vinculado al clero y que empezaba a compartir la tarea formativa de los niños y los jóvenes con la familia y la iglesia. La aparición de esta nueva figura, entre otras cosas, significó la transformación de la relación que los niños y las niñas establecían con los adultos, ya no sólo mediada por la relación familiar o religiosa, sino por la institución escolar. Esta relación nació en medio de oposiciones y tensiones, que a largo plazo dio sentido a lo que algunos historiadores denominan como una “alianza entre familia y escuela” que permitió la emergencia de un nuevo especialista: el maestro (Narodowski, 2007).

La educación escolar, entendida como una práctica en la cual los maestros cumplen su papel como adultos encargados de la formación de los más nuevos, acciona un conjunto de técnicas que le permiten incidir en los comportamientos de los estudiantes (Puiggrós, 2006 citado por Castro y Ferrari, 2013). En esa medida, puede entenderse la actividad del maestro como una práctica pedagógica, una práctica cuyo propósito es la conducción de unos por otros

(Marín y Noguera, 2011) y, por consiguiente, la escuela se constituye en un espacio de construcción de un complejo de relaciones, gracias a las cuales se establecen lazos sociales que vinculan a los niños y niñas con el mundo. Este nuevo sujeto (el maestro) es un “mediador” que permite al estudiante, la constitución de sí mismo como sujeto y de una relación con el mundo (Runge, 2003). El contacto con el maestro genera una relación de interacción continuada, pero a la vez marcada tanto por el compromiso personal (del maestro) con el conocimiento, como por el ejercicio de poder (entendido en términos de gobernamiento) entre maestro y estudiante.

Para comprender la nueva relación que se configura en el espacio escolar, es pertinente recordar que según los estudios en el campo del desarrollo infantil, los niños desde que nacen establecen diferentes vínculos, entre los cuales, el apego aparece como una de sus principales formas. Aunque las ideas de vínculo y apego no constituyen el objeto central de esta investigación, es importante reconocerlas como nociones que, entre otras, han permitido describir la relación pedagógica. El apego se caracteriza por cualidades únicas que se configuran en la relación “madre-infante” o “cuidador primario-infante” (Perry, 1999, p. 2) y se define por emociones y sentimientos que en la escuela adquieren otras formas cuando el lugar del adulto es ocupado por el maestro. La relación establecida en el espacio escolar le permite tanto al niño — en posición de estudiante— como al adulto —en posición de maestro— adquirir y desarrollar un conjunto de habilidades, comportamientos y actitudes que van más allá de aquellas que se consideran académicas; en esta medida, las formas de vinculación entre adultos y nuevos en los espacios escolares son definitivas en la configuración de preceptos de comportamiento, formas de valoración y modos de relacionamiento del niño consigo mismo, con los otros y con el mundo, aspectos que en esta investigación se describen como relación pedagógica.

Parece necesario, entonces, introducir algunas notas sobre lo que se entiende por vínculo y apego en términos pedagógicos, para aclarar el lugar que estas nociones ocupan en el análisis de la relación pedagógica en esta investigación. El vínculo se define como la relación que genera el infante con el adulto —padre, madre, cuidador— o con sus pares estableciendo las redes sociales que son necesarias para su supervivencia y las cuales son definitivas en la adquisición de la autonomía (Grossetti, 2009). Tal relación sería creada por acciones exteriores al sujeto, definidas por las instituciones a las cuales cada individuo se sujeta en el transcurso de su vida — familia, escuela, trabajo, barrio, entre otras— (Goffman, 1977 citado por Grossetti, 2009). Así, en el momento en que el niño o la niña ingresa a la escuela, cualquiera que sea el grado o nivel, su entorno social se amplía y son generados vínculos con los nuevos sujetos del medio al que ingresa, por ello es posible pensar que allí aparecen otras figuras de apego que comienzan a ser relevantes en la vida de los niños y niñas, y que ellas son definidas en el marco de una relación pedagógica específica.

El apego, como forma específica del vínculo, se define como el grado de ajuste, coherencia y consistencia que se genera en la relación que cada individuo teje con otro (Sierra y Moya, 2012). Un estudio realizado por Martínez, Castañeiras y Posada (2011)¹ reconoce tres formas del apego que podrían ser claramente diferenciables: el *apego seguro* —caracterizado por niveles altos de confianza, cercanía y patrones adecuados de comunicación—; el *apego evitativo* — determinado por baja confianza, patrones inadecuados de comunicación, bajos deseos de cercanía y proximidad—; y el *apego ambivalente* —constituido por bajos niveles de confianza en el establecimiento de la relación afectiva, deseo de mantener la proximidad, aunque acompañado de temor e inseguridad. Esas tres formas determinan, dentro de las relaciones, un

¹ Se trata de una investigación que retoma a Penagos, Rodríguez, Carrillo y Castro (2006).

componente afectivo en términos de seguridad, con la que los individuos logran adaptarse al medio social y enmarcan los vínculos significativos que estos pueden establecer a lo largo del ciclo vital (Pardo y otros 2006).

Dependiendo del momento y la experiencia de vida en que el niño o la niña ingresan a la escuela, las nuevas figuras adultas pueden o no convertirse en figuras de apego —aquellas que ofrecen seguridad y confort— y, en ese sentido, ellas podrían ser “subsidiarias” o no del vínculo inicial creado con la figura principal: madre/padre o criador (Sierra y Moya, 2012). En general, los estudios sobre este tema indican que el tiempo que pasan los infantes en la escuela hace que ellos encuentren en el maestro o la maestra el adulto de referencia y, por lo tanto, la figura de apego con la cual tejen un vínculo que no necesariamente tendría las mismas características del establecido con la figura familiar. En otras palabras, parece que en los primeros años de vida escolar se establecen vínculos (de apego o no) entre adultos y menores que no son del mismo carácter que las establecidas con el cuidador primero (Sierra y Moya, 2012). Un elemento importante en este análisis es reconocer que el vínculo se construye entre dos formas de individualidad y, por eso mismo, los vínculos no son reproducidos exactamente, no son equivalentes de un infante para otro, ni de una relación adulto-infante para otra.

Ahora bien, si la relación pedagógica está determinada por las formas de vínculo tejidas en esas primeras relaciones de los infantes con los adultos en el espacio escolar, es preciso aclarar que la relación pedagógica no se define ni se limita a la descripción de un vínculo, sea este de apego o no. Se trata de una relación compleja que está atravesada por unas formas específicas de saber, unas posiciones de sujeto particulares y unas formas de institucionalidad y normatividad que hacen de ella un nexo móvil y complejo, en medio del cual se producen modos particulares de ser sujeto infantil (estudiante, alumno) y sujeto adulto (maestro, profesor). La

relación pedagógica es la noción central que articula el análisis de esta investigación, pues en ella es donde se asienta la pregunta por las características de la relación inter-generacional entre maestros y estudiantes en el Colegio Arborizadora Baja, en el periodo comprendido entre 2002 y 2012. Así, en este documento se describen algunos referentes teóricos que sustentan dicha noción, los mismos que se ajustaron a medida que se avanzó en la revisión documental y teórica, así como en el análisis de los datos que se recuperan en el trabajo de archivo adelantado, el cual se describe y ejemplifica más adelante.

Al respecto, es importante señalar que la relación pedagógica, como lo señala Vasco (1990), no se limita a la enseñanza, lo que constituiría una conceptualización solamente desde la didáctica. Se trata de una relación que, además de los procesos de enseñanza, tiene que ver con el entorno de la propia práctica pedagógica, con sus modos de articulación, así como con los distintos saberes que circulan y se configuran en la acción educativa. Por lo tanto, en la relación pedagógica se vincula y actúa un conjunto complejo de elementos, cuyo análisis y comprensión no se puede reducir a la reflexión sobre la palabra del maestro y los objetos de su enseñanza. La relación pedagógica abarca y se define en medio de una semiología, un lenguaje gestual y una pragmática general (de carácter universal o culturalmente específica) que permite la configuración de un micro entorno estudiante–maestro y el establecimiento explícito o no de sus intereses, afectos, encuentros y desencuentros.

La configuración de la relación pedagógica entre adultos y nuevos en el espacio escolar, aunque parece evidente y clara, hoy es cuestionada por el también evidente distanciamiento entre maestro y estudiante, al verse controvertida la relación de autoridad que marcaba no solo la diferencia de edad sino las distintas experiencias de vida y la responsabilidad adulta de acompañar el ingreso de los más nuevos a la cultura que los antecede (Arendt, 1996). Esa

relación de autoridad definida por un saber de la experiencia, que no remite ni justifica ningún tipo de autoritarismo o violencia, era un elemento clave de la relación pedagógica que hoy ya no parece posible, pues algunos discursos académicos que se sustentan en perspectivas psicológicas y/o en teorías críticas, no sólo ofrecen argumentos tendientes a destituir las que denominan formas tradicionales y autoritarias de la educación, sino que sirven de sustento para que las políticas públicas en educación promuevan las “relaciones pedagógicas horizontales”. Esta situación hace que cada vez sea más difícil reconocer y hablar acerca de algún tipo de autoridad en la escuela y, por tanto, de la responsabilidad adulta en el ingreso de los nuevos al mundo, esa entrada que al parecer les garantiza su supervivencia y les permitiría actualizar y transformar su entorno social.

En ese contexto, es posible entender por qué en la contemporaneidad se habla de un momento de “crisis” educativa, donde el saber y el hacer del maestro se ven cuestionados y parece obligatoria no solo la reconfiguración de la relación pedagógica — en términos de relaciones de conducción de unos por otros (Marín y Noguera, 2011) —, sino incluso su negación. Tal situación parece crear una desconexión entre las generaciones anteriores y las nuevas, gracias a una confusión en los roles y a la imposibilidad de compartir el espacio educativo, asignando significados e interacciones diferenciadas (Pierella, 2006). Hoy, las prácticas pedagógicas en el colegio Arborizadora Baja se encuentran en el centro de una tensión que estaría enmarcada por elementos como estos, esos que describen la llamada crisis educativa y que podría caracterizarse de la siguiente forma: por un lado, son permanentemente cuestionadas y exigidas para dar cuenta de los principios de horizontalidad difundidos a través de políticas públicas y los lineamientos emitidos por el Ministerio de Educación o la Secretaría de Educación del Distrito; por otro lado, se espera que ofrezcan procesos de formación que

hagan de los niños y niñas sujetos autónomos, responsables, competentes y preparados para el mundo y la vida social.

En esa dirección, es importante recordar que la Constitución Política de Colombia de 1991 fue efecto de una serie de reflexiones y demandas provenientes de diversos actores y grupos sociales, y a su vez generó en el país una serie de reformas en la normatividad de distintos sectores; por supuesto, la educación no fue ajena a esas transformaciones estructurales, lo que ha determinado diferentes cambios en las formas en que ocurre el ejercicio educativo. El Artículo 66 de la carta magna, expresa el derecho a la educación y señala al Estado, la sociedad y la familia como “responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad...” centrando el concepto del derecho a la educación en el proceso de escolarización, sin que se incluyan todas las dinámicas que ocurren fuera de la escuela (casa, calle, entre otros) y que complementarían la labor educativa.

Bajo esa premisa, se sancionó la Ley 115 de 1994 o “Ley general de Educación”, que integra el derecho a la educación y la prestación de un servicio educativo. La normatividad trata de acoplar la percepción de derechos de una manera diferente a lo que se había hecho hasta el momento, con un proceso educativo institucional integral, que procuraría trascender de la “... simple dimensión intelectual y académica, porque debe incluir otras imprescindibles: la ética, la política, la estética, la ambiental, la afectiva”, como lo mencionó la Ministra de Educación Nacional, Maruja Pachón (1993) en la audiencia pública de la Ley General de Educación el 27 de abril de 1993 ante la Comisión Sexta del Senado de la República. Con la Ley General se estableció el propósito de fortalecer la institución escolar como instancia comunitaria, con formas de organización que favorezcan condiciones para plantear mecanismos efectivos de participación de estudiantes, padres de familia y demás integrantes de la comunidad; de allí parte

una serie de resoluciones y lineamientos que exigen de la escuela un proceso democrático y participativo, sin dejar de lado su función de vigilancia, como lo veremos más adelante.

De ese modo, para los propósitos de este estudio parece necesario saber algo más sobre la manera como esa tensión se ha configurado en el Colegio Arborizadora Baja, sobre la forma que la relación pedagógica ha tomado, sobre los vínculos intergeneracionales que se están tejiendo y sobre la figura de infancia que empieza a configurarse en medio de estas tensiones y complejas relaciones adulto-infancia, localizada particularmente en los primeros grados de escolaridad. En otras palabras, la pregunta que guía la investigación se orienta a saber ***¿cuáles son las características de la relación pedagógica de maestros y estudiantes de primer a tercer grado en el colegio Arborizadora Baja, en la primera década del siglo XXI?***

Para tal efecto, como objetivo general se propone caracterizar la relación pedagógica de maestros y estudiantes de primero a tercer grado de primaria en el periodo comprendido entre 2002 a 2012, y para ellos se orienta a cumplir con tres acciones u objetivos específicos, a saber:

1. Identificar algunas prácticas que dispusieron la relación pedagógica entre maestros y estudiantes en el C.A.B. en la década mencionada.
2. Reconocer características de la relación pedagógica que aparecen descritas por maestros y estudiantes en documentos, registros y archivos de la institución educativa durante el mismo periodo y,
3. Describir la relación pedagógica que emerge de las prácticas escolares registradas en los archivos.

En los cuatro apartados que siguen, esos asuntos son desarrollados de la siguiente manera:

En el capítulo 1, se describe la perspectiva metodológica, que refiere a la construcción del archivo y de matrices tensionales para realizar el respectivo análisis. Este ejercicio de investigación es un estudio documental realizado en perspectiva arqueo-genealógica; desde esta mirada, la pedagogía es entendida como una práctica atravesada por nociones y conceptos, tales como enseñanza, educación, formación, aprendizaje, entre otras. Una perspectiva como esta exigió la definición de dos momentos en la investigación: uno de construcción del archivo y otro de análisis a través de la construcción de una matriz tensional para reconocer la figura infantil que emerge en la relación pedagógica maestro-estudiante, en una institución específica y un periodo particular.

Para esta perspectiva metodológica, la lectura temática hace parte del proceso investigativo, enfocado en el discurso pedagógico que se plasma en el archivo definido. Para este caso, es posible evidenciar diferentes prácticas, y la conformación de un discurso pedagógico en torno a la relación maestro – infancia. Por esa razón, para la presente investigación fue de gran importancia organizar el proceso en cuatro etapas de análisis descriptivo y documental, que serán ampliadas más adelante: a) localización y recuperación de registros; b) pre-lectura de la documentación; c) etapa de tematización; d) integración de los resultados.

En el capítulo 2, se presentan planteamientos de algunos expertos acerca de las diferentes nociones de relación pedagógica y varios de los elementos que han sido considerados para definirla no solo desde el contexto escolar, sino en general desde las instituciones que cumplen funciones educativas. Se puede entonces observar cómo el examen, las relaciones de poder y jerarquía, los diferentes modelos educativos son constitutivos de la práctica escolar desde el punto de vista de los autores, lo que implica que la relación pedagógica es un concepto que va

más allá de un vínculo relacional de los sujetos. El segundo apartado concluye con una descripción de tal relación pedagógica desde la crianza, la educación, los saberes y las prácticas y, el gobierno de sí.

En el capítulo 3, se continúa con el despliegue del análisis de las diferentes etapas que se describieron en el primer capítulo en relación con los ejes de tensión, que contribuyen a organizar las ideas derivadas de la revisión documental; por un lado se encuentra un eje horizontal en relación a las funciones y roles de los sujetos involucrados, y por el otro se identifica un eje vertical relativo a las prácticas ejercidas sobre un punto central: los niños y las niñas. Las regiones producto del entrecruzamiento entre los dos ejes de tensión, denominadas cuadrantes – como ocurre en el caso de un plano de coordenadas – dan cuenta de ese proceso de articulación de los sujetos y las prácticas.

En el capítulo 4 se pretende dar respuesta a la pregunta que orientó la investigación, en cuanto a las características de la relación pedagógica en la institución educativa Arborizadora Baja en el periodo determinado. Allí se esbozan algunas nociones sobre lo que significa ser infancia inmersa en esa relación, si dejar a un lado las exigencias y responsabilidades de los adultos.

Integrado a ese último capítulo, se presentan las conclusiones de la investigación, de acuerdo al análisis derivado de los ejes tensionales; se indican a continuación elementos relacionados con algunas de ellas: la transformación de la relación pedagógica a partir de la crisis de la escuela, el énfasis en proponer modos de relación horizontales, la crisis de la familia y el desplazamiento de roles de los adultos en el acercamiento de los más nuevos al mundo.

1. CAJA DE HERRAMIENTAS: PERSPECTIVA METODOLÓGICA

La relación pedagógica se encuentra atravesada por una serie de prácticas pedagógicas reguladas, cuyo objetivo consiste en acercar al conocimiento y a la cultura a niños y niñas que pasan por la escuela; se trata de prácticas “destinadas a la formación y a la definición de modos de comportamiento de los otros, pueden ser consideradas como prácticas de conducción o de gobierno” (Marín, 2013, p.180), que por encontrarse inscritas en el saber pedagógico, dan cuenta de un discurso propio. Entre esas prácticas se encuentra el diligenciamiento de una serie de formatos y documentos de diversas formas, estilos y objetivos, cada uno de ellos diligenciados por diferentes sujetos que cumplen funciones específicas en la institución educativa y otros que dan cuenta de acuerdos generales de operatividad de lo que ocurre en el ámbito educativo, como ocurre con la circulación de manuales de convivencia. Los documentos relatan algunos de los aspectos cotidianos de la vida escolar del niño o la niña, su relación con el proceso educativo, sus características sociales, de convivencia, sus relaciones familiares, el estado emocional, nutricional y de salud en general, posiblemente para “evidenciar” el cumplimiento de la normatividad, lineamientos y mecanismos de protección de derechos de los niños y niñas; donde se han incluido discursos y prácticas procedentes de otras áreas de conocimiento como la medicina, la psicología y el derecho. Una parte importante de las decisiones metodológicas de la investigación consistió en la búsqueda de la mayor cantidad de observadores de alumnos y registros del área de orientación escolar, pero en la revisión de cajas, carpetas y legajos se evidenciaron otros documentos como remisiones internas y externas, anotaciones por fuera de formatos definidos de maestros, padres y estudiantes, solicitud de diagnósticos médicos, dibujos realizados por los niños y niñas, etc.

Este ejercicio de investigación se realizó en una perspectiva histórica de corte arqueológico, en la cual la pedagogía es entendida como una práctica discursiva, atravesada por nociones y conceptos, tales como: la enseñanza, la educación, la formación, el aprendizaje, entre otros. Esta perspectiva exige el uso de una serie de fuentes no comunes o por lo menos invisibilizadas en los procesos investigativos más tradicionales.

Dado el interés histórico del presente estudio, las apuestas conceptuales y metodológicas se aproximan a algunas de las del grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, el cual desde finales de la década de 1970, con la preocupación de “reconstruir” la historia de la práctica pedagógica y de escribir la historia de la pedagogía, ha procurado no solo partir de las fuentes documentales de origen político y económico – como solía ocurrir con la historia de la educación en ese momento – sino desde aquellas en las que quedan registradas las voces de sus protagonistas, en especial la voz del maestro. La estrategia de la investigación del grupo ha consistido en utilizar una serie de instrumentos que permiten registrar las prácticas pedagógicas en aquellas “acciones reguladas destinadas a la formación y a la definición de modos de comportamiento de otros, [que] pueden ser consideradas como prácticas de conducción o de gobierno” (Marín, 2013, p.185).

Este enfoque se centra en analizar las prácticas y los documentos en sí, que hacen parte de esa misma práctica; por lo tanto, no hay que correr el riesgo de verlos solo como fuentes, sino como registros desde un ejercicio de saber, que dan cuenta de las instituciones (la escuela y la familia), los sujetos (niños-niñas, maestros-maestras y adultos cuidadores) y las prácticas (educativas y de crianza), que dan cuenta de un tejido relacional. (Zuluaga, 1999).

Describir la totalidad de las prácticas que circulan en la escuela sería utópico, pero el reto de esta investigación era recuperar la mayor parte de información posible; no fue una tarea

sencilla, ya que la mayoría de documentos relevantes para la constitución del archivo han sido considerados registros sin valor y que esperan el cumplimiento de tiempos determinados para ser desechados. Recolectar y revisar todos aquellos documentos que reposan en las cajas y archivadores de la institución, que además del polvo que acumulan, relatan parte de la cotidianidad del colegio en un momento dado, que cumplieron su utilidad institucional en el momento que fueron realizados y más aún cuando se trata de estudiantes que posiblemente ya no estén en el colegio, fue una tarea fundamental en tanto en términos investigativos constituyen la fuente primaria.

El documento no es considerado un elemento inerte, sino como aquel que trata de definir un tejido documental, unidades, conjuntos y relaciones de un momento histórico (Foucault, 2006). La revisión documental es un momento de la investigación en el cual se identificaron elementos que reposan en la institución, que recogen de manera discursiva la práctica pedagógica y, a partir de allí, se conformó el archivo que se analiza para reconocer el saber pedagógico que circula.

Otro rasgo de la constitución del archivo, desde la perspectiva arqueológica, es que se trata de mucho más que un compendio de hojas, textos y legajos, de un acervo documental producido a voluntad; más bien, dicho archivo está estructurado por las reglas que hacen parte de un discurso, pero no uno general, que dé cuenta de todas las instituciones educativas, sino diferentes grupos de discursos que se enlazan entre sí, que permiten la construcción de ese archivo con características especiales para la investigación, aunque los mismos documentos se utilicen para otras investigaciones.

La investigación histórica de carácter arqueológico dispone de cuatro criterios para permitir el reconocimiento de unidades discursivas. Zuluaga los describe (1999) como

condiciones de existencia y coexistencia de los objetos, las enunciaciones, los conceptos, las nociones que harán parte de las elecciones temáticas. A continuación se despliegan los cuatro criterios en relación a la presente investigación:

1. Formación de los objetos: Es el juego de reglas que hacen posible durante un tiempo determinado la aparición de objetos, es decir, los campos semánticos que se utilizan en un lugar y espacio determinado que designan de manera diferente lo descrito en los registros. Así, aunque en las prácticas en la escuela se definan situaciones con un léxico común utilizado en otros espacios, el discurso tiene identidad propia. En la conformación del archivo basado en la revisión documental es preciso tomar en consideración ciertas condiciones del documento a seleccionar, por ejemplo, dicho documento debe contar con ciertas características de orden temporal o cronológico – que sean de la primera década del siglo XXI –, o que el objetivo del documento esté asociado con el objeto de investigación – para este caso, que den cuenta de prácticas pedagógicas o posturas políticas del proceso de formación de los niños y niñas matriculados. Se resaltan los primeros enunciados de maestros, maestras, directivos y padres, madres o cuidadores (referenciados en algunas oportunidades como acudientes) como son: rendimiento académico, agresividad y comportamiento con sus compañeros de aula, salir del aula en horas de clase y otras como situaciones familiares relacionadas con la conflictividad de los padres o con la crianza.
2. Formación de modalidades enunciativas: el discurso, aunque genera una identidad propia en el espacio y sitio determinado no produce una única enunciación, no obedece un encadenamiento único y lineal, da cuenta del nexo del discurso con los sujetos, donde él (sujeto) no determina las reglas sino que está subordinado a ellas. Este criterio se asume

para la presente investigación como aquellos elementos que atraviesan los documentos en relación con la identificación y definición de funciones propias de los sujetos en la relación pedagógica y que corresponden a los procesos de educación, es decir, se identifica el rol del sujeto que realiza la descripción en el documento y el discurso que establece para plantear la situación enunciada. Es claro que los documentos que empiezan a ser parte del archivo no hablan de las generalidades del grupo de estudiantes sino de acciones individuales, personales y hasta íntimas del sujeto protagonista de dicho seguimiento (el niño o la niña), pero a la vez se enuncian elementos de conducción y, otras prácticas pedagógicas con el propósito de fortalecer o transformar conductas que permitan sostener formas de gobierno neoliberal (Marín, 2013).

3. Formación de conceptos: la organización del campo de los enunciados en el que aparecen y que constituyen un discurso, conforma una red teórica, la cual debe entenderse como un grupo de conceptos fundamentales. Esta organización se da a un nivel del pre-concepto, se plantea como la emergencia de los conceptos, para este caso, de la práctica pedagógica. En este criterio, empiezan a establecerse los primeros elementos sobre el abordaje conceptual y las herramientas arqueológicas que puedan ayudar a entender los propósitos de la investigación. Sobre este aspecto es preciso hacer un desarrollo un poco mayor; a continuación se enuncian tres de esos conceptos base para el presente estudio y se indica desde cuál postura se parte para cada una de las fases de la investigación.

El primer concepto está relacionado con la educación, entendida como el conjunto de procesos que pretende garantizar el desarrollo de capacidades, técnicas, procesos de adaptación y habilidades para “gerenciar” las propias posibilidades para habitar un mundo en permanente cambio. El segundo concepto es de las prácticas pedagógicas –

distinto del concepto en singular empleado por el GHPP –, que son entendidas como aquellas acciones que se desarrollan en la cotidianidad y están orientadas a la preparación de los niños y niñas capaces de asumir los cambios permanentes; en dichas prácticas, el aprendizaje constituiría el proceso central para el cumplimiento de tal fin. El tercer concepto, que correspondería más bien a la diferenciación de dos, gobierno y gobernamiento, opera como un principio que permite comprender que los asuntos de gobierno van más allá de los del Estado y que, en lo fundamental, corresponden a acciones de conducción de la conducta propia o de los otros. Para el presente texto se retoma la conceptualización de Gobierno como esa institución del Estado que centraliza o toma para sí la caución de la acción de gobernar. En este sentido, los discursos educativos son considerados como prácticas de gobernamiento, en tanto se orientan a la conducción de la conducta de los individuos. De otro lado, derivado de la anterior aclaración, resulta pertinente señalar que los asuntos de gobernamiento político (de los otros) y de gobernamiento ético (de sí mismo) se encuentra estrechamente imbricados; ello no solo porque en ambos casos se trata de asuntos de la conducción de la conducta, que ya es un tema central en este análisis, sino porque se opera a partir de la constitución de individualidades y subjetividades (Marín, 2013).

4. Formación temática o de estrategias: La conformación de grupos de conceptos emergentes y los tipos de enunciación dan lugar a la tematización al interior de un saber, que está configurada una desde el uso y otro desde la postura política del sujeto. Por lo tanto la revisión documental da lugar a las descripciones de formación del discurso, el archivo pedagógico refleja la formación de la red teórica y conceptual de la práctica pedagógica.

Además de los criterios indicados anteriormente, para la presente investigación ha sido importante retomar elementos relacionados con la perspectiva arqueo–genealógica, que proceden particularmente de la tradición investigativa del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Se trata de elementos que, apoyados en la búsqueda de documentos que circulan en la institución y se vinculan con la práctica pedagógica, permiten la conformación del archivo de la investigación, a propósito de la manera en que se ha configurado la relación pedagógica maestro–estudiante en el Colegio Arborizadora Baja. En especial, se destacan la lectura temática y la elaboración de matrices tensionales, dos herramientas que han cumplido un papel importante en el proceso investigativo.

De acuerdo con Zuluaga (1999), la lectura temática apunta a caracterizar los aspectos del discurso pedagógico plasmados en los documentos; es la lectura de los documentos que hacen parte del archivo y trata de establecer las reglas de la formación de ese discurso pedagógico. La lectura temática es importante, pues apunta a caracterizar el discurso pedagógico con aspectos como: a. Procedimientos de enseñanza que reflejan la posición del sujeto con respecto a la moral, a funciones y responsabilidades sociales; b. Concepción del conocimiento, pues toda práctica pedagógica, pretende fundamentarse sobre alguna concepción de conocimiento, a veces confundiendo el conocimiento propio del sujeto con el de la práctica científica, y además la concepción del conocimiento puede remitir a otros campos discursivos (psicología, sociología, medicina, entre otros); c. Concepción del lenguaje, muy ligada a la concepción del conocimiento da un trato específico al lenguaje, por lo que parte de los procesos de investigación con la lectura temática hay necesidad de analizar la gramática en los tratamientos que las practicas

pedagógicas le dan al lenguaje; d. El sujeto que se pretende formar, señala la función de la escuela acerca del tipo de hombre en relación con el trabajo, la sociedad, la cultura y el saber

En suma, en la lectura temática se contemplan singularidades como: la postura del sujeto en un momento de tiempo específico a través del reconocimiento de los procedimientos, prácticas pedagógicas, acciones administrativas o directivas que expresan aspectos del método de enseñanza y su razón de ser. Como herramienta metodológica, además, permite organizar información que se considera importante para el proceso investigativo; así, la definición del archivo ha sido de vital importancia para cumplir con el fin central del objetivo planteado.

En el desarrollo mismo del proceso investigativo y para emplear las herramientas metodológicas antes señaladas, ha resultado necesario organizar unos momentos y unas acciones que permitan trabajar con los documentos, para así extraer de estos los elementos necesarios para cumplir con el objetivo planteado. Esos momentos claves de la lectura temática, que contribuyeron a la identificación de matrices tensionales para el análisis, son descritos a continuación.

1.1.Primer momento: construcción del archivo

La revisión documental y la construcción de archivo, que definen este primer momento metodológico, parten de un presupuesto importante: solo es posible comprender las prácticas educativas contemporáneas si se lee aquello que el maestro dejó registrado, no como una práctica aislada, sino como acciones que involucran la producción de los documentos, la apropiación y el ejercicio del saber pedagógico como parte de sus funciones de enseñanza, vigilancia y conducción que le son asignadas históricamente:

El maestro fue resultado del examen; el examen hizo al maestro porque su papel también vino a ser ese; él vino a examinar y a vigilar en la escuela; ese fue su encargo, una sociedad que vigilaba necesitaba un buen maestro (Álvarez, 1995, p. 75).

En las últimas décadas, algunas posturas desde las ciencias humanas y sociales hablan de sociedades postmodernas, sociedades posindustriales, sociedades en red, sociedades de conocimiento, segunda modernidad, sociedades reflexivas y otras múltiples nominaciones que buscan describir unas características específicas que marcan el inicio del siglo XXI. Pero estos cambios no abarcan únicamente conceptos políticos y económicos, sino traen consigo desplazamientos en procesos sociales y culturales que modifican los rasgos que tenía la sociedad hasta ahora. Tales cambios han permeado también el proceso de socialización y escolarización de los niños y las niñas, a los cuales los maestros también están llamados a articularse: desarrollo social, desarrollo educativo y desarrollo humano; atención a grupos humanos diferenciales (edades, niveles educativos, condiciones específicas y minorías); socialización y relaciones intergeneracionales, articulación de trayectorias escolares con trayectorias vitales o proyectos de vida. Lo anterior ha supuesto que el maestro debe: cumplir con multiplicidad de roles que trascienden la vigilancia y la conducción; articular políticas y procesos administrativos; replantear su relación con el saber y el conocimiento escolares, así como con la idea de socialización que se realiza en esta institución, que cambiaría de una transmisión vertical de la cultura por parte de las generaciones mayores a las más jóvenes, hacia unas prácticas de socialización horizontales (Pinkasz, 2001). Con todo, el maestro establece en su labor una

compleja relación pedagógica, en medio de la cual él y el niño ocupan posiciones de sujeto diferenciadas.

Los registros de la forma como se ha constituido dicha relación en la última década, parecen rastreables en los documentos identificados en el proceso de pre-lectura: en particular, los observadores de alumnos, las remisiones y los registros del área de orientación, las actas emitidas por coordinación del seguimiento de algunas situaciones en particular, las remisiones internas y externas de situaciones sociales y de salud de los y las estudiantes, los manuales de convivencia y otros documentos encontrados y escogidos para el análisis dan cuenta, en gran medida, de esta función y forma de relación. Vale la pena aclarar que todos los materiales que componen el archivo de la investigación corresponden a registros de los primeros años de escolarización en el colegio, en particular de los tres primeros grados del nivel básica primaria (niños entre 6 y 9 años), pues como se constató en la búsqueda de archivo y en conversaciones informales con maestros de la institución, antes del año 2012 no se diligenciaban observadores de acompañamiento al proceso de los niños del nivel de preescolar y no es posible encontrar ningún otro documento que conserve toda la integridad del registro que dé cuenta de las prácticas pedagógicas con estudiantes de estos niveles en el periodo estudiado. La construcción del archivo fue la actividad central de los dos primeros semestres de la investigación, aunque en un momento posterior fue necesario retomar los documentos y legajos para completar y afinar la lectura de acuerdo a los criterios (formación de los objetos y formación de modalidades enunciativas) de la misma lectura temática. La conformación del archivo se planteó en cuatro etapas de lectura:

1. Etapa de localización y recuperación de registros: en esta se realizó la identificación, recolección y descripción de la documentación y registros, en los cuales

están dispersas las referencias acerca de la forma como se constituyó la relación pedagógica en la última década. Se trató de localizar los documentos que conforman el archivo de la investigación y por tanto la red documental que abarca no solo aquellos documentos cuyo valor es reconocido institucionalmente, sino incluso aquellos que por tradición son excluidos de los análisis académicos. Los registros dispuestos hablan desde un ejercicio de saber, que atraviesa las instituciones, los discursos, los sujetos y prácticas diferentes, es allí donde se observa al registro como un tejido relacional que permite una reescritura de la práctica (Zuluaga, 1999). En esta etapa se identificó, localizó e inició la descripción bibliográfica de fuentes que aportan elementos para pensar la relación pedagógica en los primeros años de escolarización (hoy denominados ciclo inicial). Como resultado de esta etapa se identificaron y recuperaron: Observadores de alumnos² (50), actas de comisiones de grado³ (3), actas de coordinación (3), manuales de convivencia⁴ (4), formatos de remisión al área de orientación escolar (74) y registro del área de orientación escolar (72). Para sistematizar la información se elaboró la ficha de

² Los observadores de alumno están reglamentados desde la resolución Nacional 2624 de 1951 donde se enumeran las siguientes funciones: Numeral 9. a) Observaciones relativas a las capacidades mentales del estudiante: memoria, atención, asociación, imaginación, razonamiento, reflexión, observación, intereses predominantes e iniciativas, etc.; b) Sensibilidad moral y religiosa del estudiante: capacidad de auto-dominio y autoconfianza, laboriosidad, sociabilidad, espíritu de cooperación, cumplimiento de los deberes religiosos, conducta general, y c) Observaciones referentes al comportamiento escolar: esfuerzo personal, rendimiento escolar, voluntad para ejecutar labores extras, aptitudes especiales, asignaturas o actividades en las que su rendimiento es inferior, respecto de sus superiores, de los compañeros, etc.

³ Las actas de comisiones de grado son los documentos que quedan de las reuniones periódicas de maestros en las que se discute y decide sobre la situación particular de uno o varios estudiantes.

⁴ Como documento esencial en la institución educativa, donde se especifica el reglamento, así lo describe el decreto 1860 de 1994, en el artículo 17, numeral 3: “Normas de conducta de alumnos y profesores que garanticen el mutuo respeto”.

descripción bibliográfica (anexo 1) que se encuentra al final del presente documento, cuya elaboración se aclarará más adelante en este capítulo.

2. Etapa de pre-lectura de la documentación: corresponde a la primera lectura de la documentación recuperada. Para ello se inició por determinar los parámetros iniciales de clasificación de la red documental (periodo, tipo de documento, grado escolar) que constituye el núcleo investigativo y el núcleo relacional (las fuentes primarias y secundarias, respectivamente). De acuerdo con el principio de la formación de modalidades enunciativas, que permiten reordenar el discurso de los textos a pesar de la multiplicidad de enunciaciones, no se establecen jerarquías de valor dentro de los documentos que hacen parte del archivo; en este caso no existe una importancia de acuerdo al autor, normatividad que siga o enunciaciones “políticamente correctas”, ya que en muchas oportunidades el investigador debe reflexionar para no asumir juicios de valor con prácticas realizadas y no sesgar – dentro de sus posibilidades – la investigación. Después, se establecieron los primeros conceptos y la formación temática para el análisis de los documentos. Como resultado de esta etapa se identificaron los que se denominaran a partir de ese momento, *ejes temáticos* que luego se articulan en la *matriz tensional* como se mostrará más adelante. Como producto de esta etapa, se desarrolla la ficha temática que se presenta como anexos (3, 4, 5 y 6).

3. Etapa de tematización documental: El propósito de esta etapa fue la desarticulación de los contenidos documentales en temáticas, para identificar los ejes y cuadrantes articuladores en los cuales se centró el análisis. Se trató de la construcción de las categorías derivadas de la lectura de los documentos y la construcción de los ejes temáticos. En este momento se definió la red teórica y conceptual que atraviesa los

documentos y gracias a la cual, en la etapa siguiente, pudieron establecerse los ejes tensionales que caracterizan la relación pedagógica y la figura de infancia en la institución educativa, durante la primera década del siglo XXI.

Así por ejemplo para los ejes y cuadrantes emergieron varias series de nociones: rendimiento académico, actividades en clase, excelencia académica, repitencia, aprobación, dificultades en áreas básicas, atención, memoria, competencias básicas (lectura y escritura), déficit cognitivo, problemas de aprendizaje, agresividad, violencia, protección, normas, seguimiento de instrucciones, útiles escolares, horario escolar, actitud comportamental, reconocimiento de límites, autoridad, control, asistencia, conductas disruptivas, responsabilidad familiar, constitución familiar, muerte, nacimiento, desempleo, satisfacción de necesidades básicas, angustia, frustración, actividades en clase, apoyo familiar, indiferencia, desmotivación, patrones básicos de autocuidado, abandono, gestación, habilidades sociales, jornada escolar, normas, valores familiares, pautas de crianza, entre otras.

En esta lectura se rompió la unidad de los textos, desaparece entonces el autor como principio de análisis y es la utilización de un discurso pedagógico lo que constituye el objetivo de análisis (Zuluaga, 1999), así como encontrar las temáticas contenidas en ellos y las referencias externas que los atravesaban. Los observadores, registros, remisiones, actas y demás documentos dejaron de ser entendidos como unidades cerradas y se constituyeron en los nodos, en los puntos de encuentro que hacen evidentes características de la relación pedagógica; ellos se entendieron como superficies en las que quedaron expresadas e inscritas las formas de pensamiento, las prácticas institucionales y sociales que hicieron posible describir unas prácticas y una figura infantil particular. La

sistematización de esta etapa se realizó a través de la elaboración de las fichas temáticas que aparecen como anexos (2, 3, 4, 5 y 6).

4. Etapa de integración de los resultados: Una vez definidas y analizadas las temáticas principales extraídas de la lectura temática de los documentos; la última etapa consistió en la articulación de los diferentes resultados en ejes de análisis. Esta etapa de la lectura temática se combina con el segundo momento metodológico de la investigación y es la construcción de la matriz tensional. En este momento se trata de establecer tanto la periodización definitiva del estudio, como el cruce de las temáticas que conformarán las series descriptibles identificadas gracias a las etapas anteriores, aquellas que permitió saber de las prácticas pedagógicas que configuran la relación pedagógica y que emergieron en el Colegio Arborizadora Baja, en la primera década del siglo XXI.

Como se mencionó anteriormente, el análisis e interacción de las temáticas no implica un orden jerárquico entre estas, y no se pretende hacer una comparación e interpretación mediante documentos de expertos que han investigado sobre el tema. Es en esa dirección como, para efectos del análisis, se emplean algunos criterios de la perspectiva arqueológica, trazados en las investigaciones, conferencias y seminarios de Michel Foucault (Marín, 2013), como son:

- Principio de dispersión del enunciado: El uso de documentos como observadores de alumnos, remisiones, registros, actas y manuales de convivencia no constituye una fuente validada para muchas investigaciones científicas. Sin embargo, desde la perspectiva metodológica elegida, ese tipo de fuentes ofrece la posibilidad de identificar la formación discursiva de las prácticas pedagógicas que posiblemente no

se encuentren registradas en otros documentos en el periodo seleccionado; a su vez, estos documentos dan cuenta de un lugar y un espacio determinado, al mismo tiempo que posibilitan el dialogo de las prácticas con fuentes académicas.

- Gubernamentalidad. Para la presente investigación el concepto de gobierno permite establecer una relación directa con las prácticas pedagógicas, entendidas como prácticas de conducción, que se ejercen en un lugar y tiempo determinado. El gobierno puede presentarse de muy diversos modos. Según Foucault, la racionalidad política que opera en las sociedades occidentales modernas, incluso en su forma neoliberal contemporánea, se caracteriza por una fachada doble: individualización y totalización. Apoyándose en las técnicas propias de un poder “pastoral” que busca la salvación de los pueblos al mismo tiempo que se ocupa de las acciones propias de cada individuo, el Estado moderno ha conseguido reafirmar su poder y garantizar su sostenimiento al mismo tiempo que vela por el bienestar de sus sujetos. Cabe anotar que, así como en otros ámbitos, los sujetos de la educación no son pasivos, siempre hay una resistencia, pues como señala Meirieu (1998, p. 73): “lo normal es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye”. La noción de gubernamentalidad constituye, para la presente investigación, una herramienta de análisis que permite describir cierta mediación pedagógica en la producción de prácticas educativas permeadas por formas de gobierno contemporáneas. Las prácticas pedagógicas analizadas en esta clave son entendidas como prácticas que constituyen, median, regulan y modifican la experiencia que las personas tienen de sí mismas, su experiencia de sí y las formas

como cada persona se conduce a sí misma y acepta ser conducida o conducir a los otros (Marín, 2013).

- **Historicidad.** Al plantear una investigación que procura indagar por la configuración de una relación pedagógica en unas condiciones particulares, es preciso localizar al maestro y su saber, no solo para hablar de métodos, productos o ausencias, sino para dar cuenta de la manera en que se han producido cambios en la enseñanza. En ese sentido, por la elección de una perspectiva histórica, es necesario recordar que la práctica pedagógica, “no necesita interrogar otras prácticas para conferirse identidad” (Zuluaga, 1999, p. 15), pues aunque esté inmersa en otros discursos, su práctica le demarca límites. Hablar de la historicidad de la práctica pedagógica supone indicar cómo emerge el complejo de relaciones que posee y el lugar que ocupa entre las prácticas de saber.

En este punto, y a partir de las herramientas conceptuales y metodológicas señaladas anteriormente, es preciso señalar que la práctica pedagógica que rige y orienta el funcionamiento de una institución educativa, está configurada por un conjunto de saberes, normas, conceptos, entre otros aspectos. A su vez, se observa un conjunto de relaciones que se tensionan permanentemente y demarcan modos de interacción tanto al interior de la institución escolar como hacia fuera de ella – su contexto externo –; se trata de tensiones que son constitutivas tanto del saber–hacer del maestro como de la configuración de una figura de infancia y de las relaciones que establecen niños y niñas con el medio escolar y el medio social. Sobre dichas tensiones se tratará a continuación.

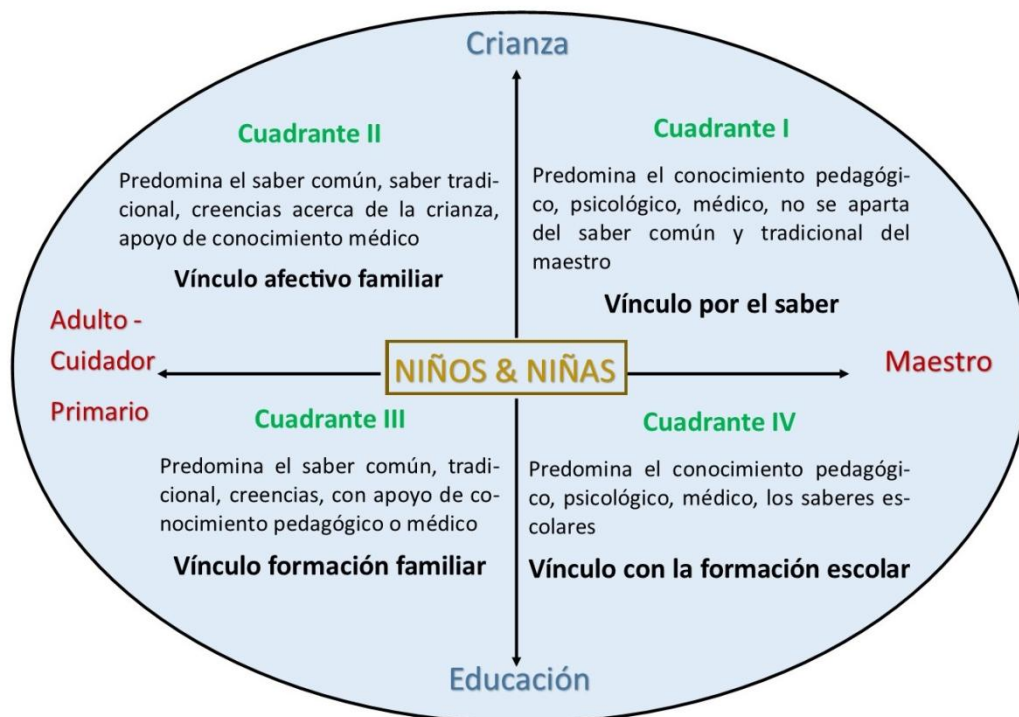
1.2.Segundo momento: construir la matriz tensional

La construcción de series conceptuales – derivadas de la etapa de integración de resultados, durante la lectura temática – se articula, o mejor aún, se sistematiza en este segundo momento metodológico. Así, la construcción de las matrices tensionales se realizó a partir de las nociones que emergieron en la lectura temática y que sirvieron para definir y ajustar los dos ejes tensionales. Tales nociones aparecen como parte del entramado discursivo que define la manera en que los sujetos (maestros y estudiantes principalmente) se relacionan en el entorno escolar, sin que por ello se desconozca la participación de otros sujetos. La relación pedagógica en la escuela es definida por la forma como operan (se practican) y son comprendidos los discursos que tales nociones integran. Dicho de otra manera, es mediante la lectura analítica de esos discursos que es posible reconocer la relación entre el saber pedagógico y las tecnologías disciplinarias de organización escolar, no como una relación lineal, sino como una relación tensional, resultado de la forma en que se tejen, cruzan y articulan los distintos discursos pedagógicos – sus nociones, conceptos y prácticas – (Saldarriaga, 2003).

La construcción de una matriz tensional, que diera cuenta del análisis de la relación pedagógica, exige una claridad en cada uno de los componentes. Dicha matriz tensional es eficiente por su capacidad de graficar de modo eficaz (Saldarriaga, 2003) y sin dar una jerarquía los ejes, las polaridades, los cuadrantes y el punto de encuentro que emergen de la lectura temática. Por lo tanto, para la presente investigación se denominarán esos cuatro elementos así: el primero llamado *eje*, compuesto de contrarios complementarios unidos por un vínculo que les precisa un sentido en la relación, con la salvedad de que para el análisis de ejes no se habla de positivos o negativos en el proceso relacional; el segundo llamado *polaridad*, que es el punto extremo del eje y es nominado de acuerdo a las tensiones encontradas de acuerdo al eje de

análisis; el tercero llamado *cuadrante*, como el espacio donde se encuentran polos de ejes diferentes y también se establece una relación y por último, cuarto, llamado *punto de encuentro*, punto central del ejercicio de enseñanza, en este caso el que es atravesado por los ejes y hace parte de los cuatro cuadrantes.

La construcción de una matriz compuesta por ejes tensionales, derivada de la lectura de las fuentes primarias y secundarias, organiza las nociones relacionadas y permite definir un eje transversal común. La representación de los elementos que conforman los discursos sobre la relación pedagógica, sus sujetos (maestros y adultos cuidadores) constituye un eje; las prácticas que son observables (educación y crianza) constituye otro eje y sus polaridades y, la intersección que transversaliza la relación (niño-.niña). El diagrama que se presenta a continuación es el diseño final de la matriz tensional que se deriva del análisis del archivo, los cuadros resultantes se constituyen en los núcleos de análisis hacia donde se orientan los dos siguientes capítulos de esta investigación.



1Matriz tensional en la relación pedagógica, Colegio Arborizadora Baja IED (2002 – 2012)

En este diagrama, el eje 1 o eje horizontal, es el eje de los sujetos posibles, asociados a la relación pedagógica, o mejor, es el eje de las posiciones de sujeto que ocupan los adultos (maestros-maestras y cuidadores primarios) en relación con los nuevos, según sea la práctica de crianza o educación (escolar). Por su parte el eje 2 o eje vertical, es el de las prácticas, esto es de las técnicas y sus fines, ya sea en términos de crianza o de educación dirigida a los niños y niñas. El cruce de estos ejes produce cuatro cuadrantes que permiten describir la manera en que se produce un modo de infancia, en medio de la tensión que significa cuidar y educar hoy.

Ahora bien, el cruce de los dos ejes y la manera como se interceptan, en términos de los sujetos posibles y las prácticas agenciadas por ellos en la configuración de un modo de ser infancia, puede ser descrito a partir de los cuatro cuadrantes que se forman. Cabe destacar que

dos asuntos son centrales en la diferenciación de la articulación de las relaciones entre los cuadrantes: por un lado, la procedencia del saber que orienta la práctica y define a los agentes vinculados a ella, y por el otro, los fines de las prácticas.

1.3. Fichas de recolección de información

El desarrollo de los dos momentos definidos – la lectura temática y la matriz tensional – así como de cada una de las etapas de la lectura temática – localización y recuperación de documentos, pre-lectura, tematización e integración – que requirió el análisis documental, supuso el uso de por lo menos tres tipos de fichas de registro, las cuales se describen enseguida:

- Ficha de descripción bibliográfica: contiene todos los datos de identificación y localización del documento. Constituye el elemento central para la conformación de una base de datos para el proyecto. La ficha de descripción bibliográfica es el primero y segundo anexo dispuesto en el presente documento; en esta aparecen: la referencia inicial para determinar la nominación del documento, el número de asignación de anexo de acuerdo a la ficha, los datos bibliográficos y las anotaciones como aquella característica básica del documento.

TIPO	DE	No ANEXO	DATOS	ANOTACIONES
DOCUMENTO			BIBLIOGRAFICOS	
REMISIONES	AL	3	Colegio Arborizadora Baja	Estudiantes
AREA DE ORIENTACIÓN ESCOLAR	DE		IED (2010) Ficha de Remisión de Alumnos a Orientación. Mayo – octubre. 33 folios	remitidos al área de orientación escolar de los grados 1° a 3° de básica primaria

Tabla 1 Ficha de descripción bibliográfica

-
- *Ficha temática:* responde al trabajo de extracción de ideas centrales de cada uno de los documentos. Para cada idea central o temática se elabora una ficha en donde se transcribe textualmente el apartado pertinente, señalando palabras claves. Esta ficha corresponde al principio metodológico de desarticulación del texto o documento (lectura temática). La ficha temática corresponde a los anexos 3, 4, 5 y 6 y en ella se encontrará la extracción de los documentos referenciados en las fichas bibliográficas, seleccionados para ser tematizados después de la fase de pre-lectura.

No	REF.	AUTO	TEMÁTICA	DESCRIPTORES
DOCU MENT O	BIBLIOGRAFIC A	R		
1	Colegio Arborizadora baja IED (2004) Ficha de Remisión de Alumnos a Orientación. Abril.	Maestr o	Se nota que estando una persona muy pendiente de él trata de cambiar su actitud de no hacer caso, se nota que cuando se le brinda mucho amor tolerancia su comportamiento es positivo en cuanto a lo cognitivo y actitudinal	Cuidado Cambia actitud Tolerancia amor Comportamiento positivo

Tabla 2 Ficha temática

- Ficha analítica: Ante la imposibilidad de hacer temáticas de toda la masa documental que sea localizada y recuperada, sobre todo si en el transcurso de la investigación ingresan nuevos documentos identificados y recuperados en la institución, se previó la utilización de esta ficha que permite obtener información acerca del contenido de los documentos. Ella tiene como componentes como: Descripción bibliográfica del documento, palabras claves, descripción del contenido del documento de acuerdo con las partes en las que él se encuentre dividido, observaciones y aportes para la investigación. La ficha analítica permite centrar la ubicación de los registros de manera histórica, es decir, la tematización realizada en la ficha anterior en relación con las teorías que han circulado en la práctica pedagógica. En ese sentido, es importante recordar lo que advierte Zuluaga, que “la ubicación histórica consiste en el análisis de las condiciones de existencias de estas temáticas” (1999, p. 185) en el espacio de tiempo seleccionado.

Además, la ficha analítica permite evidenciar las temáticas que pueden ser articulables, por ejemplo, las funciones y roles del maestro, la posición del conocimiento pedagógico o la vigilancia. La manera como se articulan esas temáticas y las tensiones que se producen no pueden deducirse a priori, tan solo su articulación y el análisis demuestran su ubicación en la relación pedagógica que es susceptible para describirlas. La ficha analítica, se divide en tres columnas donde la primera se denominó eje de análisis donde se ubica las modalidades enunciativas rastreables, la segunda columna se denomina temática la cual se refiere a la formación de los objetos y la tercera columna se denomina descriptor y el concepto y se refiere a los conceptos que circulan en la práctica pedagógica, en el presente documento la ficha es el anexo número 7.

Eje de análisis	Temática	Descriptor
Conocimiento – Saber	Presenta bajo rendimiento académico	Rendimiento académico
Este eje está relacionado con las apreciaciones que realizan los maestros acerca del proceso de respuesta de los estudiantes al proceso escolar dado en relación al conocimiento académico y las actividades dentro y fuera del aula que permite evidenciar los avances de los y las estudiantes. El maestro presenta seguimiento de la forma como los y las estudiantes evidencian el aprendizaje y algunas de las estrategias de enseñanza	Al parecer en casa hay presión por la excelencia académica No realiza actividades en clase Estudiante repitente Presente dificultades en las áreas básicas No sigue instrucciones No trabaja en clase No reconoce letras y números Ingresó a mitad de año escolar Presenta falta de concentración No maneja competencias básicas Posible déficit cognitivo Repitente de curso Puede transcribir Olvida fácilmente Su rendimiento académico es regular Su aprendizaje es lento Se asigna tutor	Tareas Desarrollo cognitivo Habilidades de aprendizaje Evaluación y promoción escolar Competencias básicas de aprendizaje

Asimilación cognitiva por debajo de sus compañeros

Bajo rendimiento académico

Edad cognitiva por debajo del grado

Solo transcribe

Bajo rendimiento académico

No ha desarrollado hábitos de estudio

Bajo rendimiento académico

Posible déficit cognitivo

Distractibilidad

Bajo rendimiento académico

No finaliza actividades en la clase

Dificultad en adquisición de habilidades escolares

Déficit de atención

Bajo rendimiento académico

Repitente

Entrega los trabajos a tiempo

Viene del decreto 230

Es inteligente y buen estudiante

El niño no sigue instrucciones

Hay seguimiento de instrucciones

Es reportado por constantes inasistencia, se realiza seguimiento y no ha vuelto al colegio, hay bajo rendimiento académico.

Es un niño tolerante con los demás, responsable, tiene buen rendimiento académico y se observa interés en el estudio

Buena conducta, excelente académicamente. Tímida para presentar las tareas

Buen rendimiento académico, le agrada estudiar, le va bien en matemáticas. Debe mejorar la atención. Es indisciplinado en el salón de clase

Problemas de atención, no termina a tiempo las actividades. Mejora su rendimiento académico, se levanta constantemente del puesto

Hace que la profesora se cuestione.

Escribe muy despacio, no escribe los ejercicios de matemáticas

Se encuentra con la mirada lejana,
pero en evaluación oral responde
acertadamente

Tabla 3 Ficha analítica

Una vez hecho este recorrido acerca de los aspectos metodológicos que permitieron el desarrollo del ejercicio de investigación aquí presentado, a continuación se abordan algunos elementos en torno a la idea de relación pedagógica que contribuyeron a robustecer los análisis realizados a partir de la revisión del archivo construido. Es importante reconocer allí posturas de diferentes campos de saber, o mejor, elaboraciones que permiten delimitar ese concepto con mayor claridad.

2. RELACIÓN PEDAGÓGICA: ENTRE CRIANZA Y EDUCACIÓN

Desde diferentes perspectivas se han realizado planteamientos alrededor del concepto de *Relación Pedagógica*. Dado que ese es un concepto central para esta investigación, en este capítulo se pretende presentar algunas de las elaboraciones que se han hecho en torno a dicho concepto. Se indican así posturas desde la sociología, la psicología, la medicina y la pedagogía, por lo tanto se hará un recorrido por algunos de los enunciados que, desde esos ámbitos, permitirían delimitar la idea de relación pedagógica.

A partir del campo pedagógico, Ángel Díaz Barriga (1994) advierte que la relación pedagógica se ha transformado en la contemporaneidad, al centrar el esfuerzo de los estudiantes y maestros en la “acreditación escolar”, es decir, medir y calificar de manera constante el desempeño escolar por medio del examen. El examen se torna así en el instrumento utilizado para promover de grado y calificar el aprendizaje académico. Además afirma – citando a Muller – que el placer de estudiar se ha acabado y, solo se piensa en el examen en sí, en el fin, en ser promovido. Desde esta perspectiva ve la relación pedagógica permeada por el resultado. Esto es interesante, pues en uno de los documentos recogidos como fuente primaria se afirma algo semejante respecto a un estudiante: “En el tercer periodo recuperó las áreas perdidas sin embargo debe esforzarse más para mejorar los aceptables que tiene” (anexo 4. Documento 184).

La relación pedagógica bajo este concepto se centra en la capacidad del estudiante para “superar” satisfactoriamente las pruebas definidas en cada una de las asignaturas del currículo, para verificar que sí ha aprendido y, posiblemente, en las estrategias del maestro para que el estudiante adquiera las habilidades necesarias para dar respuesta a la evaluación.

Por su parte, Vera y Zebadua (2002), no hablan específicamente de relación pedagógica, sino de contrato pedagógico; para ello retoman una investigación de Pedro Fontan Jubero, donde

enmarcan el papel del maestro en cuatro posibles modelos educativos, indicados enseguida: 1. Modelo Carismático, en el cual la figura del maestro ocupa el lugar más importante dentro del salón de clases, en él se concentra todo el poder y el saber; él sabe y los alumnos no saben, él manda y dispone todo lo que se debe hacer. 2. Modelo de Ajuste, donde el interés se centra en el alumno, pues mientras el maestro se ocupa de conocer la naturaleza de sus estudiantes, convirtiéndose en una especie de psicólogo, los contenidos se relegan en aras de la importancia de los alumnos como personas; este enfoque le exige al maestro conocer más acerca de la cotidianidad de sus estudiantes, no solo en la escuela, sino lo que ocurre en casa o en la calle. 3. Modelo de Relación, el cual enfatiza en el intercambio entre profesor y alumno; en este modelo se forman a la vez educador y educando, es importante que el profesor se conozca para fomentar este tipo de relación; este conocimiento implica la conciencia de sus imperfecciones y carencias. 4. Modelo de interrelación, que se basa en las funciones, interacciones y roles que se desarrollan dentro del salón de clases, no se trata solo de la relación maestro-alumno, sino que además se toman en cuenta los intercambios entre los propios alumnos.

En relación con ese último modelo se plantea una propuesta de autogestión pedagógica, en la cual el poder no se centra en el profesor, sino que es compartido con los alumnos. Dentro del modelo educativo de interrelación, en primer lugar está, la preocupación por defender las necesidades de comunicación y cooperación de los alumnos. El maestro, dentro de este contexto, ya no se encarga fundamentalmente de dar órdenes y exigir obediencia, sino que su principal labor estriba en coordinar las actividades del grupo. La relación que se da entre el maestro y el alumno repercute de manera importante en el desarrollo de habilidades personales en los estudiantes, como lo mencionan los autores en su investigación, centrándose en el desarrollo de la autoestima.

Apoyada en el discurso médico, María Elena Acosta (2005) centra la atención en comparar el enfoque pedagógico contemporáneo con la pedagogía tradicional, de corte histórico cultural, donde la relación profesor-alumno, la metodología empleada en la enseñanza, la evaluación del aprendizaje y la repercusión social de cada una de estas corrientes hacen parte de la relación pedagógica. Desde allí, la autora conceptualiza la relación profesor-alumno como parte de la influencia de la sociedad sobre el individuo, que no opera de manera directa y por ello configura determinados “agentes mediadores” – quienes ejercen dicha influencia –; en los procesos pedagógicos, los encargados de esa mediación son los maestros. En sus encuentros o actividades conjuntas, como lo denomina la autora, se desarrolla una “comunicación pedagógica” y un clima afectivo – respetando la individualidad – que permite el desarrollo de conocimientos e intereses, cualidades, afectos y formas de comportamiento. La autora involucra más elementos que pueden ser relevantes para la relación pedagógica, que no solo estaría definida por un vínculo inter-generacional, sino también por una relación con el conocimiento que tiene el maestro.

Por su parte, el pedagogo francés Philippe Perrenaud (2006) plantea que la relación pedagógica es “fundamentalmente asimétrica”, el maestro en su ejercicio no está en el aula para responder a cualquier precio las demandas de sus estudiantes, y la negociación hace parte de la estrategia del maestro, en la que entra a establecer una relación con el poder compartida, donde el maestro comprende las demandas de sus estudiantes. Para el autor esta es una decisión que debe tomar el maestro para la construcción de ambientes de competencias, donde el estudiante es más activo en su proceso de aprendizaje, como expresión de lo que Perrenaud denomina Pedagogías Cooperativas.

Desde el mismo campo de la pedagogía, Philippe Meirieu – según el análisis elaborado por Zambrano (2013) – recalca la importancia de reflexionar acerca de un vínculo triple entre profesor, institución y alumno. Este vínculo permite una relación con el saber, pero, a su vez, este saber es un ejercicio de gobierno de sí mismo y todo saber constituye un medio cultural para la promoción de la ley moral.

De acuerdo con lo anterior, la relación pedagógica nace en el maestro, pues es quien en relación con el saber del gobierno de sí, logra vincularse con él – el estudiante –: lo que prima aquí es la capacidad del maestro de ofrecer otro tipo de encuentro con el saber, de lo contrario sería manipulación. Por eso se resalta de la obra de Meirieu, cómo la resistencia y el poder constituyen un eje central de la relación pedagógica; desde tres principios en “la cuestión ética”: poder, libertad y autonomía, que resumen la teoría pedagógica “libertad/educabilidad” (Zambrano, 2013). Para ello, el profesor Zambrano se remite directamente al apartado de Meirieu de *La Pédagogie entre le dire et le faire* (1995).

Encontrar al otro, encontrarlo y no vencerlo: pues allí tiene lugar la ética... Cuando la resistencia del otro no me remite al poder que podría ejercer sobre él sino al poder que debo ejercer sobre mí mismo. Cuando no busco vencer la resistencia del alumno sino vencer en mí lo que provoca dicha resistencia (...) la ética es, en efecto, la que me remite a mi propia responsabilidad, a la manera cómo soy capaz de ofrecerle al otro la posibilidad del encuentro, la alegría de comprender, la felicidad de saber. La manipulación es todo lo contrario: es la voluntad oscura de responsabilizar siempre al otro de las dificultades que encontramos conjuntamente, es el deseo de vencerlo para poder superar los

obstáculos que encuentro sin cuestionarme. (LPDF: p. 74), (Citado en Zambrano, 2013, p 49).

A partir de una aproximación a las características de la cultura helenística, Runge (2003) plantea que la relación pedagógica no puede admitir la dominación, porque estaría en contradicción con la ética del cuidado y preocupación de sí. En este análisis, la gubernamentalidad (como el modo de establecer la relación pedagógica) debe ser entendida sobre la base de la libertad y la relación consigo mismo; la gubernamentalidad es una acción sobre la libertad, lo que establece una relación con el otro sin llegar a la “irreductibilidad”. El maestro emerge así como modelo de autoformación, pues de acuerdo con la lectura que realiza Runge de los planteamientos de Foucault sobre el mundo helénico, el maestro se torna en ejemplo de ética que cada uno forma a su modo.

Como puede evidenciarse, desde diferentes posturas es posible hacer una delimitación de la idea de relación pedagógica, de sus características y algunos de sus efectos. Sin embargo, lo más importante de esta amplitud de posturas es que rasgos de estas pueden ser observables en los registros de las prácticas pedagógicas. En otras palabras, no hay una postura única en la práctica, esto está relacionado con las características de los vínculos que se generan con cada uno de los niños y niñas en la escuela, pues aunque se hable de la educación en su función totalizadora, dentro del aula se fortalece su función individualizante al reconocer cada una de las necesidades y prioridades con cada uno de los estudiantes. En cierta medida, es por eso que los registros no hablan de un grupo de estudiantes sino de la situación particular; la primera evidencia de ello en los registros consultados es que en estos se ubica una hoja de seguimiento para cada estudiante, que procura dar cuenta de situaciones particulares. Es en el detalle de esas

situaciones particulares donde aparece con mayor claridad cómo algunas prácticas escolares no se dibujan tanto en la construcción de lineamientos y de posturas políticas sobre la educación, pero si resultan inherentes a la relación pedagógica que se establece en el periodo de tiempo estudiado. En esa dirección, cada vez resulta más evidente la dificultad de determinar los límites entre la función educativa y la función de crianza que cumple el maestro – esta última, además, se suponía una potestad exclusiva del ámbito familiar. Sobre este asunto se tratarán algunos aspectos a continuación.

2.1. Relación pedagógica desde la crianza

El papá no vive con ellos pero el niño pasa los fines de semana [con el]. La mamá se acerca por la situación de su hijo. Ella reconoce que hay una dura competencia entre el padre biológico y el padre de crianza, por lo que los dos le compran lo más caro. El niño se jacta de tener de más y de dos papás. Igualmente, ella no es firme en ninguna orden que le da al niño. El niño fácilmente la convence y ella no cumple” (Colegio Arborizadora Baja, 2009, Anexo 3 Documento 111).

Para Chacón (2010), la crianza es aquella que está caracterizada como la educación que se imparte en los primeros años de la vida del niño y la niña, es decir, está a cargo de padres y/o cuidadores primarios, como iniciación del proceso educativo general del ser humano; es aquella que le proporciona al niño o niña herramientas para compartir espacios con otros y construir otros vínculos con personas que no son de su familia. La crianza se entiende entonces como aquel conjunto de prácticas de alimentación, cuidado y protección que requiere todo aquel que recién llega a la cultura.

Incluir las prácticas de crianza en el proceso integral de educación, requiere unificación de los criterios culturales que despliegan los adultos (padres, hermanos mayores, maestros, etc.) cuando comparten espacios con los niños y niñas. No se trata apenas de reproducciones de costumbres, tradiciones o cuidados de tipo asistencial, sino que forman parte de la herencia cultural dispuesta para los más nuevos. La crianza requiere la incorporación de experiencias variadas y ricas, capaces de afectar el desarrollo de los niños. La riqueza de una educación temprana desde la crianza, no radica en el diseño y definición de currículos o programas generales, para ser aplicados, o que pretendan ser seguidos por todos; más bien, es el conjunto de experiencias de crianza de cada uno de los involucrados, es decir, en la alimentación abarca no solo las necesidades nutricionales, sino el tipo de alimentos y formas de consumo; el uso de ropa de acuerdo al clima y al género, principios y valores familiares, manejo de autoridad y pautas de crianza desarrolladas en la herencia familiar (reconocimientos y castigos, roles en el hogar, entre otras). Cada actor involucrado en la crianza aporta con sus propias ideas, en función de sus propias capacidades y visiones. Lo anterior supone no priorizar tan solo la alfabetización instrumental (ciertas habilidades básicas) sino también preocuparse por la formación cultural de los sujetos.

La crianza, en tanto es una práctica social, pretende recuperar continuamente los elementos culturales que forman parte de la constitución de las familias en los territorios, donde no necesariamente tiene que ver con conocimientos académicos, pues construyen y recrean las formas que los adultos han vivido en su propia niñez y las herramientas que se consideran necesarias para el niño. Se manifiesta allí un punto de tensión, cuando el niño o niña llegan desde muy pequeños a las instituciones escolares y es necesario impartir de manera instrumental algunas de esas prácticas de crianza. Dicho de otra manera, la institución escolar debe constituir

un puente entre el hogar, el contexto inmediato, con las raíces remotas y las aportaciones de los profesionales y personal de apoyo, con sus propias prácticas de crianza, para aportar aquellas que no ha desarrollado aún, pero por su propia naturaleza está por encima de la “lógica formal escolar” propia de los niveles subsiguientes. En este espacio prevalece un “orden” (entendiendo por orden las intenciones o el plan a seguir) menos rígido, estricto o estructurado, y más afín a la cultura de la vida cotidiana.

En la presente investigación resulta evidente cómo las situaciones familiares y personales son de suma importancia para el proceso educativo del estudiante, la escuela se posiciona como institución de primera instancia donde la familia trata de resolver sus dificultades en las relaciones de pareja, las dificultades económicas y la crianza de sus hijos.

2.2. Relación pedagógica desde la educación

El maestro aparece hoy como el responsable de organizar situaciones de enseñanza que promuevan los aprendizajes de los estudiantes. De acuerdo a lineamientos basados en la ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, el maestro es un orientador, guía o mediador en ese proceso de construcción del conocimiento de las áreas curriculares contempladas en la ley, que se reduce a lo que el niño debe saber al estar cursando un grado específico, de acuerdo a su edad y al ideal de ciudadano que se construya socialmente. Desde esta perspectiva, adquieren relevancia la infinidad de enfoques y modelos que se desarrollan y aplican que brinden a los estudiantes formas autónomas de aprendizaje y, que el maestro transforma en prácticas y roles dentro y fuera del aula, permitiendo que el niño o la niña asuman el control de su propio aprendizaje.

Estas prácticas y roles, difieren de las de crianza en ser estructuradas, programadas y organizadas en currículos que le permiten dar cuenta de lo que el niño *debe* aprender. Los currículos le dan un carácter homogéneo y homogeneizador a la práctica pedagógica, pero al mismo tiempo, se exige la apertura al reconocimiento multicultural y a visiones plurales sobre las diferencias sociales y a poblaciones consideradas como minorías. En ese sentido, para dar cuenta de esta responsabilidad, al maestro se le demanda una serie de conocimientos que se traducen en un momento en imperativos para su ejercicio profesional. Zambrano (2013) describe algunos de estos conocimientos que se han validado como necesarios para el maestro: dominio de la lengua primera y en ocasiones de una segunda lengua; conocimientos culturales generales (científicos, artísticos, literarios y filosóficos); conocimientos científicos, en competencias básicas para entender el mundo con la aritmética, mecánica, informática, medicina, administración, economía, entre otras; conocimientos y capacidades de socialización, que tengan la capacidad de participar en una vida democrática.

Respecto a lo anterior, la relación del maestro con los niños y niñas puede variar de orientadora, mediadora, transmisora o guía en el sentido en que se permite que los más nuevos comprendan el mundo en el que han nacido; el relacionarse con el maestro le permite al estudiante encontrar un sujeto con un discurso de las ciencias y los conocimientos al que no podrá acceder en otro espacio. El educar inscribe al niño-niña en el mundo cultural, el maestro no enseña lo que él piensa, sino lo que es pensado o circula en el grupo al que pertenece. Por lo tanto, la educación es el vínculo obligado en toda relación pedagógica, ya que da referencias a los niños y niñas de cómo enfrentar el mundo que en otra relación no podrían encontrar.

2.3. Relación pedagógica entre saberes y prácticas

La relación pedagógica, está mediada por los saberes y prácticas que se constituyen (como tecnología) y tienen lugar en la escuela. El niño es enviado a esta para “aprender” y es responsabilidad de la institución escolar determinar cómo organiza el currículo de acuerdo a las edades de los niños para su aprendizaje. Esta forma de pensar la escuela se ha ido transformando cuando se le exige a esta que responda a la “democratización del saber”, a la construcción de la ciudadanía, teniendo en cuenta las diferencias de los individuos pero a la vez que los incluya a todos, es decir, la comunidad educativa debe participar en lo que debe aprender el niño, incluyéndolo. Aun así, hay un compromiso con el saber, pues aquellos saberes considerados como escolares pueden ser “aquellos caracterizados por haberse producido en la escuela o que circulan en ella, aún sin haber sido ese su lugar de producción, pero que en todo caso la definen y la constituyen” (Marín, 2015, p.14).

En el quehacer escolar, asuntos como la construcción del proceso de enseñanza, la autonomía del maestro en lo que enseña, la relación con el conocimiento desde la perspectiva de la autoridad cultural, la relación con el currículo, entre otros, se han visto profundamente modificados, con un valor relativo tanto para docentes como para estudiantes (Pinkasz, 2011). En diferentes discusiones contemporáneas que se dan sobre el lugar de la escuela, circula una especie de cuestionamiento permanente acerca de la autoridad que posee el maestro en relación con sus estudiantes, de la cual parte la construcción de las prácticas pedagógicas, pero también su relación con el saber, ya que los lineamientos distritales y nacionales exigen una construcción de currículos horizontales, que bajo la denominación de una *construcción* democrática de los currículos escolares, tiende a generar confusión y a mal interpretarse.

El estudio que conduce Marín (2015) propone una diferenciación de los saberes escolares en dos campos: los saberes “de” la escuela, es decir, aquellos saberes que son producidos y

pertenecen a la escuela, y los saberes “en” la escuela, o sea, aquellos que circulan en ella, que se pueden apropiarse de la interacción de los sujetos y que habitan en la cotidianidad escolar. En el espacio de la institución escolar se habla acerca de las similitudes y diferencias entre saber y conocimiento; es claro que uno no desvirtúa al otro y que ambos tienen una parte importante en la definición de la relación pedagógica, pues a partir del saber y el conocimiento escolar posiblemente se define la mayoría de las prácticas que se desarrollan en la escuela.

En esta dirección, en la producción y circulación de los saberes en la escuela es preciso distinguir los enseñados y aquellos enseñables. Los primeros son aquellos saberes que han sido llevados a la escuela de manera “arbitraria”, producidos por especialistas y que distan del conocimiento común; entretanto, los segundos son aquellos que empiezan a circular en la escuela, que se generalizan y que no necesariamente provienen de los especialistas o están validados científicamente, pero son – como expresión de un consenso general – necesarios para introducir a los más nuevos en la cultura.

Lo anterior no significa desconocer la experiencia de vida de los niños, niñas y jóvenes como parte de los saberes que circulan en la escuela, pues no solo el maestro incide en la vida de los niños con sus saberes y prácticas, sino que el niño incide también en la escuela apropiándola o transformándola. Sin embargo, como la institución escolar cumple con la función de aproximar los niños a la cultura y el mundo social, para la delimitación de la relación pedagógica es claro que la tensión está dirigida más hacia los saberes escolares que a los saberes cotidianos, los cuales elaboran niños y niñas a partir de las vivencias que tienen en su entorno.

2.4. Relación pedagógica: La educación acerca del gobierno de sí

Incluir un apartado sobre el gobierno de sí en las nociones de la relación pedagógica, se vincula directamente con los postulados que señaló Foucault en seminarios, cursos en investigaciones acerca del concepto de gobierno, ya que antes que se asumiera un sentido político estatal, el gobierno tuvo significado de orden moral, como conducción de alguien, sea un individuo o un colectivo (Marín y Noguera, 2011).

Esta es una idea que procede de la figura de orden pastoral y de las prácticas de dirección de sociedades pre-cristianas. En el marco del análisis de la presente investigación, el gobierno se entiende como la conducción de conductas, es decir, las prácticas de gobierno son prácticas de direccionamiento de la conducta propia y la conducta de otros. En este sentido, la educación se ha constituido como una práctica que permite que los sujetos atiendan, entre otras cosas, al gobierno de sí mismos.

Las prácticas pedagógicas, miradas desde esta perspectiva, son prácticas de conducción; esto supone un objetivo más amplio que la enseñanza de una ciencia o una materia específica – lo cual, por supuesto, es importante –, o que la preparación de las personas para afrontar los cambios permanentes y el énfasis en el aprendizaje como proceso central para el cumplimiento de tal fin. Sobre esto último, es importante recordar que en los discursos educativos contemporáneos, el aprendizaje es entendido como el proceso y resultado más importante de cualquier acción educativa, pues se trata de “aprender a aprender”, ya no de transmitir, sino de desarrollar la capacidad que adquieren los estudiantes para conducirse a sí mismos.

Muestra de lo anterior se percibe en la Constitución Política colombiana, que define la educación como un derecho, respecto al cual es necesario establecer mecanismos eficaces para garantizar la educación de los ciudadanos con las demandas del siglo XXI. La educación debe ser accesible a lo largo del ciclo vital, pero se establece que los primeros años de vida son de

suma importancia, ya que se le exige a la educación no centrarse en la formación en contenidos específicos, sino en la manera en que los sujetos deben llegar a ellos. En el marco de esta noción acerca de la capacidad de conducirse hacia el conocimiento, desde la postura normativa colombiana se abriría el espacio para las denominados estándares básicos de competencias⁵, aunque no son conceptos equiparables hay rasgos que puedan llevar a fines similares.

Sin embargo, debe anotarse que la conducción de sí mismo no es algo que surge en este momento; como lo ha mostrado la historia de la educación y en particular aquella historia de las prácticas en la escuela, desde hace mucho tiempo se han producido técnicas que orientadas a la función de regulación y educación del cuerpo, han abierto un escenario para este tipo de conducción. Pedagogos como Comenio, Locke, Rousseau y otros habrían señalado ya la importancia de hacer que el estudiante consiga generar ciertos procesos de regulación de su cuerpo. En ese sentido, Álvarez (1995) afirma que la escuela se configuró en la regulación del tiempo y espacio de los estudiantes, es decir, la escuela reglamentó una disciplina y un orden dirigido al cuerpo de los estudiantes, demarcó posturas y tiempos determinados que garantizaran el control y la vigilancia de lo que ocurriera dentro del dispositivo escolar. Para llegar a este propósito, en la escuela se diseñan reglamentos como herramienta homogeneizadora de lo que ocurre en la escuela y tener el control de lo que ocurre en ella.

Todos los aspectos de la vida escolar deben ser vigilados, desde el ingreso (turnos de vigilancia) hasta la salida. Así lo describe Álvarez (1995) a propósito de la revisión que hace de la Ley Orgánica de las Escuelas Primarias del Estado de Boyacá de 1868: “Todo desplazamiento debía ser visto, toda acción debía estar perfectamente programada, nada podía salirse del orden

⁵ De acuerdo al Ministerio de Educación nacional, los estándares básicos de competencias constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo (2006)

preestablecido. Este mecanismo se colocó como una de las tres condiciones de un reglamento escolar: las enseñanzas, su método y la disciplina” (p.96). De esa manera, la consolidación de los reglamentos escolares – cuya forma contemporánea correspondería a los manuales de convivencia – establecen las herramientas para generar controles del cuerpo y de las prácticas que se desarrollan en la escuela; tales reglamentos se constituyen para determinar las directrices de cómo deben dirigirse los integrantes de la comunidad educativa. La elaboración de estos instrumentos constituye un componente importante de la práctica pedagógica, como táctica fundamental para las instituciones educativas, para que el maestro pueda ejercer una vigilancia constante sobre sí mismo y hacia los niños y niñas.

El objetivo de esta práctica es disminuir la aparición de faltas, antes de castigar (Narodowski, 2007), todo debe controlarse en la institución escolar, y cada vez serán más los elementos de vigilancia que deberán estar contenidos en esos reglamentos. En la revisión documental, a propósito de la revisión de cuatro manuales de convivencia pertenecientes al tiempo determinado para la investigación (2003, 2007, 2010 y 2012), los cuatro introducen su lectura con el siguiente texto:

El manual de convivencia es la guía que orienta el proceso formativo de la comunidad educativa y de su mutua interacción; es el conjunto de normas, que hemos elaborado entre todos, que tiende a conseguir una mejor convivencia institucional y una disciplina que forme la parte interior del ser, la voluntad, la mente y el espíritu. Este manual debe ser leído a conciencia por el estudiante y portarlo a diario.

Quienes participan de una comunidad educativa deben acatar los principios y pautas de comportamiento que los caractericen como miembros de ella,

observando en conducta y disciplina el producto de la conciencia y la responsabilidad compartida entre todos: estudiantes, docentes, padres de familia, directivos y personal administrativo” (Colegio Arborizadora Baja, 2010).

Desde una mirada un poco más general a propósito del lugar de las prácticas de sí para la pedagogía, Sáenz (2013) señala que en el discurso pedagógico moderno se redujo paulatinamente el interés en las prácticas de sí, o al menos se redujo la visibilidad de estas en el escenario escolar. En cierta medida, esas prácticas fueron heredadas de las prácticas monacales de la Edad Media y de las formas en que se organizó la vida de los aristócratas en las cortes europeas a principios de la Edad Moderna. No obstante, mientras en Vives e incluso en Comenio se observa un interés en esas prácticas, por ejemplo, alrededor de ejercicios de escritura que operaban para que el alumno examinara su propia conducta, otros autores como Pestalozzi y Dewey no solo habrían dejado invisibilizadas ese tipo de prácticas, sino que incluso las habrían condenado – especialmente el último –, al considerarlas contrarias a un ideal más social de educación, menos individual (y egoísta). La reaparición de ese tipo de prácticas en los discursos y las prácticas contemporáneas, asociadas a la convivencia escolar y al desarrollo de competencias y habilidades sociales en los estudiantes, antes que un retorno a planteamientos de los autores clásicos de la pedagogía que buscaban el autogobierno del individuo, tratan más de establecer un control sobre las maneras “de sentir, imaginar y desear” (p. 289) de los estudiantes.

En suma, este capítulo ha procurado mostrar un panorama de diferentes formas de aproximarse a la noción de relación pedagógica, a propósito de asuntos como la crianza, la educación, los saberes y disciplinas escolares, y las prácticas relativas al gobierno de sí mismo que se agencian en la escuela. Estas diferentes entradas no se han elegido al azar, sino que

permiten articular reflexiones contemporáneas del campo educativo con las temáticas y los conceptos que emergen de la revisión de los documentos recogidos en la institución para caracterizar la manera en que allí se ha configurado una relación pedagógica. El siguiente capítulo tendrá por objeto una descripción, a partir de la perspectiva metodológica en que se inscribe esta investigación, de los modos en que se construyó la relación pedagógica en la institución educativa Arborizadora Baja en el período estudiado.

3. EJES Y CUADRANTES COMO CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

Como se presentó en el primer capítulo, las dos etapas de la perspectiva metodológica (la lectura temática y la elaboración de la matriz tensional) emergieron de la recuperación de documentos y conformación del archivo que contiene parte del registro de las prácticas pedagógicas en el Colegio Arborizadora Baja IED, para la primera década del siglo XXI, pero además son consecuentes con la revisión de la idea de relación pedagógica en las fuentes secundarias. Los ejes tensionales y cuadrantes dan cuenta de una manera de diagramar la relación pedagógica en la institución educativa, describe el eje de los sujetos posibles, las prácticas de crianza y educación, así como los tipos de saber y de vínculos que quedan reflejados en cada uno de los cuadrantes y que abarcan los hallazgos realizados a partir de la revisión, lectura y tematización de los documentos. Sobre estos aspectos se tratará a continuación.

3.1 Eje horizontal: Cuidador primario- niños/niñas- maestro

El eje horizontal, se describe como el eje de las relaciones entre los adultos y la relación inter-generacional con los niños y niñas; los adultos involucrados están dispuestos en cada uno de los polos. El primero de ellos hace referencia a los cuidadores primarios. Desde la pre-lectura se connotaba la participación de la familia, especialmente de los padres, pero en el desarrollo de la tematización se desglosan en diferentes personas, que cumplen un rol específico: sobre el acompañamiento del niño o niña en su proceso educativo, los documentos hablan del padre, la madre, el padrastro, la madrastra, los abuelos (en especial abuelas), los tíos y los hermanos, como figura predominante en contacto con la escuela. El segundo polo hace referencia al maestro, en su gran mayoría maestras, orientadoras escolares y directivas, que son responsables

de casi la totalidad de los escritos hallados en los documentos, cuyo rol consiste en dirigir y acompañar el grupo de estudiantes del que se hace mención.

Los sujetos adultos en la práctica pedagógica son los responsables de generar una dinámica de transformación, producción y reproducción de la cultura y, además, de poner en acción los dispositivos que les permita incidir sobre los niños y niñas, sobre su subjetivación (Castro y Ferrari, 2013). Este eje permite evidenciar en el escenario escolar a sujetos con saberes diferenciados entrelazados entre sí; siempre hay una línea que atraviesa el cuidador primario, el niño/niña y el maestro, tratando de mediar el vínculo de unos con otros. Esta mediación, adquiere diferentes modalidades según las características particulares de los sujetos y de las situaciones contextuales en las cuales se desenvuelven. Un ejemplo de ello se encuentra en el Registro de Asesoría Psicológica y Seguimiento (2009), que refleja la tensión entre ambos polos, en tanto ambos se ocupan del trabajo que puede realizar un estudiante en la escuela:

Se presenta el papá manifiesta que la niña sabe pero que la profesora es la que no valora el trabajo de la niña, sin embargo se le muestra al señor que la niña no trabaja en clase, la familia tampoco la apoya en casa (Anexo 4, documento 43).

El análisis de las prácticas que ejercen los sujetos, se caracteriza no solo por su acompañamiento al sujeto infantil, también su ausencia – curiosamente – hace parte de la relación pedagógica. En otras palabras, no solo la presencia del sujeto lo hace constitutivo del vínculo; la separación, la ruptura, el distanciamiento también hace parte de la construcción del sujeto infantil y parte de la transmisión cultural. Es más, retomando varias de las fichas temáticas se observa una gran importancia dada al reconocimiento de todos los sujetos involucrados en los procesos de crianza y educación, cómo está constituida la familia, las

relaciones armónicas o disruptivas entre ellos, la llegada de nuevos sujetos (nacimientos, nuevas relaciones, matrimonios) y el distanciamiento o pérdida de otros (muerte, separación, divorcios). Puede observarse esto en una Ficha de Remisión de Alumnos a Orientación (2004).

Se nota que estando una persona muy pendiente de él trata de cambiar su actitud de no hacer caso, se nota que cuando se le brinda mucho amor tolerancia su comportamiento es positivo en cuanto a lo cognitivo y actitudinal (Anexo 3, documento 1).

Esta relación de sujetos se define como cambiante y en algunas ocasiones conflictiva, porque la mayor parte de las veces no se está de acuerdo uno con el otro, se cuestionan sus acciones en relación con la enseñanza y el aprendizaje. La relación de los adultos con los niños en el proceso educativo, puede evidenciar uno de los elementos para la concepción de la figura de infancia, no solo como lo cita la Convención de los Derechos del Niño, sino en la práctica como un “ser humano en pleno ejercicio”, unos niños y niñas ejerciendo su irreductibilidad, que se resisten a las decisiones de los adultos (Meirieu, 2004).

3.2 Eje vertical: Prácticas educativas, entre educación doméstica y educación escolar

Por su parte, en el eje vertical se hace referencia a las prácticas. El polo superior remite a las prácticas domésticas de cuidado, protección, alimentación; siendo las prácticas de crianza aquellas de principal atención. Entretanto, el polo inferior corresponde a las prácticas de la educación escolar; en relación con este polo, hay varias posturas pedagógicas, políticas, psicológicas o filosóficas que permiten analizar la educación y a la escuela. En este caso, se

refiere la educación como una intervención en la vida de alguien, en llevar esa vida, en cierto modo, hacia una vida mejor, más completa, hasta más humana (Biesta, 2013). Las prácticas pedagógicas son configuradas para insertar a los niños y niñas en la vida social, política y cultural y busca equipar a los estudiantes con herramientas que le permitan dar respuestas a las necesidades que les demande el medio a lo largo de su ciclo vital.

Este eje evidencia, además, un desplazamiento en relación con las prácticas de crianza y educación, antes diferenciadas con mayor claridad, y en la actualidad a veces sobrepuestas. Dicho de otro modo, hasta hace algún tiempo parecía claro que la familia estaba encargada de ocuparse de cubrir las necesidades básicas para la supervivencia de los más nuevos, por tanto, se trataba de asuntos extra-escolares, es decir, que no le competían a la escuela. No obstante, en la actualidad, cada vez se configuran más como temas escolares. En ese sentido, si bien el polo inferior remitiría explícitamente a las prácticas educativas escolares, en la actualidad se percibe que en la escuela ciertas figuras y responsabilidades – antes diferenciadas – tienden a confundirse. He aquí un ejemplo tomado de la Ficha de Remisión de Alumnos a Orientación (Colegio Arborizadora Baja, 2004), en el que se presume que las dificultades de un estudiante para comportarse en clase derivan de asuntos familiares y, en consecuencia, sería la escuela la encargada de resolverlas:

Es muy hiperactivo, grita en el salón, molesta mucho a los compañeros, a veces no sigue instrucciones y se sale del salón.

Creo que es un problema familiar ya que el niño le gusta llamar mucho la atención en el salón, le falta afecto y más control en casa. No hace tareas ni trabajos constantes. A veces no realiza nada de actividades solo se dedica a molestar.

[Los padres] Son conscientes del comportamiento de NN pero no saben qué hacer con él, ya que ambos trabajan y no hay una persona que se dedique por completo al cuidado de los hijos (Anexo 4, documento 5).

En este caso, el fin de las prácticas agenciadas en la escuela o en entidades externas por remisión de la escuela, aparecen asociadas a cierta idea de alcanzar el cuidado, de obligar y exigir que el adulto cuidador primario se responsabilice de estas tareas, pero que el maestro en particular y la escuela en general operen como veedoras y cuidadoras del cumplimiento de las mismas, por ejemplo de la Ficha de Remisión de Alumnos a Orientación (Colegio Arborizadora Baja, 2004).

El niño está un poco descuidado, al preguntar que si lo bañaron dijo que no. Se presentan la mamá y el papá, hay una situación familiar un poco complicada entre el padrastro y la hija de la señora con agresiones entre ellos... (Anexo 4, documento 116).

De acuerdo con Sarat (2012) la escuela como dispositivo define procesos civilizatorios de la humanidad; para ello, la autora remite a Norbert Elías, y a partir de este concibe al niño en un estado cerca al animal y primitivo, que debe pasar por un proceso para traerlo a la civilidad, es decir, traerlo a la cultura; esta responsabilidad recae en los dispositivos de familia y escuela, sin ellos no sería posible. Pero el proceso civilizatorio no solo está dado en el control del cuerpo o de pulsiones, para vivir en sociedad, la escuela también está llamada al acercamiento al conocimiento y la cultura; es así, como además de generar la vigilancia de los cuerpos, son

diseñados mecanismos y estrategias para enseñar, para que sea posible el *gobierno escolar*⁶, organizando y distribuyendo a los estudiantes en grupos a los cuales de acuerdo a unas características propias (edad y aprendizajes previos) reciben una serie de materias de enseñanza ya establecidas estructuralmente, es decir, todos los estudiantes de ese grupo reciben las mismas enseñanzas sin connotación individual. A partir de estas reflexiones, surgiría la pregunta ¿Es función del maestro vigilar aspectos de la crianza de los niños? ¿No se está extralimitando la escuela?, y más que poner en tensión el sí o el no con que pueda responderse a estas preguntas, es claro que desde la normatividad y lineamientos distritales y nacionales se le exige a la escuela vigilar, controlar, reivindicar las acciones en “corresponsabilidad” donde se hayan sido vulnerados los niños y niñas. Como muestra de ello, en la Ley 1098 de 2006 o la Ley de Infancia y adolescencia, establece como finalidad:

Garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna (Ley 1098, 2006, artículo 1)

⁶ Se retoma el concepto de gobierno desde la concepción de Foucault, analizado por Marín y Noguera (2011), donde (...)“el gobierno se sirve del pastoreo –como conjunto de técnicas y procedimientos para la dirección-, en la conducción de los individuos y las poblaciones.(...) presenta cuatro características principales: 1. Es un poder que no se ejerce sobre un territorio sino sobre un rebaño en desplazamiento, sobre una multiplicidad en movimiento; 2. Es benévolo, su objetivo es la salvación del rebaño; 3. Es un poder que se manifiesta no por su superioridad ni por su poderío, sino por su dedicación, celo o aplicación; 4. Es un poder masificante e individualizador: el pastor vela tanto por el rebaño como un todo como por cada una de las ovejas.”

Esta ley procura delimitar las responsabilidades de las instituciones y de la sociedad en la protección de los niños y niñas. En ese sentido, el artículo 44 establece las Obligaciones complementarias de las instituciones educativas, es decir, además del carácter y las funciones que le confiere a tales instituciones la Ley General de Educación, los maestros y directivos deben: comprobar la inscripción del registro civil de nacimiento; establecer la detección oportuna, apoyo y la orientación de malnutrición, maltrato, abandono, abuso sexual, violencia intrafamiliar, explotación económica y laboral; comprobar la afiliación de los niños y niñas a un régimen de salud; prevenir el tráfico y consumo de sustancias psicoactivas dentro de las instalaciones educativas y solicitar a las autoridades competentes acciones efectivas contra el tráfico, venta y consumo alrededor de las instalaciones educativas; coordinar los apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos necesarios para el acceso y la integración educativa del niño, niña con discapacidad; reportar a las autoridades, las situaciones de abuso, maltrato o trabajo infantil detectadas en niños, niñas; orientar a la comunidad educativa para la formación en la salud sexual y reproductiva y la vida en pareja, entre otras.

El eje vertical (funciones de los sujetos adultos) y el eje vertical (prácticas educativas) se cruzan en el lugar donde se ubica al niño/niña, en el sujeto parte de la relación y sujeto del aprendizaje, no es una estructura rígida, pero su dinámica está dada en la individualización de cada uno de los niños y niñas matriculados en la institución educativa. En esta relación pedagógica se configura una responsabilidad compartida, donde a los sujetos involucrados les corresponde la preparación para la vida, donde se conjugan las dimensiones públicas y domésticas. El cruce de los dos ejes, deja en cada cuadrante un espacio que indica también una relación en sí misma, se denominan cuadrantes a aquellas regiones que son determinantes en la configuración de la relación pedagógica y en la de la figura infantil que emerge de ella.

3.3 Cuadrante 1: Maestro – infancia – crianza



2Cuadrante I: Maestro - Infancia - Crianza

La relación entre maestro, infancia⁷ y crianza es una relación que cada vez gana mayor centralidad en la escuela, se hace más visible cuando se asocia a cierta forma de abandono por parte de los núcleos familiares de su actividad de crianza. Los registros apuntan a mostrar cada vez más una preocupación de los maestros por asuntos relativos a la crianza – estado de salud y bienestar del infante, control y cuidado del cuerpo del niño – y menos a temas relacionados con el acceso a los saberes, el relacionamiento con otros, etc. – conducta y comportamiento en el aula, atención en la jornada contraria–. En general, los temas de crianza en la escuela son tratados desde el saber especializado, casi siempre buscando el apoyo de instituciones médicas y

⁷ Es importante anotar que, en lo sucesivo, se hablará en los cuadrantes de niños / niñas y de infancia de forma indiferenciada, pues aunque se entiende que corresponden a dos asuntos distintos – una corporalidad concreta y una noción histórica y socialmente establecida – por la manera en que aparecen en los registros se tratan de modo indistinto.

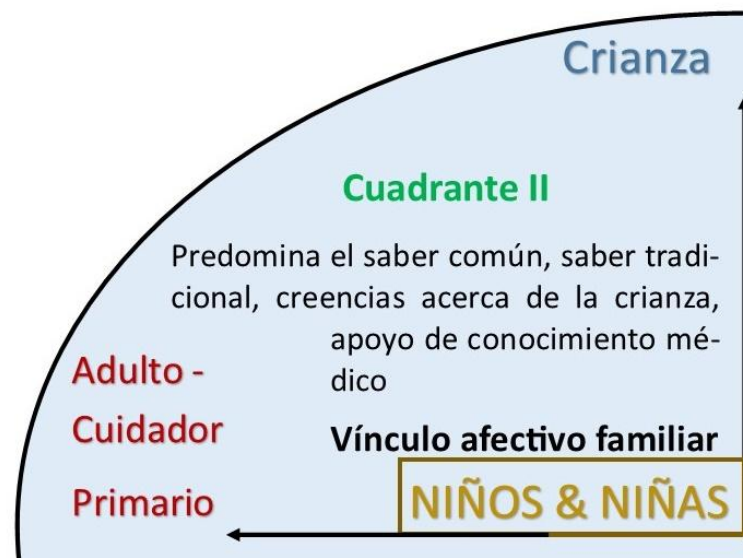
psicológicas, o situaciones que resultan de obligatoria remisión al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Comisarias de Familia, centros especializados de atención a la infancia, etc. Es tanto así que se emprenden programas en las instituciones educativas (como Salud al colegio) que promueven la formación de maestros en detectar “signos de alerta” relacionados con asuntos como: prevención de la desnutrición infantil (suministro de suplementos nutricionales, que con el tiempo se transforma en el suministro de refrigerio escolar), control de talla y peso dentro de la escuela, detección de violencias (maltrato infantil, violencia sexual, violencia intrafamiliar), detección de necesidades educativas transitorias y permanentes, prevención del embarazo en adolescentes, prevención de la conducta suicida, entre otros aspectos. Así aparece en uno de los registros en el que la labor del maestro permite detectar – y ello queda registrado – situaciones de maltrato relacionadas con dificultades escolares (Colegio Arborizadora Baja, 2010):

El niño no obedece ni trabaja en clase, no atiende llamados de atención. No vive con el padre.

Se recomienda un refuerzo diario y permanente por parte de la casa porque no se ven los resultados, el niño es muy perezoso y su rendimiento académico es muy bajo.

El niño cuenta que el padre le pegaba; los fines de semana lo llevan donde el padre y ya no le pega. Cuando la madre está ahí en el puesto con el niño si trabaja, tan pronto la madre se va no hace nada. Falla demasiado, se distrae con facilidad y no trabaja, se le habla y parece que no entendiera (Colegio Arborizadora Baja, 2010, Anexo 4, documento 56).

3.4 Cuadrante 2: Adulto (cuidador primario) -crianza-infancia



3Cuadrante II Adulto Cuidador Primario - Infancia - Crianza

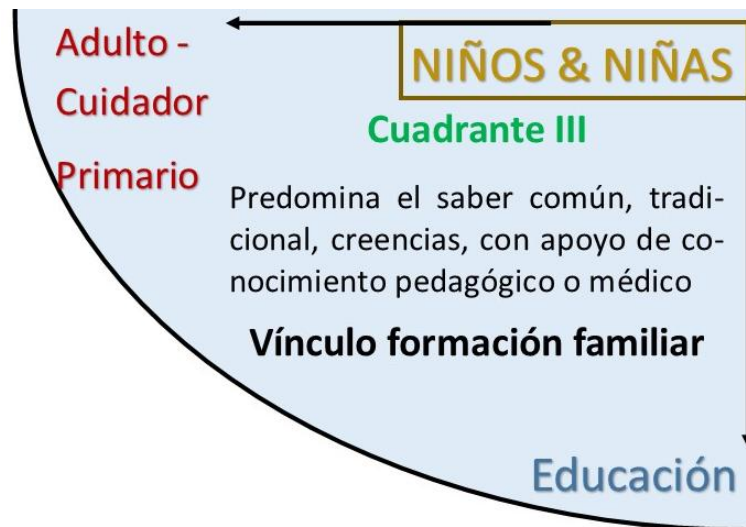
La relación entre el adulto cuidador primario con la infancia se mantiene asociada fuertemente a la idea de la crianza, entendida esta como garantía de los cuidados vitales mínimos, expresada en el uso de nociones como protección, cobertura de necesidades básicas cotidianas, fortalecimiento del vínculo familiar, conformación de redes extensas de familia, entre otras. Sin embargo, esa condición que se supone evidente, muestra otro rostro cuando las descripciones de maestros y cuidadores hablan de abandono, ruptura familiar y manejo de la autoridad. Un ejemplo interesante puede ser la descripción elaborada en uno de los observadores:

La niña fue abandonada por la mamá, y el papá es el que está a cargo de ella, no le hace caso a la abuela, no hace tareas... en el mismo conjunto viven una tía y las primas que le pueden colaborar... (Colegio Arborizadora Baja, 2010. Anexo 4, documento 148).

Es importante destacar que las prácticas de crianza en este cuadrante se encuentran vinculadas a una forma de saber que procede de lo que se ha transmitido culturalmente de generación en generación, o que se ha adquirido a través de programas y medios de comunicación a los cuales acceden los adultos encargados del cuidado de los niños y que, en cierta medida, se apoyan en el conocimiento científico, sobre todo en la medicina y la psicología infantiles. En general las prácticas de cuidado, protección y alimentación relacionadas con la crianza parecen tener como fin que el individuo humano, durante esos primeros años de vida, adquiera autonomía y aprenda modos de vida básicos para sobrevivir en su medio.

3.5 Cuadrante 3: Adulto (cuidador primario) – infancia –educación

La relación del adulto cuidador primario, infancia y educación, es una relación a considerarse prioritaria en el contrato pedagógico, ya que define las prácticas del adulto cuidador en concordancia a los procesos escolares. La familia como (también) responsable de la formación de conocimientos del niño asume posturas diferentes a la del maestro en esta relación, ya que está mediado en gran medida por los saberes tradicionales, creencias acerca de la escuela, etc.



4 Cuadrante III Adulto Cuidador Primario - Infancia - Educación

Los registros analizados que enmarcan esta relación, se limitan al control de actividades instrumentales como son: apoyo en labores escolares, asesoría de tareas, control de útiles escolares, regulación de la asistencia del estudiante al colegio, estar pendiente de los avances del niño en procesos de conocimientos, y de ser necesario, la búsqueda de apoyo externo para compensar en conocimientos aquellos que el estudiante no alcanza en la institución escolar. No es evidente en el archivo una relación del adulto cuidador con el conocimiento, más aun, cuando algunos de los encargados del cuidado y acompañamiento del escolar manifiestan no tener acceso al mismo (no saben leer o escribir), por lo que se transfiere la totalidad de la responsabilidad por esas funciones a la escuela.

Es muy distraída y perezosa hay poca colaboración por parte de los padres debido a que su madre es analfabeta.

Falta de interés por parte de la casa, trabaja demasiado despacio y en ocasiones no termina el trabajo por estar hablando y parándose del puesto, no se le han visto

avances académicos, no conoce las letras vistas, no lee ni escribe. (Colegio Arborizadora Baja, 2010, anexo 4 documento 71).

La relación familia–escuela se inscribe en un contexto histórico y en un proceso de articulación institucional necesaria. Garreta y Llevot (2007) resaltan cómo el debate acerca de los límites de lo público y lo privado se sitúa no solamente en un contexto social y político, también se ve definido por una asimetría de poder. No todos los procesos de escolarización han considerado involucrar a los progenitores en la escuela y cuándo lo hacen se lleva un proceso de resistencia, que puede enunciarse como la intrusión o invasión de cada uno de los territorios, por lo que demanda una revisión frecuente del contrato pedagógico.

Sobre este asunto, en la investigación realizada por Sáenz (2013), recopila los argumentos por los que es importante que la relación escuela-familia se mantenga. Lo enuncia de la siguiente manera: 1. Los cambios sociales, económicos y políticos de la sociedad y, en especial el rol de la mujer han llevado a un cambio significativo en la estructura y roles familiares, que trae como consecuencia la necesidad de extender los tiempos de permanencia de los niños y niñas en la escuela. 2. La autora recalca la importancia del hogar en los procesos educativos de los hijos, refiere a Christenson, Round y Gorney (1992), quienes identifican cinco procesos de relevancia del ambiente familiar que afectan el logro escolar de los estudiantes: las expectativas y atribuciones sobre los resultados académicos de los niños, la orientación del ambiente de aprendizaje del hogar, las relaciones padres-hijos, los métodos disciplinares y la implicación de los padres en el proceso educativo tanto en el centro escolar como en el hogar. Además, considera las variables de estructura familiar y sus interacciones con los procesos familiares, y de ambas con el rendimiento académico (García y Rosel, 2001). 3. Afirma que los

límites entre las experiencias de los niños en el hogar y las que experimentan en la escuela no están claros, tal y como han puesto de manifiesto las corrientes constructivistas, los aprendizajes adquiridos pueden llegar de muchos aspectos de la vida de cada uno de los estudiantes. 4. Para finalizar menciona que las mejores escuelas siempre cuentan con padres que las apoyan y se encuentran integradas en su contexto social, barrial y acompañamiento académico.

Sobre este último aspecto, es interesante observar cómo en los registros que constituyen el archivo aparecen algunas menciones al buen rendimiento de los estudiantes, que daría cuenta no solo de un desempeño acorde con las normas escolares, sino también un acompañamiento familiar adecuado. A continuación se indican algunas anotaciones del observador, realizadas durante una entrega de notas:

Es una niña muy calmada, respetuosa y sincera se nota que los valores que viven en casa son la verdad, la justicia y la responsabilidad.

Se nota el apoyo y el acompañamiento de la casa nunca falta con tareas y mantiene su constancia y dedicación al trabajo (Colegio Arborizadora Baja, 2012, Anexo 4, documentos 193 y 195).

3.6. Cuadrante 4: Maestro–infancia–educación

Para el cuadrante en la relación maestro, infancia y educación, el maestro genera una relación de interacción continuada, pero a la vez marcada por una “doble contingencia”, es decir, el maestro en su intervención pedagógica, no se encuentra de modo lineal con cada estudiante y sin embargo, mantiene una dinámica propia de interacción con cada uno (Runge, 2003). Por ende, en este cuadrante circulan dos elementos esenciales: uno, el compromiso personal del

maestro con el conocimiento y, dos, el ejercicio de poder – entendido en términos de gobierno de sí – entre maestro y estudiante acercándose al conocimiento.



5 Cuadrante IV Maestro - Infancia - Educación

En los registros, lo anterior se evidencia en referencia a la enseñanza de las áreas del currículo, y al mismo tiempo, en la respuesta del estudiante al aprendizaje. De allí derivan el seguimiento al rendimiento académico, la evaluación del conocimiento y las prácticas cada vez más comunes de detección de signos de alarma frente a presuntos problemas en el aprendizaje. Esto último suele conducir a remisiones a especialistas en medicina, psicología y otras áreas, que permiten definir (diagnosticar) el por qué no aprende el niño, y a la vez establecen algunas estrategias que le permitan al maestro regular el desempeño del niño en el aula. Por ejemplo, frente al bajo rendimiento académico, en el caso de una de las estudiantes se señala que:

La alumna trae problemas desde el año pasado del rendimiento y ella es repitente, le falta mucha atención y concentración. Desintegración familiar la mamá no vive con ellos la abuelita se hizo cargo con ellos desde que estaban pequeñas. La

alumna tiene muchas lagunas por falta de dedicación y problemas familiares, yo estimo conveniente de pasarla a un centro especializado para que [a] ella le traten el problema (Colegio Arborizadora Baja, 2006, Anexo 2, documento 9).

Este cuadrante está relacionado con las apreciaciones que realizan los maestros acerca de la respuesta de los estudiantes al proceso escolar, referenciado en los documentos mediante nociones como: rendimiento académico, actividades en clase, excelencia académica, repitencia, aprobación, dificultades en áreas básicas, atención, memoria, competencias básicas (lectura y escritura), déficit cognitivo, problemas de aprendizaje, seguimiento de instrucciones, entre otras. Una de las fichas de seguimiento estudiantil revisadas constituye un buen ejemplo de esto:

No retiene la atención en tiempo prolongado constantemente está fuera del puesto permanece en el puesto de las amigas hablando y siempre se encuentra en el lugar equivocado preguntando lo que no le interesa. Si no mejora su disciplina su rendimiento seguirá siendo bajo (2012, Anexo 4, documento 181).

De acuerdo a Soledad Vercellino (2015), desde hace varios años y con la masificación de la educación formal, se han llevado a cabo varios estudios a propósito de la relación de los estudiantes y maestros con el saber. Dichos estudios se iniciaron en Francia, en el campo del psicoanálisis, en la década del 60, apareciendo a finales de los años 80 y durante los 90 las obras que son pilares de la investigación teórico y empírica en torno a esa noción. Dentro de sus grandes representantes se encuentra Bernard Charlot (2009), quien basado en investigaciones de esta noción con estudiantes “de clases populares” – como refiere él mismo – retoma afirmaciones que pueden aportar el desarrollo del cuadrante en mención: Se generan procesos

para que el maestro promueva a los estudiantes, llegar a un título, acceder a buen trabajo, es decir, la escuela no es pensada en términos de apropiación de conocimientos, sino que es vista como una puerta de acceso al campo laboral y a una posición social. Relacionado con lo anterior se ha permitido el desarrollo de prácticas de agresión con estudiantes que tienen una relación diferente con el saber, y de acuerdo a los documentos, son agresiones que también reciben maestros.

La niña le pegó a la profesora. ...La profesora del curso la remite porque la niña ha presentado cambios en el comportamiento: manifiesta con gran tristeza que no ha querido hablar con la maestra. La semana anterior la niña había entrado al baño con una compañera y se habían bajado los pantalones. La profesora informó a la mamá y el fin de semana la niña fue castigada; la mamá le da un baño con agua fría y le pegó con ortiga, castigo que repitió el día 28 por haber perdido varias materias. En este castigo radica la tristeza de la niña. (Colegio Arborizadora Baja, 2006, Anexo 3, documento 87).

Inclusive, esa agresividad en ocasiones también se percibe de los padres de familia hacia los maestros, o como sucede en este caso, de parte de la abuela que cumple la función de acudiente de un estudiante de la institución (Colegio Arborizadora Baja, 2010):

El niño es buen estudiante pero escribe muy despacio, se distrae, ya que sabe leer y escribir muy bien. La abuelita es muy grosera en su actitud y en sus notas. Viene a veces a las 11:00 a.m. a que la atienda cuando entran los padres de preescolar. Hoy fue muy grosera porque estaba citada. (Anexo 2, documento 66).

En relación con la idea de “rendimiento académico” su aparición fue constante, incluso desde la etapa de pre-lectura de los documentos recogidos. (Navarro, 2003)

Navarro, R. (2003). EL RENDIMIENTO ACADÉMICO: CONCEPTO, INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* , 1-15.

menciona el rendimiento académico como un fenómeno multifactorial y que en el contexto escolar se puede encontrar con múltiples definiciones de este: aptitud escolar, desempeño académico y rendimiento escolar. El mismo autor retoma un estudio de Jiménez (2000) que define el rendimiento académico como el nivel de conocimiento demostrado por los estudiantes de cada una de las áreas o asignaturas, en relación con la edad y el nivel cursado. Por lo tanto, para ser analizado y referenciado se basa en el proceso de evaluación, o sea, el rendimiento académico está sujeto a unas variables o factores externos como son las expectativas de la familia, el maestro y los propios estudiantes (Cominetti y Ruiz, 1997). La variable utilizada para definir el rendimiento académico son las calificaciones escolares, aunque Navarro (2003) basado en una investigación de Piñero y Rodríguez (1998) afirma que la riqueza socioeconómica del estudiante tiene efectos positivos en su rendimiento académico, por ello es un factor importante a considerar; entonces, el rendimiento académico es una “responsabilidad compartida entre familia, comunidad y estudiante” (Navarro, 2003). El proceso educativo visto a través de la idea de “rendimiento académico” no da cuenta únicamente del estudiante, también de su articulación con todos los factores que lo circundan.

Cominetti y Ruiz (1997) resaltan otros factores que, de acuerdo a su investigación, influyen en el rendimiento escolar de los estudiantes: 1. Las expectativas de estos en las pruebas escolares, es decir, entre mayores sean las expectativas del estudiante el resultado es más alto. 2.

El sentido de autoeficacia del estudiante, como aquella posibilidad que tiene de superar las dificultades que plantea el aprendizaje, entre más alto el sentido de autoeficacia los resultados son más altos. 3. El interés y participación de los padres en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, son más altos los resultados cuando es evidente el acompañamiento de los padres en el proceso escolar de sus hijos. Es así como determinante de análisis en el concepto de rendimiento académico: la educación contemporánea se basa en las calificaciones y son muchos más los factores que están interviniendo para que los resultados se planteen de esa manera, de allí que aparezca como un proceso de corresponsabilidad entre la escuela y la familia.

Vera y Zebadua (2002) definen este componente como contrato pedagógico, en el cual los interlocutores maestro- alumnos expresan sus expectativas, se espera que el enseñante sea justo, sea un experto que conoce su oficio, anime y comprenda las aspiraciones del grupo. Por otro lado se piensa que los alumnos cooperarán activamente en el proceso del aprendizaje. Por consiguiente, los autores entienden el contrato pedagógico como la serie de relaciones entre los maestros y los alumnos, y consideran que en dicho contrato está la justificación de las normas que se establecen en la clase entre todos los miembros, y está destinado a fijar el rol de cada integrante del grupo para reducir todo margen de dudas sobre las expectativas de los contratantes (maestro y alumnos).

Para Sús (2005) el contrato pedagógico está relacionado con la convivencia, sólo una pauta alude a que “el clima de trabajo se basará en el diálogo y el respeto mutuo” y constituye un listado de actos prohibidos: no salir en horario de clase, no alterar el dictado de la clase, no llegar tarde, no comer en clase, etcétera. La estructura de participación en la elaboración del contrato pedagógico es vertical, lo hace el maestro y el estudiante está llamado a cumplirlo. Por

ese motivo la autora afirma que se pierde el valor potencial de ser una herramienta político-pedagógica importante en la construcción de consensos.

Para cerrar el presente capítulo, el análisis de la matriz tensional expone las características de la relación pedagógica desde las prácticas pedagógicas, donde no solo están inmersos el maestro y los estudiantes, sino que el adulto cuidador cumple un papel importante, que no debe ser pasado por alto. En ese mismo sistema relacional, los sujetos son atravesados por saberes propios de acuerdo al rol que ejecutan en la sociedad. La evidencia de la permanencia de una relación desde lo pedagógico, reafirma el papel que cumple el proceso de escolarización de los niños y niñas en la herencia cultural a la cual se les acerca, pero la escuela cumple el mismo rol con las familias y el maestro fortaleciendo estos procesos de socialización generacional e intergeneracional. Con estos elementos, en el capítulo siguiente se describirá la relación pedagógica maestro-estudiante en el Colegio Arborizadora Baja IED, en la primera década del siglo XXI.

4. CARACTERÍSTICAS DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA EN EL COLEGIO ARBORIZADORA BAJA.

Para el desarrollo de la presente investigación se formuló una pregunta que ha orientado desde la revisión documental hasta la elaboración de este documento que muestra los resultados: ¿Cuáles son las características de la relación pedagógica entre maestros y estudiantes de primer a tercer grado en el colegio Arborizadora Baja, en la primera década del siglo XXI? Este capítulo pretende, justamente, ofrecer una respuesta a esa pregunta. Por ese motivo, es necesario circular de nuevo por los elementos que se seleccionaron para llegar a dicha respuesta, sin que necesariamente sea totalizadora de las diferentes características que asume la relación pedagógica bajo las condiciones ya mencionadas.

En primer lugar, es necesario referirse a las prácticas pedagógicas que aparecen indicadas en los registros reunidos, leídos y analizados. En estos se recogen todas aquellas acciones que realizan los maestros en el quehacer de la enseñanza, que no corresponden solamente a las áreas del conocimiento que aparecen en el currículo escolar, sino que también involucran aquellas acciones que conducen al seguimiento y acompañamiento del proceso formativo del estudiante. En particular, se destaca el ejercicio de la escritura, sin el cual esta investigación tal vez no hubiese sido posible; los documentos que hacen parte del archivo son muestra de la necesidad de registrar, de dejar evidencia del contexto en que se desenvuelve el estudiante. Mediante la escritura, el maestro procura relatar en uno o dos párrafos cuál es la situación particular de los estudiantes, ello con múltiples finalidades: remisión, reporte a cuidadores, seguimiento o simplemente por dejar la evidencia de un accionar ante las situaciones personales del estudiante. Cada uno de los documentos encontrados, escritos por el maestro, habla de un solo individuo y de su contexto cercano, no hace referencia del grupo en general de estudiantes y, por lo tanto,

requiere hacer descripciones acerca de cada uno de ellos. Esto le permite al maestro aproximarse un poco más al proceso del estudiante, a su relación familiar, a lo que se conoce de él, aspectos que se consideran necesarios para indagar y, en algunos casos, para tomar postura sobre las acciones a tomar – por ejemplo en las remisiones, o cuando se detectan situaciones de maltrato – ; sin embargo, esta también puede llegar a ser una labor extenuante para el mismo maestro y, valga decirlo, para los orientadores de la institución que también acompañan estos procesos.

En estrecha conexión con esa práctica de escritura, gracias a la lectura de los documentos también aparecen otras prácticas pedagógicas que muchas veces confrontan al maestro en su labor. En ese sentido, se reconoce que el maestro no solo se ocupa de enseñarle a sus estudiantes un contenido específico, sino que también se ocupa de aspecto que exceden la dimensión de la instrucción intelectual y abarcan aspectos de la formación ética y estética, de las prácticas orientadas a que el estudiante se conduzca a sí mismo, anudadas además – por las exigencias contemporáneas – al desarrollo de competencias básicas de aprendizaje. Por supuesto, no era posible rastrear todas aquellas prácticas que se realizan en la institución educativa, posiblemente por la misma función de los registros analizados. Pero, a través de esos registros sí se describen aquellas que le permiten al maestro acercarse de una manera diferente a sus estudiantes como son: hablar con cada uno de los estudiantes de manera individual, citación y diálogo con los adultos cuidadores, identificación de situaciones de salud, observar en estudiantes cambios de comportamientos, emociones y señales físicas; a estas prácticas se le adicionan aquellas que realiza con la familia, donde orienta, cuestiona, apoya o genera acciones protectoras con remisiones internas o externas y aquellas cuando el maestro se siente agredido por el estudiante o la familia.

Este amplio conjunto de prácticas que son ejecutadas por parte del maestro, evidencian una transformación de su rol, ya no solo desde la técnica con la que opera en la escuela, sino en términos de la responsabilidad que asume por el cuidado, protección y desarrollo de los estudiantes. Al maestro – y también al orientador, así sea considerado apenas una parte de la función docente – le son demandados cuidados que hasta hace algún tiempo parecían exclusivos de la vida doméstica, si se quiere de la crianza. Para atender esas demandas, se requiere de una combinación de saberes de orden científico y también tradicional, además de afinar sus sentidos para extraer del vínculo con sus estudiantes aspectos que pueda inferir como señales o “signos de alarma”⁸ frente a situaciones que puedan afectar su proceso de aprendizaje y, sobre todo, su capacidad de estar en el mundo.

Como puede observarse, a partir de la revisión de los archivos queda patente que las prácticas pedagógicas escolares cada vez más parecieran entremezclarse con las prácticas de crianza, que también son asumidas por los maestros con la intención de garantizar un ingreso a la cultura y a la vez como mecanismo efectivo de cuidado y protección en base a los derechos. De allí puede deducirse que el maestro intenta construir con el estudiante un vínculo con la formación escolar (cuadrante IV de la matriz tensional) a través de su área de conocimiento específico, que le permita desarrollar los contenidos curriculares, ya sea que estos sean establecidos por los estándares básicos de competencias, por los procesos de evaluación de aprendizajes, o por los criterios para la promoción de grados y para definir potencialidades y

⁸En el año 2000, la articulación entre el Ministerio de Educación y en ese momento el Ministerio de la Protección Social, pone en marcha un programa denominado “Escuelas saludables”, en 2005 la Secretaría de Educación lo denomina Salud al Colegio, donde propone que el maestro detecte signos de alerta como indicador posible de problemas de salud física, mental y social durante su interacción con los estudiantes en el desarrollo de sus actividades cotidianas, y que los equipos de salud hagan seguimiento de casos reportados.

dificultades cognitivas; así mismo, se construye un vínculo por el saber – saber común y tradicional del maestro (cuadrante I de la matriz tensional) – que le permite establecer mecanismos de control y seguimiento a necesidades básicas de los estudiantes, donde se recurre al apoyo del conocimiento médico, psicológico, entre otros. El maestro orienta su práctica con la necesidad de conocer integralmente al otro sujeto y determinar sus implicaciones en el aprendizaje del niño, pero a su vez intenta educar al cuidador primario o a toda la red familiar que lo acompaña. Son difusos los límites que abarcan la relación personal, el vínculo e inclusive el apego, pero si se evidencia un conocimiento más complejo de cada uno de los estudiantes.

La relación con el maestro se ha constituido como subsidiaria, en la ausencia de la figura principal de apego de algunos niños y niñas, que no han podido constituir vínculos con sus cuidadores primarios. Es por ello que el niño o la niña puede generar respuestas inesperadas que pueden circular desde el apego a disruptivas, pero al no ser clara la conformación de los vínculos primarios, se traduce de acuerdo al análisis de los registros en dificultades de comportamiento, de socialización y del proceso de aprendizaje que la escuela como institución escolar debe entrar a resolver.

Por supuesto, lo anterior constituye una evidencia de las transformaciones en los roles de cada uno de los sujetos involucrados en esa relación pedagógica – tanto el maestro como el adulto/cuidador primario –, que se han flexibilizado en sus límites. Por ese motivo, cada vez se considera que más factores inciden en la relación que la infancia puede establecer respecto al conocimiento, que marcaría la aproximación de niños y niñas a la cultura, y también en la posibilidad que se tiene de gobernarse a sí mismos, como una suerte de ‘capacidad’ que los niños van adquiriendo para conducir su conducta.

La descripción de las características que definen la relación pedagógica, en el tiempo y espacio definidos para esta investigación, remite a una indagación acerca de la manera en que los sujetos en la escuela consiguen vincularse entre sí, y al porqué en este momento pareciera que dicha relación se ha roto, o por lo menos se ve cada vez más tensionada. Aunque se parte de un caso particular, es posible que los aspectos señalados aquí puedan contribuir a entender y plantear alternativas para abordar situaciones semejantes en otras instituciones educativas. En ese sentido, es importante anotar que aunque se parte de un contexto específico – el colegio Arbozadora Baja, los grados de 1° a 3°, la primera década del siglo XXI – en esta investigación no se desconoce que en las prácticas que atraviesan las instituciones escolares, es posible identificar posturas del orden pedagógico, pero también desde lo sociológico, lo psicológico y lo filosófico, que procuran explicar dichas prácticas.

En un sentido amplio, la relación pedagógica forma parte de la preocupación por la inserción de los recién llegados a la cultura que los antecede en el tiempo, la cual ha elaborado – para su organización y funcionamiento – procesos y códigos de orden social, cultural, político, académico, entre otros ámbitos. La participación en esta relación permitiría equipar a los niños y niñas con esos códigos, necesarios para su socialización, y que constituirían uno de los objetivos de la educación escolar. Al respecto, Stagno (2013) afirma que las discusiones sobre la autonomía y libertad infantil no son excluyentes del cuidado, protección y educación que debe ser proveidos por la generación adulta; es más, esta asimetría sería necesaria para su desarrollo y el no hacer parte de esta, podría menoscabar los esfuerzos por evitar su exclusión de otros ambientes sociales. En otras palabras, niños y niñas necesitan de los adultos para construir su autonomía y libertad, para ser capaces de configurar y compartir una conciencia política, aprender a defender sus derechos – que no estarían dados de antemano, o solo por efecto de una

declaración jurídica. Claro está, esos procesos y esa relación pedagógica no se construyen de manera ingenua, no puede pretenderse que todos los niños y niñas logren realizar estos procesos de socialización de la manera más eficiente para garantizar su socialización; como queda evidenciado en algunos casos señalados en el documento y en otros que a veces aparecen circulando en los medios de comunicación, hay situaciones que exceden las posibilidades de la misma escuela, que requieren apoyos externos para atender esas problemáticas sociales y, ajustes internos que les permita a los maestros discutir en torno a los desencuentros en la socialización con los estudiantes.

Como ha sucedido desde su aparición, la educación escolar ha procurado ajustarse a este nuevo escenario, aunque ello haya llevado a ponerla hoy en una suerte de estado de constante crisis. Así, ya no puede ser entendida únicamente desde la disciplina, la socialización y el acercamiento a una moralidad; además, se le encarga “forjar una autoridad cultural del enseñante que acompañe a los niños en su crecimiento y los ayude a construir su autonomía, autoridad opuesta a propiciar la creación de subjetividades deficitaria, víctimas o carentes de voz propia” (Stagno, 2011, p. 59).

A partir de allí, es preciso determinar de qué manera las figuras adultas en la educación aportan en la construcción de una identidad social y cultural de niños y niñas, no apenas para garantizar su inserción o para proveerles de ciertos cuidados mínimos, también necesarios. Esto es lo que probablemente se observa cuando la escuela y el maestro asumen labores que no necesariamente les corresponden respecto a niños y niñas, que ponen en cuestión, además, la manera en que se construyen los vínculos afectivo familiar (cuadrante II de la matriz tensional) y de formación familiar (cuadrante III de la matriz tensional).

Esta investigación no buscó realizar un proceso de comparación o determinar ciertos rasgos de “evolución” del proceso educativo. No obstante, al considerar la historicidad de la relación pedagógica es posible percibir que esta ha tenido cambios en sus funciones, en parte debido a las prácticas que se han incorporado a dicha relación, y también a la manera en que los sujetos que participan del proceso educativo generan otras formas de relacionarse. De ese modo, en el siglo XVIII se incorporó la figura de maestro en la educación escolar – en sustitución del clérigo, el tutor o alguna figura familiar –, al mismo tiempo que estaba surgiendo la escuela pública como parte del movimiento civilizador que estaba configurándose en la política de naciones como la nuestra, en pleno momento de constitución y que requería que todo lo que aprendiese el hombre lo hiciese por amor a la patria (Álvarez, 1995). En el siglo XXI esa figura continúa presente, pero su relación se ha transformado, y parte de sus objetivos se orientan hacia el propósito de construir una sociedad más justa, a partir de una educación integral de los niños y niñas en las instituciones educativas; la educación aparece así fortalecida en la conformación de una postura política individual, encaminada hacia la libertad y la autonomía (Zambrano, 2013), hacia un fin común, ello incluso a pesar de las tensiones que surgen de asumir funciones que la exceden.

En un principio, dentro de las características de la relación pedagógica, se asumió que el rol del adulto cuidador correspondía exclusivamente a la familia. Con la lectura y análisis de los registros esa primera idea se transformó, pues no era posible hablar de una familiar nuclear referenciada por una idea de maternidad o paternidad específica – como la describe y presupone la Constitución Política de Colombia de 1991; en lugar de ello, esa función es asumida por diferentes adultos que, localizados fuera de la escuela, se ocupan del cuidado y la protección de niños y niñas, cuya cercanía con la escuela les permite detectar en gran medida dificultades

relacionales. En cuanto al tipo de relación de esos otros adultos con los niños, se encuentran relaciones de parentesco en las que se privilegia el papel de la mujer en figuras – además de la madre – como tías y abuelas; en el archivo, ellas suelen aparecer como las que asumen mayor grado de responsabilidad respecto al cuidado y crianza, debido al abandono o a la separación de sus padres. En general, se observa que la figura del padre es la que resulta más ausente entre los vínculos construidos en la familia.

En los registros es posible percibir, junto a las transformaciones en la constitución de la familia y de las relaciones que se establecen al interior de esta, una suerte de crisis en cuanto al cumplimiento de funciones relativas a garantizar la educación primaria, a la constitución de los primeros vínculos y el apego que constituye el niño. Por ese motivo se entiende que en los registros el vínculo afectivo familiar (cuadrante II de la matriz tensional) no es referenciado de manera positiva, más bien predomina su enunciación en términos de carencias afectivas por parte de la figura paterna o materna, marcadas por el abandono, la negligencia, los conflictos familiares, entre otros asuntos. En relación con lo anterior, el vínculo por la formación familiar (cuadrante III de la matriz tensional) opera de forma semejante, pues ante la ausencia de figuras que cumplan las funciones de protección y cuidado, otros adultos terminan por asumir esos roles y por cumplir con el rol de acompañar la formación y el desempeño escolar.

Otro elemento que aparece como una característica de la relación pedagógica se centra en el niño y la niña en tanto están en el espacio escolar. Estos son descritos como seres en proceso de construcción, como infancia que no es posible homogenizar; de allí que sea necesaria su individualización para identificar la variedad de contraste que presenta su vida fuera y dentro del espacio escolar, llevando a identificar en el intento de relacionar sus dificultades académicas, convivenciales, de comportamiento con posibles falencias en el entorno familiar que son

descritas como descuido, abandono, falta de acompañamiento, maltrato físico y emocional, un conjunto de necesidades sin atender de niños y niñas en la búsqueda de establecer una relación con el mundo y con la cultura. También es importante mencionar que aunque la investigación pretendió identificar rasgos de la relación pedagógica desde la voz de los estudiantes, en los registros recolectados y analizados son pocos los escritos que ellos realizan por su cuenta y los que se encuentran, están más relacionados con los compromisos que deben asumir por situaciones académicas o de convivencia con sus propios compañeros o con maestros en la escuela, por lo que puede deducirse que mucho de lo que escriben corresponde a lo que los adultos quieren que escriban.

Esta descripción de la relación pedagógica en el Colegio Arborizadora Baja entre 2002 y 2012 ha permitido entenderla como una relación compleja, con efectos importantes sobre todos los sujetos involucrados en esa relación, pues son susceptibles de ser afectados por esta. Se trata, además, de una relación que excede la que existe entre maestro y estudiante – así esta sea central – y que comprende a aquellos otros sujetos que, en relación con las prácticas escolares, intervienen en la conducción de los más nuevos. En ese sentido, la tríada maestro – estudiante – cuidador primario se torna fundamental para esa conducción y para la vinculación de niños y niñas con el mundo social. Cabe anotar que así participen de esta relación otros integrantes de la familia además del padre o la madre – en el lugar del cuidador primario –, se observa que hay una configuración casi que inmediata del vínculo, sea este armónico o conflictivo. Junto a esa tríada se observa la participación de profesionales de apoyo que, dentro o fuera de la escuela, procuran ofrecer las condiciones para hacer esa relación pedagógica mucho más certera y precisa.

Por último, respecto a la demanda actual de plantear esa relación como una de tipo horizontal, queda claro que si se espera que la relación pedagógica produzca algún efecto preciso, esta no puede ser tal, ya que los estudiantes no cuentan con las mismas condiciones que los adultos para reconocer o interactuar con el medio. Dicho de otro modo, en la relación pedagógica persiste que el maestro mantenga su rol de autoridad, que no debe confundirse con autoritarismo, frente al niño y al cuidador primario (en lo que atañe al proceso escolar, principalmente). Los niños y niñas requieren del adulto para aprender los procesos de socialización, libertad y autonomía de los que habla Philippe Meirieu; por ende, la insistencia en establecer relaciones horizontales puede considerarse, más que como una suerte de resistencia del sujeto que está siendo educado, como parte de una agenda política que procura democratizar al mismo tiempo que no asume la responsabilidad por lo que implica la educación.

Esos principios que emergen en lineamientos o en la normatividad distrital y nacional, que claman por mayor horizontalidad en la relación pedagógica, configuran una figura de infancia contradictoria: por un lado, de manera global, casi masificada, de la cual se espera que sea autónoma, libre, incluso sujeto de derechos; por el otro lado, como queda registrado en el archivo, se trata de una infancia individualizada, de niños y niñas que aparecen como casos que se desvían de ese ideal y que por eso aparecen identificados con una cantidad de características específicas: nombre y apellido, género, condición económica, tipo de población, procedencia étnica (autorreconocida), entre otras.

A modo de conclusión.

Para finalizar, es preciso señalar que con base en la configuración y el proceso de análisis del archivo, así como la lectura de otros trabajos relacionados con la noción de relación

pedagógica – objeto de la presente investigación – es posible plantear algunas reflexiones en torno a asuntos como la denominada crisis de la escuela y de la educación, la importancia de la relación pedagógica y algunas cuestiones que quedarían abiertas para la discusión.

Frente a la denominada crisis de la escuela (Simons & Masschelein, 2014), las instituciones escolares han pasado por diferentes transformaciones que cada vez demandan menos la enseñanza de conocimientos específicos, ya que se considera que los niños y niñas tienen la posibilidad de aproximarse a esos saberes mediante otros medios – televisión, Internet, incluso la radio –. No obstante, la escuela ofrece al niño más que unos conocimientos, pues permite el acercamiento de estos a unos códigos básicos de la cultura, a formas de funcionamiento de la disciplina, de la norma y de la democracia que son claves en la organización social. La escuela tiene el reto de contribuir a la formación ética y estética, así los niños que llegan a ella no posean las bases que se esperan de la familia de la que provienen. El desarrollo de dichas capacidades se logra a través de la interacción con otros, de la conformación de vínculos, no son asuntos que se aprenden de manera teórica para luego aplicarlos a situaciones concretas: se requiere pasar por el reto de vivir y convivir con otros.

Desde su aparición, la institución escolar fue empleada para asegurar la constitución de un Estado, de un tipo de organización social y política; sin embargo, más allá de eso, se trata de un espacio diferenciado del escenario social más amplio. Los saberes que allí se enseñan, los preceptos de conducción puestos en juego, las formas de valoración ética y estética, todos esos son aspectos cuya condición de posibilidad es la distinción entre el espacio escolar y la vida cotidiana de los niños y niñas, sin que ello signifique necesariamente una ruptura absoluta. En esa dirección, es importante la anotación que hace Michael Young (2016, p. 84) y que bien

puede extenderse del currículo y los saberes enseñados a esos otros aspectos que se han indicado antes:

El conocimiento de la disciplina provee a los profesores la base de su autoridad sobre los alumnos. Para los alumnos, pasar de su mundo cotidiano, en el cual los conceptos son desarrollados por experiencia en relación con problemas que surgen en contextos específicos, al mundo de la escuela, que trata el mundo como un objeto sobre el cual se piensa, puede ser una experiencia amenazadora e incluso extraña. El mundo cotidiano no es como la escuela. No se divide en materias o disciplinas. Ese papel generador de identidad de las disciplinas es particularmente importante para alumnos de lugares desfavorecidos y para sus profesores.

En consecuencia, pese a la introducción de nuevas ideología y estilos de vida, así como a los cambios más amplios en la sociedad de las maneras de relacionarse, de actuar y de pensar que afectan a la escuela, es claro que esta mantiene una posición fundamental en el objetivo de procurar el acercamiento de los más nuevos al mundo social, su constitución como ciudadanos y desde allí, abrir la posibilidad para la transformación de su entorno y de la sociedad en su conjunto.

De la mano de la crisis de la escuela, también se enuncia en los discursos contemporáneos la crisis de la educación o como dirían Noguera y Parra (2015), el impasse de la educación moderna, marcado por un mayor énfasis en derechos e intereses individuales que es preciso satisfacer y en el paso de la comprensión de la libertad como un fin de la educación a una condición o principio para el aprendizaje. De allí que se exijan relaciones horizontales, que

toman como punto de partida la difusión de los derechos de los niños y las niñas, enunciados en relación con la idea de que todo ser humano nace libre y tiene derecho a participar en las decisiones de las instituciones que lo acogen. A pesar de la fuerza de este tipo de enunciados – que a veces aparecen incluso en el archivo analizado –, para el caso de la relación pedagógica debe resultar claro que no se puede alejar a niños y niñas del principal derecho que tienen: ser acercados al mundo y a la cultura de la que hacen parte, pues de otro modo no sería posible el ejercicio de la libertad y la autonomía. Como se ha afirmado antes en esta investigación, las relaciones horizontales no son posibles si se espera garantizar que los adultos asuman (o asumamos) la responsabilidad de ofrecer herramientas para que los más nuevos aprendan a ser libres y autónomos. Por lo tanto, se requiere que al adulto le sea devuelto el lugar de autoridad ante el proceso de formación de niños y niñas.

Es en este cruce de discursos y estrategias que se encontraría el punto clave de la crisis, no tanto en la escuela, en la educación o en la relación pedagógica. Se trataría más de un estado de crisis de la sociedad que no logra hacer frente a múltiples problemáticas como el desplazamiento forzado, la desigualdad social, el desempleo, entre otras que reflejan la desarticulación de las instituciones sociales, entre ellas la familia, que se ve reducida cuando no hay padres o madres, ni adulto alguno que se ocupe de cumplir con su rol respecto a la infancia. No es en vano la mención que hiciera Meirieu (1998) en *Frankenstein educador*: la criatura creada por Frankenstein nace profundamente “buena”, como el hombre en estado de naturaleza imaginado por Rousseau; sus sentimientos negativos son frutos de la incompreensión de los hombres, pero principalmente del abandono de su creador. La criatura se convierte en un “monstruo” porque nadie se ocupó de acercarlo al mundo. La desgracia de Frankenstein y de su criatura comienza cuando el primero comete el error de creer que su trabajo terminó al traerlo al

mundo, esta necesidad desemboca en el escenario escolar y, el maestro necesita desplazar los demás procesos de formación que le han sido asignados, para dar respuesta a la necesidad básica, prioritaria en la vida del estudiante de cuidado, protección y acompañamiento.

Ahora bien, en cuanto a la importancia de la relación pedagógica en el escenario escolar, es importante anotar que esta corresponde a un entramado de vínculos entre los sujetos, los saberes y las prácticas, sin los cuales no sería posible esa institución escuela, es decir, no es la institución la que preexiste a ese conjunto de vínculos, saberes y prácticas, son estos los que la constituyen. Esa relación constituye una evidencia de la complejidad de la institución escolar, que así no se quiera, se ha vuelto subsidiaria de las necesidades de los niños y las niñas que en otros espacios no son atendidas. Puede que no sea la única institución que se ocupa de esos asuntos, pero por lo menos en lo que respecta a los estudiantes del colegio Arborizadora Baja, en el periodo estudiado, su ingreso a la institución a veces pareciera estar mediado primero por la búsqueda de protección, cuidado y acercamiento a las familias, y luego por el acceso a la lectura, la escritura, los procesos matemáticos, entre otros.

Dado que la relación pedagógica no excluye las prácticas, los sujetos o las maneras de relacionarse, en esta es posible percibir las asimetrías características de los vínculos y los saberes – elementos presentes en los cuadrantes de la matriz tensional. Así, mientras en el discurso se postula un sujeto infantil libre, participativo, en concreto es el adulto el que muchas veces habla por él, e incluso como se sugirió en este mismo capítulo, a veces sus intervenciones responden a lo que los adultos quisieran escuchar. Para la investigación realizada, este constituye un asunto importante, aunque difícil de delimitar, pues en el archivo se encuentran voces de los niños de forma tenue – tal vez limitadas porque no se ha accedido del todo al código escrito – y hubiese sido interesante poder captar más de esas voces, para no quedar con la

sensación de que hay una especie de negación o de receptividad pasiva de los niños en esa relación pedagógica.

Por supuesto, quedan muchas cuestiones abiertas acerca de los límites de la escuela, de las posibilidades del maestro en las múltiples interpretaciones posibles de su rol, de las características de la relación pedagógica en el Colegio Arborizadora Baja frente a otras instituciones y a procesos sociales más amplios. En todo caso, el foco de este trabajo que era la relación pedagógica, se percibe atravesado por múltiples miradas que provienen de fuera de la escuela, de cuestionamientos operados por la sociedad, por los medios de comunicación y otros actores sociales que vigilan a los actores involucrados en esa relación – especialmente a los maestros – y muchas veces conduce a desencuentros, a discursos culpabilizadores que recaen sobre la escuela. Pese a ello, resulta claro que la relación pedagógica es fundamental para traer a los más nuevos al mundo social, a la cultura, pues son quienes heredarán ese legado y sin esa apuesta no sería posible el reemplazo de una generación por otra, ni la producción de la novedad.

Referencias Bibliográficas

- Acosta, M. E. (2005) Tendencias pedagógicas contemporáneas. La pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural. Análisis comparativo. *Revista Cubana Estomatología*, 42 (1), Recuperado el 27 de septiembre de 2016 en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75072005000100009
- Álvarez- Gallego, A. (1995) ...*Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En: Arendt, H. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península, 185-208. Recuperado el 12 de agosto de 2016 de <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/Arendt%20crisis%20educacion.pdf>
- Biesta, G. (2013) *Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Castro, S. Ferrari, M. (2013) Sujeto pedagógico y vínculo educativo en el ámbito de la escuela especial. *Praxis educativa XVII*, 35-46. Recuperado el 20 de agosto de 2016 en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v17n1a04castro.pdf>
- Chacón Moreno, B. (2010) *Educación temprana: procesos fuera de la escuela. Educación inicial e infancia*. Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de educación. Recuperado el 20 de septiembre de 2016 en: http://www.adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/INICIALEIN FANCIA/R3345_Chacon.pdf
- Cominetti, R. y Ruiz, G. (1998) Algunos factores del rendimiento académico: Las expectativas y el género En: *LCSHD Paper Series Department No 20*. Washington, D.C.: The World

- Bank, Latin America and the Caribbean regional Office. Recuperado el 20 de septiembre de 2016 en: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/1999/09/14/000094946_99052608145864/Rendered/PDF/multi_page.pdf
- Díaz-Barriga, Á. (1994) Una polémica en relación al examen. *Revista Iberoamericana de Educación* (5), 161-181. Recuperado el 19 de septiembre de 2016 en: <http://rieoei.org/oeivirt/rie05.htm>
- Foucault, M. (2006) *La Arqueología del Saber*. Vigésimosegunda edición en español. México: Siglo XXI editores.
- Garreta, J. y Llevot, N. (2007) La relación familia-escuela ¿una cuestión pendiente? En: J. Garreta (Ed). *La relación familia-escuela* (pp. 9-11). Universitat de Lleida
- Grossetti, M. (2009). ¿Qué es una relación social? Un conjunto de mediaciones diádicas. REDES, *Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 6 (2). Recuperado en: www.revista-redes.rediris.es
- Ministerio de Educación Nacional (2002) *Texto completo de la Ley General de Educación, Proyecto de Educación Sexual e indicadores de Logros Curriculares según disposiciones del Ministerio de Educación Nacional*. 7 ed. Bogotá: Prolibros.
- Marín-Díaz, D. Noguera-Ramírez, C. (2011). Educar es gobernar. En: *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*. 1 ed. Bogotá: IDEP, 127-151.
- Marín-Díaz, D. (2013) En búsqueda de la felicidad y el éxito: vidas ejercitantes y educación. *Revista Colombiana de Educación* 65, 177-198. DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/01203916.65rce177.198>

- Marín-Díaz, D. (2015). Una cartografía sobre los saberes escolares. En: *Saberes, escuela y ciudad. Una mirada de los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital*. 1 ed. Bogotá: IDEP, 13-38.
- Martinez-Festrazzi, V. Castañeiras, C. Posada, M. C. (2010). Estilos de apego y auto concepto: bases para una adolescencia positiva. *Revista Psicología, Cultura y Sociedad, Año XI, No 11 Vol. 11, 27–42*. Recuperado el 4 de marzo de 2017 de http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico11/11Psico_02.pdf
- Martinez Boom, A. Castro Villarraga, O. Noguera Ramírez, C. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Meirieu, Philippe. (2004). *El maestro y los derechos del niño ¿historia de un mal entendido?* Traducción Mari Carmen Doñate. 1 edición. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Narodowski, M. (2007) *Infancia y poder: La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Navarro, R. (2003) El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, No 2 Vol. 1 Recuperado en: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2006) *Estándares Básicos de Competencias: en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. 1 ed. Bogotá: Autor.
- Noguera, C. E. Parra, G. A. (2015) Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica(s). *Pedagogía y Saberes 43, 69–78*.

Recuperado el 20 de abril de 2017 de

<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/download/3868/3419>

Pachón de Villamizar, M. (1993) Intervención de la ministra de educación nacional, Maruja Pachón de Villamizar, con motivo de la audiencia pública sobre el proyecto de Ley General de Educación, en la Comisión Sexta del Senado de la República (27 de abril de 1993). En: MEN. *Ley General de Educación. Ley 115 de 1994*. Bogotá: Empresa Editorial Universidad Nacional, s.p.

Pardo, M. E. Pineda, S. Carrillo, S. y Castro, J. (2006) Análisis Psicométrico del Inventario de Apego con Padres y Pares en una Muestra de Adolescentes Colombianos. *Revista Interamericana de Psicología*, 40 (3), 289-302. Recuperado el 20 de marzo de 2017 de <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP04032.pdf>

Perrenaud, P. (2006) *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Ediciones Noreste. Recuperado en: <http://www.riic.unam.mx/doc/29PERRENOUD-Philippe-cap3-Consecuencias-para-el-trabajo-del-profesor.pdf>

Perry, B. (1999). Formación de Vínculos y el Desarrollo de Apego en Niños Maltratados. Consecuencias de la Negligencia Emocional en la Niñez. *Child Trauma Academia serie educativa para cuidadores*, 1 (4), 1-11. Recuperado el 12 de marzo de 2017 en: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-temprana/formacion_de_vinculos_y_el_desarrollo_de_apego_en_ninos_maltratados_1_2_3.pdf [Traducido por: Alma Collazos y Edgar Rivera]

Pierrella, M. P. (2006) Infancia y autoridad en el discurso pedagógico pos dictatorial. En: *La cuestión de la infancia: Entre la escuela, la calle y el Shopping*. 1 ed. Buenos Aires, Argentina, 83–108.

- Pinkasz, D. (2011). Continuidades y rupturas en la escuela y el curriculum de la modernidad. En: N. Finocchio y N. Romero (Ed). *Saberes y prácticas escolares*. Rosario: FLACSO Argentina, Homosapiens ediciones, 17–39.
- Runge Peña, A. K. (2003). Foucault o de la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto. *Revista Educación y Pedagogía*, XV (37), 219-232.
- Sáenz, J. (2013) Las prácticas de sí en la pedagogía de Vives, Comenio, Pestalozzi y Dewey y su reemergencia contemporánea en las escuelas. *Revista Colombiana de Educación* 65, 275-292.
- Saldarriaga, Oscar (2003). La ética escolar: ¿del castigo a la disciplina? Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XX. En: *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, 131-185.
- Sarat, Magda (2012) Proceso civilizatorio, infancia y Educación: Contribuciones de Norbert Elias. *Subje//Civitas*, 9. Recuperado el 20 de noviembre de 2016 en: www.Subjecivitas.com.mx/num9/sarat_proceso_civilizatorio.pdf
- Sierra-García, Purificación y Moya-Arroyo, Javier (2012). El apego en la escuela infantil: Algunas claves de detección e Intervención. *Revista Psicología Educativa*, Vol. 18 No 2 pag. 181-191. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Recuperado el 21 de noviembre de 2016 de <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/educativa/ed2012v18n2a9.pdf>

- Simons, Maarten y Masschelein, Jan (2004). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Miño y Dávila, Buenos Aires. Recuperado en: [http://investigacionpedagogicaunam.weebly.com/uploads/1/0/8/8/10888154/masschelein-y-simons-defensa-de-la-escuela_\(1\).pdf](http://investigacionpedagogicaunam.weebly.com/uploads/1/0/8/8/10888154/masschelein-y-simons-defensa-de-la-escuela_(1).pdf)
- Stagno, Leandro (2011). El descubrimiento de la infancia, un proceso que aún continúa. En: N. Finocchio y N. Romero (Ed). Saberes y prácticas escolares. Homosapiens editores, Argentina.
- Sús, María Claudia (2005). Convivencia o disciplina: ¿Qué está pasando en la escuela? Consejo Mexicano de Investigación Educativa. RMIE oct-dic. Volumen (10) Número 27 Recuperado el 21 de noviembre de 2016 de <http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2013/12/CONTRATOPEDAGOGICOYAUTOESTIMA-IZebedua-15oct02.pdf>
- Vasco, C. E. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En: Díaz, M. *Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá: Corprodic, 107–121.
- Vera, M. V. y Zebadúa, I. (2002) Contrato Pedagógico y autoestima. Ciudad de México: Colaboradores Libres. Recuperado el 15 de marzo de 2017 de <http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2013/12/CONTRATOPEDAGOGICOYAUTOESTIMA-IZebedua-15oct02.pdf>
- Vercellino, S. (2015). Literature Review on “Relationship to Knowledge”. Theoretical Movements and Possibilities of the Psychopedagogical Analysis in School Learning. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), pp 53-82. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.4>

Young, M. (2016) El futuro de la educación en una sociedad del conocimiento: el argumento radical en defensa de un currículo centrado en materias. *Pedagogía y Saberes* 45, 79 – 88.

Recuperado el 20 de abril de 2016 de

<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/download/4471/3688>

Zambrano, A. (2013) *Philippe Meirieu Pedagogía, filosofía y política*. Córdoba, Argentina: Brujas

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Bogotá: Anthropos, Siglo del Hombre Editores, Editorial Universidad de Antioquia.

Tabla 4. Anexo 1. Ficha de descripción documental

TIPO DOCUMENTO	DE REF. ANEXO	DATOS BIBLIOGRAFICOS	ANOTACIONES
Remisiones	2	Colegio Arborizadora baja IED (2010) Ficha de Remisión de Alumnos a Orientación. Mayo – octubre. 33 folios	Estudiantes remitidos al área de orientación escolar de los grados 1° a 3° de básica primaria
Registro de orientación escolar	3	Colegio Arborizadora Baja IED (2010) Registro de Asesoría Psicológica y seguimiento. Mayo Octubre. 60 folios.	Estudiantes atendidos por el área de orientación escolar de 1° a 3° grado
Ficha de seguimiento estudiantil (observadores de estudiantes)	4	Colegio Arborizadora Baja IED (2012) Ficha de Seguimiento Estudiantil.	Observadores de estudiantes de 1 a 3 grado
Normatividad y lineamientos	5	Ley General de Educación, Decreto 1860/94, Resolución 2343/96, Indicadores de logros curriculares por conjunto de grados, para los distintos niveles de la educación formal, Acuerdo 173/05, Clima escolar y victimización 2013, Salud al colegio, me siento bien aprendo bien; Ley 1098/06	Lineamientos nacional y distritales.
Manuales de convivencia	6	Colegio Arborizadora Baja IED (2003, 2007, 2010 y 2012)	

Tabla 5. Anexo 2. Ficha temática - Remisiones

No DOCU MENT O	REF. BIBLIOGRAFICA	AUTOR	TEMÁTICA	DESCRIPTORES
1	Colegio Arborizadora baja IED (2004) Ficha de	Maestro	Se nota que estando una persona muy pendiente de él trata de cambiar su actitud de	Cuidado Actitud Tolerancia Amor

	Remisión de Alumnos a Orientación. Abril. 8 folios		no hacer caso, se nota que cuando se le brinda mucho amor su tolerancia su comportamiento es positivo en cuanto a lo cognitivo y actitudinal	Comportamiento
2		Maestro	No controla las sensaciones que tiene en sus órganos genitales. Es normal la masturbación, lo que es preocupante es que coja está manía a todo momento y no vale mirarlo o ponerlo a trabajar	Auto estimulación
3		Maestro	Problemas de atención, concentración, hiperactividad, agresividad. Poco interés para hacer las cosas. Probablemente posee problemas familiares y los refleja en el colegio. Hace falta la compañía del padre (tengo entendido que no vive con él). Falta más autoestima y motivación en los trabajos realizados. El niño es muy desobediente, no hace caso, se deprime a veces diciendo que quiere morirse. Por esto la mamá está muy preocupada por él.	Dispositivos de aprendizaje, Comportamiento Violencia. Hiperactividad Problemas familiares Autoestima y motivación Depresión
4		Maestro	Posee un temperamento muy fuerte y esto hace que su comportamiento no sea el adecuado. Falta	Temperamento Comportamiento Afecto Interés

		<p>más interés por estudiar.</p> <p>El trato familiar es muy fuerte, falta afecto y su temperamento no la deja realizar actividades en clase, ya que se sale del salón cuando no quiere trabajar o está de mal genio</p>	
5	Maestro	<p>Es muy hiperactivo, grita en el salón, molesta mucho a los compañeros, a veces no sigue instrucciones y se sale del salón</p> <p>Creo que es un problema familiar ya que el niño le gusta llamar mucho la atención en el salón, le falta afecto y más control en casa. No hace tareas ni trabajos constantes. A veces no realiza nada de actividades solo se dedica a molestar.</p> <p>(los padres) Son conscientes del comportamiento de NN pero no saben qué hacer con él, ya que ambos trabajan y no hay una persona que se dedique por completo al cuidado de los hijos.</p>	<p>Hiperactivo</p> <p>Seguimiento de instrucciones</p> <p>Problemas familiares</p> <p>Afecto</p> <p>Cuidado</p> <p>Llamar la atención</p> <p>Cuidado en contra jornada</p> <p>Crianza en casa</p>
6	Maestro	<p>No asimila los conceptos transmitidos, se distrae con mucha facilidad, es introvertido en clase. No sigue instrucciones y su letra</p>	<p>Dispositivos de aprendizaje</p> <p>Introvertido</p> <p>Seguimiento de instrucciones</p> <p>Afecto en la familia</p> <p>Autoestima</p> <p>Deseo de superación</p>

			<p>es demasiado pequeña. Posiblemente es familiar ya que refleja falta de afecto, autoestima y deseo de superación.</p> <p>(los padres) lo único que dicen es que le tenga paciencia, que el niño no hizo preescolar muy bien y que ellos trataran de ayudarlo en casa.</p>	
7		Maestro	<p>Se distrae con facilidad, molesta mucho, es muy brusco en horas del descanso, hace omiso a los llamados de atención. Posiblemente en casa poco lo dejan jugar como lo hace en el colegio y se desahoga aquí</p> <p>(los padres) Su comportamiento es igual en casa y ya no saben qué hacer con él. No obedece ni cambia por más concejos dados.</p>	<p>Dispositivos de aprendizaje</p> <p>Agresividad</p> <p>Falta de juego en casa</p> <p>Obediencia</p>
8		Maestro	<p>Todo el tiempo llama la atención. No trabaja en clase.</p> <p>Si el niño no tuviera tantos problemas su rendimiento sería excelente</p>	<p>Llamar la atención</p> <p>Trabajo en clase</p>
9	<p>Colegio Arborizadora baja IED (2006) Ficha de Remisión de Alumnos a Orientación. 1 folio</p>	Maestro	<p>La alumna trae problemas desde el año pasado del rendimiento y ella es repitente, le falta mucha atención y concentración.</p> <p>Desintegración</p>	<p>Rendimiento académico</p> <p>Repitencia</p> <p>Dispositivos de aprendizaje</p> <p>Desintegración familiar</p> <p>Abandono parenteral</p> <p>Cuidado</p> <p>Tratamiento externo</p>

			<p>familiar la mamá no vive con ellos la abuelita se hizo cargo con ellos desde que estaban pequeñas.</p> <p>La alumna tiene muchas lagunas por falta de dedicación y problemas familiares, yo estimo conveniente de pasarla a un centro especializado para que ella le traten el problema</p>	
10	<p>Colegio Arborizadora baja IED (2008) Ficha de Remisión de Alumnos a Orientación. 6 folios</p>	<p>Maestro</p>	<p>Disciplinarios. Familiar, porque la mamá se separó del padre del niño. No sabía que el alumno tenía la ausencia del padre solo que la abuelita había muerto y él era muy apegado a ella. Pues cuando hable con la mamá me comentó que él estaba actuando de esa forma por la ausencia del papá.</p>	<p>Padres separados Duelo por fallecimiento Falta de figura paterna</p>
11		<p>Maestro</p>	<p>El alumno presenta mucha indisciplina. Me entere que el alumno no vive con el papá cuando lo llama lo entusiasma pero mi concepto es que el alumno quiere hacer lo que quiera, se le llama la atención y es contestón, mira mal y alza los hombros</p>	<p>Disciplina Padres separados Comportamiento</p>
12		<p>Maestro</p>	<p>No estaba enterada de la situación, hasta el día 28 de julio que cite a la mamá y ella me dijo que había muchos</p>	<p>Conflicto familiar Comportamiento</p>

		<p>problemas con el señor y por eso el alumno había cambiado el comportamiento.</p> <p>Lo mismo le da se ríe de lo que uno le dice, no acata llamados de atención.</p>	
13	Maestro	<p>Ya hablando con la mamá el problema del alumno es familiar tiene un conflicto madre e hija por el alumno.</p> <p>El alumno es muy indisciplinado, no trabajó en clase se mantiene todo el tiempo molestando en clase tiene una actitud de burla cuando se le llama la atención</p>	<p>Conflicto familiar</p> <p>Disciplina</p> <p>Comportamiento</p>
14	Maestro	<p>En tres ocasiones se ha quedado por fuera del colegio.</p> <p>Falta de patrones de crianza unificados entre padre y madre. Padre sobreprotector.</p> <p>La mamá dice que el papá la consiente mucho y le quita la autoridad a la mamá, la alumna debe recibir un buen seguimiento para evitar tener más problemas de inasistencia al salón y a la institución</p>	<p>Inasistencia</p> <p>Pautas de crianza</p>
15	Maestro	<p>Es un alumno que no le pone interés a nada, no le gusta trabajar en el salón y menos en la casa, pero si está dispuesto a la indisciplina.</p>	<p>Interés en el estudio</p> <p>Trabajo en el salón</p> <p>Disciplina</p> <p>Comportamiento</p> <p>Pautas de crianza</p>

			La mamá dice que él no acata llamados que ella le hace solo se limita a obedecer al papá irrespeta a la mamá	
16	Colegio Arborizadora baja IED (2009) Ficha de Remisión de Alumnos a Orientación. 4 folios	Maestro	No cumple con sus compromisos académicos, le falta exigencia, es perezosa. Falta de interés por colaborar por parte de los padres, falta de constancia.	Compromisos académicos Pereza Pautas de crianza
17		Maestro	Es un niño demasiado indisciplinado, está constantemente fuera de su lugar, no atiende y es agresivo. Es un problema familiar, los padres le dan demasiado gusto en todos sus caprichos y él se siente con autoridad para manipular a todo el que quiera Académicamente es bueno, ordenado y analítico.	
18		Maestro	Inesperadamente llora y dice que está enfermo Es un niño juiciosos, atento a clase pero ha desmejorado académicamente	
19		Maestro	No cumple con sus compromisos, no estudia, ni hace tareas. A parte de que es muy perezoso, no tiene quien le guie las tareas, no cumple, es inconstante. Se han firmado compromisos	

			de él con sus acudientes pero no es posible mejorar.	
20	Colegio Arborizadora baja IED (2010) Ficha de Remisión de Alumnos a Orientación. Mayo – octubre. 56 folios	Maestr o	Bajo rendimiento académico Responsabilidad familiar	Rendimiento Responsabilidad familiar
21		Maestr o	Separación de padres Relación con la madrastra	Ruptura familiar
22		Maestr o	Muerte de abuela Agresividad Padre desempleado No satisfacción de necesidades básicas. No realiza actividades en clase	Duelo Agresividad Desempleo Crisis económica Responsabilidad
23		Maestr o	Sobreprotección Presión por la excelencia académica No sigue normas Angustia y frustración Dificultad para compartir	Crianza y cuidado Exigencia Normas Respuesta emocional
24		Maestr o	Agresividad constante	Agresividad
25		Maestr o	Padres separados Mala relación con la madrastra Agresividad	Ruptura familiar Agresividad
26		Maestr o	Repitente Dificultades en las áreas básicas Padres separados Complejo por condición física	Rendimiento académico Ruptura familiar Respuesta emocional
27		Maestr o	Falta de apoyo familiar Se lleva las cosas	Acompañamiento Robo
28		Maestr o	Falta apoyo familiar Maltrato por parte de la	Acompañamiento Violencia Familiar

		<p>familia Agresividad No sigue instrucciones N tiene útiles escolares No trabaja en clase</p>	<p>Agresividad Habilidades cognitivas Responsabilidad</p>
29	Maestro	<p>No reconoce letras y números Indiferencia y desmotivación al estudios Padres separados Ingreso a mitad de año escolar Actitud desafiante Sobre protección del padre</p>	<p>Habilidades cognitivas Respuesta emocional Ruptura familiar Crianza y cuidado</p>
30	Maestro	<p>Falta de concentración Falta patrones básicos de autocuidado Violencia física Abandono Padres separados Dificultad para seguir límites, normas y respeto por la autoridad No maneja competencias básicas Falta de apoyo familiar</p>	<p>Habilidades cognitivas Crianza y cuidado Violencia familiar Ruptura familiar</p>
31	Maestro	<p>Posible déficit cognitivo Repitente Transcribe Embarazo no deseado con intentos de aborto Fortaleza en el área social Olvida fácilmente</p>	<p>Habilidades cognitivas Crianza y cuidado Habilidades sociales</p>
32	Maestro	<p>Indisciplina Agresividad</p>	<p>Agresividad Comportamiento</p>
33	Maestro	<p>No habla Rendimiento académico regular Chupa el dedo Se orina en los pantalones</p>	<p>Habilidades sociales Rendimiento académico Habilidades cognitivas</p>
34	Maestro	<p>Falta de apoyo familiar</p>	<p>Acompañamiento</p>

	o	No asiste al colegio No realiza tareas No trae útiles La mamá es agresiva con la maestra Aprendizaje lento Se asigna tutor	Responsabilidad Violencia Habilidades cognitivas
35	Maestro	Separada de su mamá Asimilación cognitiva por debajo Bajo rendimiento académico Deprivación afectiva Edad por debajo del grado Conductas disruptivas Solo transcribe	Ruptura familiar Habilidades cognitivas Rendimiento académico Crianza y cuidado Habilidades sociales
36	Maestro	Madre privada de la libertad En abandono Permanece en la calle hasta media noche Bajo rendimiento académico No trae los útiles No trae uniforme Acudiente la abuela Agresividad	Violencia familiar Crianza y cuidado Bajo rendimiento académico Responsabilidad
37	Maestro	Falta apoyo familiar No ha desarrollado hábitos de estudio No hace tareas Cuadernos atrasados No tiene útiles escolares Distractibilidad Comportamientos disruptivos	Acompañamiento Habilidades Cognitivas Responsabilidad Habilidades sociales
38	Maestro	Fallecimiento de hermano menor Falta de apoyo familiar Mamá pide ayuda	Duelo Acompañamiento
39	Maestro	Bajo rendimiento académico Posible déficit cognitivo Falta de atención de la madre	Rendimiento académico Habilidades cognitivas Crianza y cuidado

		Remisión para valoración	
40	Maestro	Bajo rendimiento académico No finaliza actividades Falta de apoyo familiar	Rendimiento académico Responsabilidad Acompañamiento
41	Maestro	Dificultad en adquisición de habilidades escolares Déficit de atención Pautas de crianza Falta de apoyo familiar Problemas familiares	Habilidades cognitivas Crianza y cuidado Acompañamiento Violencia familiar
42	Maestro	Falta de apoyo familiar Sin útiles escolares Agresividad de la mamá con la maestra	Acompañamiento Responsabilidad Agresividad
43	Maestro	Bajo rendimiento académico Agresividad Indisciplina	Rendimiento académico Agresividad Comportamiento
44	Maestro	Repitente No habla Se esconde en el salón Permanece solo Padre indiferente	Habilidades cognitivas Habilidades sociales Acompañamiento familiar
45	Maestro	No trabaja en clase Viene del decreto 230 Buenas relaciones sociales	Responsabilidad Habilidades sociales
46	Maestro	Pereza al trabajo Agresividad Padres separados Mala relación con el padrastro Vive con el padre Lo cuida la abuela Es inteligente Falta de pautas de crianza	Responsabilidad Agresividad Ruptura familiar Crianza y cuidado Habilidades cognitivas
47	Maestro	Agresividad Mentiroso Padre privado de la libertad No respeta la figura de autoridad	Agresividad Ruptura familiar Crianza y cuidado Acompañamiento

			Buenos hábitos de cuidado personal No acompañamiento en tareas	
48	Maestro		Agresividad Hurto Falta de apoyo familiar Padres separados Respeto la figura de autoridad de la maestra	Agresividad Acompañamiento familiar Ruptura familiar Crianza y cuidado
49	Maestro		Hace pataleta Mal genio Se burla de las maestras Padres separados	Crianza y cuidado Ruptura familiar
50	Maestro		Problemas económicos en la familia Inasistencia por enfermedad	Crisis económica salud
51	Maestro		Agresividad Familia desplazada Violencia intrafamiliar Padres separados	Agresividad Violencia social Violencia familiar Ruptura familiar
52	Maestro		Agresividad No hay apoyo familiar La madre no cree del comportamiento de su hijo	Agresividad Acompañamiento familiar Crianza y cuidado
53	Maestro		El niño no se concentra ni realiza actividades	Concentración Actividades escolares
54	Maestro		Problemas emocionales y de interacción social, no obedece, se sale del salón sin permiso, dice mentiras. Familiar, porque en la casa lo gritan, lo regañan y lo agreden físicamente y verbalmente. La abuelita comunica que su hija lo cogía del cabello y el papá le daba puntapié. El niño es agresivo y a	Interacción social Emociones Comportamiento Maltrato infantil Agresividad Cuidado y amor

		<p>veces le quita las cosas a los compañeros y niega lo que hace. El niño necesita mucho amor y más dedicación de sus padres, porque el niño comenta que por todo lo castigan y le dicen palabras soeces</p>	
55	Maestro	<p>La niña es muy inquieta y no termina actividades por estar hablando o de puesto en puesto. Es muy inteligente y capaz</p>	<p>Actividades escolares Comportamiento Habilidades cognitivas</p>
56	Maestro	<p>El niño no obedece ni trabaja en clase, no atiende llamados de atención No vive con el padre Se recomienda un refuerzo diario y permanente por parte de la casa porque no se ven los resultados, el niño es muy perezoso y su rendimiento académico es muy bajo El niño cuenta que el padre le pegaba; los fines de semana lo llevan donde el padre y ya no le pega. Cuando la madre está ahí en el puesto con el niño si trabaja, tan pronto la madre se va no hace nada. Falla demasiado, se distrae con facilidad y no trabaja, se le habla y parece que no entendiera</p>	<p>Obediencia Comportamiento Llamados de atención Padres separados Refuerzo extra-escolar Rendimiento académico Maltrato infantil Ausentismo Habilidades cognitivas Actividades escolares Apoyo escolar de la mamá</p>
57	Maestro	<p>Dialogue con la mamá de la niña, la cual manifiesta que la niña tiene problemas de talla</p>	<p>Comunicación con la familia Problemas de salud Comportamiento</p>

		y peso. A pesar de que es una niña tranquila su nivel académico es muy lento. Realizar ejercicios de concentración, seguimiento académico, control de lectura y escritura, control de talla y peso	Habilidades cognitivas Refuerzo extraescolar Control seguimiento de salud
58	Maestro	Presenta dificultades en el proceso de lectura y escritura, manejo de espacios y concentración en las actividades Se observa en el niño actitud de angustia en ocasiones retraído en el momento de desarrollar las clases	Habilidades cognitivas Habilidades motrices Estado emocional Actividades escolares
59	Maestro	Presenta dificultades académicas y de interacción social Aunque en el transcurso del desarrollo de actividades a mejorado la ubicación en el espacio se le dificulta el reconocimiento propio del fonema.	Dificultades académicas Interacción social Habilidades de percepción Aprendizaje del lenguaje
60	Maestro	La niña tiene problemas de lenguaje, su papá es sobreprotector ha venido hablar varias veces sobre el miedo a que la niña le pase algo, si se va con otra persona a la salida, que va hablar con el rector etc. Lo que no le gusta hoy del refrigerio lo boto a la basura.	Aprendizaje del lenguaje Cuidado y crianza Consumo de refrigerio escolar
61	Maestro	El niño le cogió la cola a una de las niñas de apoyo.	Comportamiento Cuidado y crianza

		Se habló y hoy con la mamá y dice que ellos viven solos y no con el papá y que le sorprende esta actitud del niño	
62	Maestro	El niño es muy hablador y perezoso, no asume normas y le gusta manipular a las personas. La mamá dice que ahora llora por todo y que está preocupada	Comportamiento Pereza Actitudes emocionales
63	Maestro	El niño es perezoso para trabajar, es muy indisciplinado y le coge las cosas a los niños sin permiso. Al parecer la mamá no tiene autoridad sobre él.	Pereza Disciplina Comportamiento Crianza Autoridad materna
64	Maestro	El niño es repitente y aun no logra avanzar el lectura y dictado, necesitaba gafas y ya se las compraron. Es muy demorado para asumir una orden, deja fácilmente olvidada las cosas. Se ha citado acudiente y viene una tía.	Repitencia Aprendizaje del lenguaje Seguimiento en salud Seguimiento por familia extensa
65	Maestro	Manifestación de soledad y falta de compañía en casa. Manifiesta constantemente agresividad no solo con los compañeros sino también con la profesora. Incumple normas que se establecen en el salón de clases, llamados de atención verbal, y de manera repetitiva por actividades no adecuadas que van en	Cuidado Acompañamiento familiar Agresividad Comportamiento Normas Llamados de atención Actividades escolares Prácticas de conducción de sí

		contra de la formación integral de la niña, se le dificulta estar en la institución	
66	Maestro	El niño es buen estudiante pero escribe muy despacio, se distrae, ya que sabe leer y escribir muy bien. La abuelita es muy grosera en su actitud y en sus notas. Viene a veces a las 11:00 a.m. a que la atienda cuando entran los padres de preescolar. Hoy fue muy grosera porque estaba citada.	Rendimiento académico Habilidades cognitivas Violencia al maestro Citación a familia Cuidado por la abuela
67	Maestro	La niña no hace nada en clase y falta frecuentemente al colegio no va a ser promovida a grado segundo.	Actividades escolares Ausentismo Promoción de grado
68	Maestro	Se ha citado a su acudiente en repetidas ocasiones y no asiste. La niña viene desaseada y hoy la trajo la abuelita y dice que la mamá los maltrata y que les toca alistarse solitos. No trae el uniforme que corresponde cada día.	Citación acudiente Acompañamiento de la familia al proceso escolar Cuidado Protección Normas escolares
69	Maestro	Se distrae con facilidad y le da pereza trabajar. Atrasado en el proceso de primero ingresa el 29 de abril. La mamá los deja solos junto con una hermana más pequeña porque ella tiene que trabajar porque ella es madre cabeza de familia. Ella se comprometió hacer	Habilidades cognitivas Pereza Madre cabeza de hogar Acompañamiento en contra jornada Refuerzo extraescolar Maltrato infantil Compromiso del Aprendizaje

		refuerzo y adelantarlos pero no lo hecho; le pegaba al niño porque es muy desobediente. Se hizo un compromiso no lo ha vuelto a castigar. El niño no hace trazos, ni lee, ni escribe, falla demasiado.	lenguaje Ausentismo escolar
70	Maestro	Falla demasiado, cuando viene al colegio llega con pereza y sin trabajos, no acata los llamados de atención, se distrae con facilidad. La madre dice que no hizo completo el grado cero quería que repitiera.	Ausentismo escolar Pereza Llamados de atención Habilidades cognitivas Conocimientos previos
71	Maestro	Es muy distraída y perezosa hay poca colaboración por parte de los padres debido a que su madre es analfabeta. Falta de interés por parte de la casa, trabaja demasiado despacio y en ocasiones no termina el trabajo por estar hablando y parándose del puesto, no se le han visto avances académicos, no conoce las letras vistas, no lee ni escribe.	Habilidades cognitivas Pereza Conocimientos escolares de la familia Cuidado y protección Actividades escolares Comportamiento del aprendizaje del lenguaje
72	Maestro	La niña es muy demorada en su trabajo de clase pero trata de hacerlo. Tiene dificultad para leer y tomar dictado, no reconoce las vocales y se le dificulta contar y reconocer números, representar cantidades.	Actividades escolares Habilidades cognitivas Aprendizaje del lenguaje Aprendizaje matemático

73	Maestro	La niña no quiere hacer nada en clase, es muy perezosa, distraída al evaluarla, en dictado y lectura no está tan mal pero en actividades no hace nada	Pereza Habilidades cognitivas Aprendizaje de lenguaje Actividades escolares
74	Maestro	Es muy perezoso se distrae con facilidad. No obedece, se tira al piso, le gusta meterse debajo de la mesa a jugar y no trabaja. Los padres se mantienen peleando y el papá se fue de la casa, el niño dice que se fue a trabajar lejos, que le hace falta, que no lo llama. El padre es de avanzada edad y la madre es muy joven. La madre trabaja todo el día y él vive con la abuelita y una señora lo trae y lo recoge, falta más compromiso de la familia	Pereza Habilidades cognitivas Comportamiento Actividades escolares Violencia intrafamiliar Padres separados Cuidado y acompañamiento de la familia

Tabla 6. Anexo 3. Ficha temática – Registro de Orientación

No DOCUMENTO	REF. BIBLIOGRAFICA	AUTOR	TEMÁTICA	DESCRIPTORES
75	Colegio Arborizadora Baja IED (2004) Registro de Asesoría Psicológica y seguimiento. 11 folios	Maestro	El niño estuvo en jardín de bienestar social desde los 18 meses por su hiperactividad. Cuando estuvo en el jardín estuvo con apoyo psicológico. La separación de los padres fue hace 2 años. El padre del niño cada 15 días se lo lleva con él. Estuvo este año con apoyo en el aula y al retirarse de	Hiperactividad Aprendizajes previos Padres separados Refuerzo extraescolar

		de trabajar	
76	Maestro Estudiante	El papá vive en el campo y no se ocupa de él, vive en el Llano. Pelea en el salón. Me comprometo no volver a pelear con mitad compañeros	Padres separados Agresividad Compromiso
77	Maestro	Bajo rendimiento académico y persiste dificultad con inversión de letras	Rendimiento académico Habilidades cognitivas
78	Maestro	La directora de curso manifiesta que es un niño hiperactivo, muy inteligente pero no tiene normas, ni las atiende. Desordenado, deja todo tirado y ella siempre “tiene que recogerle el desorden o pertenencias”	Hiperactividad Habilidades cognitivas Prácticas de conducción de sí
79	Estudiante Maestro	Lla no le boi a pegar a los compañeros i no levanta del puesto i no boi a molestar i boi a tavajar fuicsioso i a serle caso a la profesora La mamá fue citada y no cumplió	Agresividad Compromiso Actividades escolares citación acudiente
80	Maestro	Agresión física a una compañera. Le arrojó una piedra, causándole una herida por el cual le cogieron 13 puntos	Agresión
81	Maestro	No sabe ni escribir ni el nombre. No sabe leer, ni sabe bien las vocales	Aprendizaje del lenguaje
82	Maestro	El señor NN le pega al niño, lo saca a todas de la cama porque se acuesta con la mamá, le tira el cabello.	Maltrato infantil
83	Maestro	Cuando llega por la tarde no hace tareas, las hace por la noche. Ve mucha T.V., siempre ve Pasión de gavilanes	Acompañamiento extraescolar Cuidado y protección
84	Maestro	No es fácil hablar con él.	Habilidades

		No responde nada o se queda mucho pensando que responder. No sabe qué hace el papá, según él lo mismo que la mamá en la casa. Escribe de derecha a izquierda y de abajo hacia arriba.	comunicativas Habilidades cognitivas Orientación a la familia
85	Maestro	Padres separados... el niño se orinó en el salón. Es indisciplinado no quiere hacer nada.	Padres separados Prácticas de conducción de sí Disciplina Actividades escolares
86	Maestro	Desobediente, mentirosa, no hace caso. El papá se fue hace varios años y ella dice que está muerto. De las cosas que ha inventado es que su hermana fue violada y que ella ha sido manoseada. Parece ser que nada es verdad. Manifiesta que la mamá a veces no la quiere enviar al colegio y por eso falta. Se cita a la mamá, la señora manifiesta la situación presentada con la niña, padrastro, castigos. El señor la sancionó con planas y la niña no quiere hacerlo entonces no puede salir con la familia.	Comportamiento Padres separados Ausentismo escolar Citación acudiente Castigos
87	Maestro	La niña le pegó a la profesora ...la profesora del curso la remite porque la niña ha presentado cambios en el comportamiento: manifiesta con gran tristeza que no ha querido hablar con la maestra. La semana anterior la niña había entrado al baño con una compañera y se habían bajado los	Violencia a la maestra Remisión Comportamiento Manejo de emociones Habilidades de conducción de sí Castigo Maltrato infantil

		pantalones. La profesora informó a la mamá y el fin de semana la niña fue castigada; la mamá le da un baño con agua fría y le pegó con ortiga, castigo que repitió el día 28 por haber perdido varias materias. En este castigo radica la tristeza de la niña.	
88	Maestro	Niño agresivo con la mamá... no hace caso. Agresiones a compañeros del curso. Es amable con el papá. Intenta agredir a la mamá por no complacerlo. Cuando la mamá estaba embarazada el marido la dejó y volvió con ellos poco más de año y medio de nacido.	Agresividad Autoridad en la familia Pautas de crianza Comportamiento Conflicto familiar
89	Maestra	El niño se masturba con frecuencia en el salón. Situación que ya había sido tratada el año anterior. Se dialoga sobre la situación presentada por el niño, fue admitida la m... se ha intensificado. Hablamos de lo perjudicial que puede ser para el niño en el futuro y para el desarrollo de su sexualidad: una posible desviación del objeto sexual.	Auoestimulación Habilidades de conducción de sí Tratamiento Desarrollo de la sexualidad
90	Maestra	Dice que le duele el corazón. Dialogo con el niño. No es fácil ya que no se centra en las preguntas. Da respuestas que no corresponden.	Situación de salud Mecanismos de comunicación

91		Maestra	En la casa es muy agresivo, le pega al bebé, hermana. Antecedentes de rechazo desde antes de nacer por padre quien lo dejó y por la madre que hasta ahora hace pocos meses se acercó a su hijo. Solo fue aceptado por su abuela que se encargó de criarlo.	Agresividad Llegada de un hermano Hijo rechazado por padre Padres separados Abandono de los padres Crianza por la abuela
92	Colegio Arborizadora Baja IED (2005) Registro de Asesoría Psicológica y seguimiento. 3 folios	Maestra	La niña nació de 8 meses, adelantaron el parto por ser tipo de sangre – los padres se separaron hace 2 años, en ese tiempo el papá le castigó a la niña por un malentendido juego con un primo, el padre fue demandado por la mamá por maltrato y no acudió a la cita está y muchas situaciones colocan a la niña en un estado emocional.	Antecedentes de nacimiento Padres separados Castigo Demanda por maltrato infantil Situación emocional
93		Maestra	Los papas discuten frecuentemente frente a la directora de la niña	Violencia intrafamiliar en el colegio
94		Estudiante	No vuelvo a robar las cosas de mi casa ni mi colegio y ni en ninguna parte más y ni en otra parte y en ninguna parte y yo no quiero que me yeven a la carcel y a ninguna parte mas lo prometo que no vuelvo robar mas en ninguna parte y ni en una parte ajenas.	Comportamiento Habilidades de conducción de sí Compromiso
95	Colegio Arborizadora Baja IED (2006) Registro de Asesoría Psicológica y seguimiento. 8 folios	Maestra	Se realizó valoración encontrándose dificultades en la escritura- lectura y operaciones con resta y suma prestando. Se requiere trabajo individualizado	Valoración de habilidades escolares Apoyo personalizado

96	Maestra	El padre de la niña falleció en un accidente en una mina y este año se la dejó a la abuela, el viernes se la quitó a la abuela. La abuelita pide que la ayuden a ver a la nieta y ayudarle con las onces, la abuela vive con la hija y con el esposo con quienes se ve solo en la noche. La abuela percibe que la niña no está bien atendida.	Muerte de familiar Crianza de la abuela Conflicto familiar Cuidado y protección Conformación de nueva familia
97	Maestra	El niño ha manifestado deseos de matarse. El niño dice que la mamá vive en Villavicencio con el hermano y se vino a vivir con los abuelos desde que inició su estudio, el padre vive con otra señora y tiene un bebé con ella. A nivel académico en el primer periodo perdió 2 materias español y ciencias. Se aclaró que la expresión del niño de querer matarse obedeció ante la ausencia de la profesora y al quedarse con otra niña cuidando el curso y al no hacerle caso el niño dañó un esfero de la profe y lo regañó por pegarle a un niño que le dijo profesora Gey	Ideación suicida Separación con la madre Padres separados Habilidades de conducción de sí Cuidado de la profesora
98	Maestra	La madre manifestó que el niño había sido apoyado por el hospital y trajo recomendación de ubicación dentro del aula y colocarle apoyo intensivo a nivel individual. Como el niño tiene apoyo continuo en el hospital se acordó darle apoyo cuando pierda	Tratamiento de salud Recomendaciones de manejo en el aula por parte de salud

			el del hospital	
99		Maestra	El niño a los 5 años convulsionó y así en repetidas ocasiones. Se separaron hace año y medio. La señora está preocupada por que el niño no hace caso a la persona que lo cuida, caprichoso es problema para la persona que lo cuida. Los hermanos estuvieron en 7° y 9° y tenían problemas de drogadicción uno de ellos está en rehabilitación.	Antecedentes de problemas de salud Padres separados Cuidado por persona externa Drogadicción en la familia
100		Maestra	El niño presenta dificultades en la pronunciación de las letras (fonemas) y palabras, pronuncia la ce como te, al pronunciar jose dice jote	Problemas de lenguaje oral.
101		Maestra	El niño ha estado llorando y manifiesta que es por un problema entre la mamá y una hermana (tía) se le hace comprender la situación al niño.	Respuesta emocional Contención por parte de la maestra
102		Maestra	La niña está repitiendo el curso. Poco asiste al colegio. La abuelita es la responsable en casa pero se deja manejar de la niña cuando dice que le duele la cabeza. No hay acompañamiento y apoyo para la niña en la casa	Repitencia Ausentismo escolar Crianza por parte de la abuela Pautas de crianza Acompañamiento en familia
103	Colegio Arborizadora Baja IED (2008) Registro de Asesoría Psicológica y seguimiento. 7 folios	Maestra	Inadecuado comportamiento en el salón y agresión a compañera desde el año anterior	Comportamiento Agresión
104		Maestra	La señora madre quiere que cite al papá por problemas	Citación acudiente Pautas de crianza

			de irrespeto del niño a la mamá, a los cuales el papá no responde como si él lo apoyara.	Autoridad
105		Maestra	El niño desde el año anterior tiene remisión a la Liga para diagnóstico pero no lo han llevado. Este año nuevamente se repite la problemática.	Remisión externa Diagnóstico Problemática
106		Maestra	No ha entrado a clase, se queda fuera del salón, otro se fue con otra señora hay desacuerdos entre padre y madre frente a la formación de su hijo	Conducción de sí Pautas de crianza
107		Maestra	Delicadas relaciones entre madre e hija que está afectando al niño. Malos tratos	Conflicto familiar Maltrato Afectación del niño
108		Maestra	Últimamente el niño está desmejorando académicamente y disciplinariamente. Es claro que hay conflicto familiar que está afectando al niño. La mamá manifiesta dificultades con el esposo a raíz de una situación presentada con la hija de él. El señor está maltratando al hijo y a la mamá. No se controla y afecta a la familia al punto de romperse la relación.	Rendimiento académico Disciplina Conflicto familiar Violencia intrafamiliar
109		Maestra	Papá está pensando nuevamente vivir con ellos.	Padres separados
110	Colegio Arborizadora Baja IED (2009) Registro de Asesoría Psicológica y seguimiento. 7 folios	Maestra	Ojo NN le pega si no le gasta. El papá tiene otra señora con dos hijos, uno de 3 1/2 y 1 año. A veces lleva el niño de tres años a la casa.	Violencia escolar Padres separados

111	Maestra	El papá no vive con ellos pero el niño pasa los fines de semana. La mamá se acerca por la situación de su hijo. Ella reconoce que hay una dura competencia entre el padre biológico y el padre de crianza, por lo que los dos le compran lo más caro. El niño se jacta de tener de más y de dos papas. Igualmente, ella no es firme en ninguna orden que le da al niño. El niño fácilmente la convence y ella no cumple.	Padres separados Mamá busca apoyo en el colegio Competencia padre y padrastro Conducta Pautas de crianza
112	Maestra	Perdió tercero por problemas disciplinarios	Repitencia Disciplina
113	Maestra	La niña va mal académicamente, no habla, no atiende, no hacia tareas. El papá dice que en la casa es al contrario.	Rendimiento académico Habilidades cognitivas
114	Maestra	Se bloquea cuando se le pregunta por la hermana mayor. Dice que su papá le pega con una tabla o con una correa.	Habilidades comunicativas Maltrato infantil
115	Maestra	La mamá le revisa las tareas, pero el niño presenta algunas dificultades: separaciones de palabras incorrectas.	Apoyo tareas Aprendizaje de lenguaje
116	Maestra	El niño está un poco descuidado, al preguntar que si lo bañaron dijo que no. Se presentan la mamá y el papá, hay una situación familiar un poco complicada entre el padrastro y la hija de la señora con agresiones entre ellos. El niño es disperso,	Cuidado y protección Citación acudiente Conflicto familiar Violencia intrafamiliar Habilidades cognitivas Actividades escolares Comportamiento

			no se concentra, no atiende, no hace caso, no trabaja en clase.	
117		Maestra	La niña es muy inteligente, muy activa pero no completa la tarea, los papas se separaron hace tres años	Habilidades cognitivas Actividades escolares Padres separados
118		Maestra	Es agredido en la casa por el papá, lo castiga con correa, puños y patadas, la mamá le dice burro, el papá le dice bobo, tonto, idiota, imbécil, estúpido. “son muy agresivos conmigo”.	Maltrato infantil
119		Maestra	La mamá insiste que la culpa es de la profesora la niña no saca buenas notas, quiere que la niña sea cambiada de salón.	Culpa de la maestra por el bajo rendimiento académico
120			El niño le cogió los glúteos a una niña del servicio social	Comportamiento
121	Colegio Arborizadora Baja IED (2010) Registro de Asesoría Psicológica y seguimiento. Mayo - Octubre. 28 folios	Maestra	Hurto Padres separados Cuidado de la abuela	Crianza y cuidado Ruptura familiar
123		Maestra	Abandono de la madre Cuidado por la abuela	Ruptura familiar Crianza y cuidado
124		Maestra	Indisciplina No seguimiento de instrucciones Cuidado por parte de hermana Padres separados	Normas Habilidades cognitivas Crianza y cuidado Ruptura familiar
125		Maestra	Incumplimiento de tareas	Responsabilidad
126		Maestra	Seguimiento de instrucciones Pautas de crianza	Habilidades cognitivas Ruptura familiar

127	Maestra	Padres separados Agresividad Respeto a la autoridad Interrumpe la clase Normas y límites al interior de la familia Enseñar a obedecer	Crianza y cuidado Agresividad Crianza y cuidado
128	Maestra	Inasistencia Bajo rendimiento académico Deserción escolar	Responsabilidad Rendimiento académico
129	Maestra	No prometo no voy del apelar con mi compañeras	Agresividad
130	Maestra	no voy a pelear	Agresividad
131	Maestra	No me comprometo no volver a pelear con mis compañeros x con las niñas	Agresividad
132	Maestra	Agresividad Padres separados Normas Educar en responsabilidad	Agresividad Ruptura familiar Crianza y cuidado
133	Maestra	Agresividad Grosería Respeto a la mamá	Agresividad Crianza y cuidado
134	Maestra	El niño llevaba 15 días de ausencia, su asistencia es intermitente el año anterior era igual perdió por inasistencia	Ausentismo escolar Repitencia
135	Maestra	La niña no sabe las vocales ni los números, los escribe pero no los reconoce, escribe letras sin saber que dice. No repasa	Aprendizaje del lenguaje Aprendizaje matemático
136	Maestra	Faltó toda la semana, dice que estaba enfermo: vomitó pero solo un día, “lo trae la mamá y lo recoge el papá”	Problemas de salud
137	Maestra	Está repitiendo primero, tiene un rasguño en el cuello y dice la abuela se lo hizo, no sabe escribir dictados	Repitencia Signos de presunto maltrato Aprendizaje del lenguaje
138	Maestra	Tiene dificultades para hablar, no sabe bien las	Dificultades con el lenguaje oral

		vocales, no reconoce los números aunque sabe decirlos en orden, no los sabe escribir	Aprendizaje matemático
139	Maestra	La profesora manifiesta que la niña tiene problemas de lenguaje	Dificultades con el lenguaje oral
140	Maestra	Los hermanos no han terminado bachillerato, NN hecha vicio ha robado a la mamá y a la hermana. No toma dictado, escribe palabras incompletas o los omite	Consumo de sustancia en la familia, dificultades familiares Aprendizaje del lenguaje
141	Maestra	El niño no le hace caso a la mamá, solo al papá es bastante indisciplinado y no quiere trabajar	Comportamiento Pautas de crianza Disciplina Actividades escolares
142	Maestra	No se acuerda de donde vive, la niña no sabe lo más elemental, no reconoce los números	Habilidades cognitivas
143	Maestra	Se presenta el papá manifiesta que la niña sabe pero que la profesora es la que no valora el trabajo de la niña, sin embargo se le muestra al señor que la niña no trabaja en clase, la familia tampoco la apoya en casa.	Familia cuestiona a la maestra Actividades escolares Apoyo familiar
144	Maestra	No vive con la mamá, la abuela le pegó en el parque. El papá vive en un apartamento solo, no tiene nadie quien lo cuide	Abandono por los padres Crianza por la abuela Maltrato infantil
145	Maestra	El hermano mantiene la casa. La mamá no lo baña porque “estamos sobre el tiempo”, se levanta tarde porque “somos perezosos”, la mamá a veces no le lava el uniforme.	Cuidado Sostenimiento de hogar Pereza
146	Maestra	No se baña todos los días, la mamá le pega con correa.	Cuidado Maltrato infantil

147	Maestra	Tiene mucha agresividad y se desahoga con los compañeros y la profesora.	Agresión a la maestra y compañeros
148	Maestra	La niña fue abandonada por la mamá, y el papá es el que está a cargo de ella, no le hace caso a la abuela, no hace tareas... en el mismo conjunto viven una tía y las primas que le pueden colaborar	Abandono Tareas escolares

Tabla 7. Anexo 4. Ficha temática - Ficha de seguimiento estudiantil

No CDOC UMEN TO	REF. BIBLIOGRAFICA	AUTOR	TEMÁTICA	DESCRIPTORES
148	Colegio Arborizadora Baja IED (2012) Ficha de Seguimiento Estudiantil.	Maestro	Trabajos a tiempo Agresiva No permanece en el puesto Distractibilidad Llamado de atención Cambio de comportamiento Disciplina	Habilidades cognitivas Agresividad Normas
149		Maestro	Tolerante Excelente conducta Responsable Felicitaciones	Habilidades sociales Normas Responsabilidad
150		Maestro	Tolerante Responsable Buen rendimiento académico Interés en el estudio	Habilidades sociales Responsabilidad Rendimiento académico
151		Maestro	Buena conducta Excelente académicamente Tímida para presentar las tareas	Normas Rendimiento académico Habilidades sociales
152		Maestro	Tolerante Buena conducta Dificultades de atención	Habilidades sociales Normas Habilidades cognitivas Responsabilidad

	Estudiante	Entrega sus trabajos a tiempo Desorden en los cuadernos Se levanta del puesto Interrumpe la clase Es cierto pero hoy a mejorar	
153	Maestro	Tolerante Responsable Ordenada Presentación personal impecable Se levanta del puesto Interrumpe clase	Habilidades sociales Responsabilidad Crianza y cuidado Normas
154	Maestro	Buen rendimiento académico Le agrada estudiar Le va bien en matemáticas Debe mejorar la atención Es indisciplinado en el salón de clase	Rendimiento académico Respuesta emocional Habilidades cognitivas Normas
155	Maestro	Buena disciplina Buen amigo Falencias académicas Tímido	Normas escolares Habilidades sociales Habilidades cognitivas Responsabilidad
	Familiar	Inasistencias Compromiso de asistencia al colegio Supervisión de tareas	Acompañamiento familiar
156	Maestro	Agresividad No tiene empatía con sus compañeros Atención dispersa No hay respuestas asertivas	Agresividad Habilidades sociales Habilidades cognitivas
	Familiar	Pagan externamente para refuerzos escolares	
157	Maestro	Problemas de	Habilidades cognitivas

		atención No termina a tiempo las actividades Mejora su rendimiento académico Se levanta constantemente del puesto	Rendimiento académico Normas escolares
158	Maestro	Excelente conducta Se distrae con facilidad Hace tareas No trabaja en clase Hay cambios asertivos	Normas escolares Habilidades cognitivas Responsabilidad
159	Maestro	Presta atención No trabaja en clase No hace tareas Se observa deprimido	Habilidades cognitivas Responsabilidad Respuesta emocional
	Familias	Llora en clase Se aproxima la llegada de un hermano	Cambio de la estructura familiar
160	Maestro	Atención dispersa No hace tareas No trabaja en clase Interrumpe las clases Trae juguetes	Habilidades cognitivas Responsabilidad Normas escolares Agresividad
	Familiar	Agresividad Está en tratamiento psicológico	Apoyo psicológico
161	Maestro	Responsable con sus deberes Mejorar el orden en los cuadernos Mejorar la letra Buen amigo	Responsabilidad Habilidades sociales
162	Maestro	Buen rendimiento académico Buena conducta Responsable Orden	Rendimiento académico Normas escolares Responsabilidad

163	Maestro	Responsable Ordenado Presenta trabajos Permite el desarrollo de las clases	Responsabilidad Normas escolares
164	Maestro	Excelente conducta Dificultades en todas las áreas La mamá no está de acuerdo con la promoción No cumple tareas No trae los útiles	Normas escolares Habilidades cognitivas Responsabilidad Crianza y cuidado
165	Familia	Cuando la madre quiere corregir los abuelos no se lo permiten Me comprometo con el estudiante a adelantarle en todas las áreas	Crianza y cuidado Responsabilidad
166	Maestro	Hace que la profesora se cuestione Escribe muy despacio No escribe los ejercicios de matemáticas Se encuentra con la mirada lejana En evaluación oral responde acertadamente	Habilidades motrices Habilidades sociales Habilidades cognitivas
167	Maestro	Responsable Ordenado Con eficacia Ocupa los primeros puestos	Responsabilidad Normas escolares Rendimiento académico
168	Maestro	Trabaja con eficacia Le agradan que le califiquen los trabajos	Respuesta emocional Habilidades motrices
169	Maestro	Amiguera Está pendiente de	Habilidades sociales Habilidades cognitivas

			los demás y da quejas Mejorar la atención Realizar trabajos a tiempo	Responsabilidad
170		Maestro	Interés por el estudio Realiza tareas Cuadernos ordenados Inicia desorden	Respuesta emocional Responsabilidad Normas escolares
171		Estudiante	Me comprometo portarme bien	Normas escolares
172		Maestro	Responsable Ordenado Se preocupa Llora cuando las cosas no le salen bien Promueve la indisciplina Comportamientos negativos No permite el desarrollo de clase	Responsabilidad Respuesta emocional Normas escolares
173		Maestro	Excelente conducta Callado Responsable Ordenado Realiza ejercicios a tiempo	Normas escolares Habilidades sociales Responsabilidad
174		Maestro	Excelente conducta Responsable Ordenado Realiza ejercicios a tiempo Permite el desarrollo de clases	Normas escolares Responsabilidad
175		Maestro	Tranquilo Buen amigo Respetuoso Responsable Ordenado Permite el desarrollo de clases Realiza actividades	Respuesta emocional Habilidades sociales Responsabilidad Normas escolares

		a tiempo	
176	Maestro	Excelente conducta Presta atención a clases Permite el desarrollo de clases Responsable Ordenado Tarda en entregar los trabajos Mejorar la caligrafía y la lectura	Normas escolares Habilidades cognitivas Responsabilidad Habilidades cognitivas Habilidades motrices
177	Maestro	Buenas conductas No permanece en el puesto Impide el desarrollo de la clase Comportamientos acordes con la edad No le da importancia a las sanciones impuestas Se le facilita hacer amigos Tarda en realizar los trabajos No termina los trabajos Se queda atrasado Olvida tareas No lleva útiles escolares	Normas escolares Desarrollo infantil Habilidades sociales Habilidades cognitivas Responsabilidad
178	Maestro	Hace chanzas pesadas Hace zancadillas Permanece fuera del salón Quita las onces de sus compañeros Toma objetos del puesto del maestro Interés por el estudio Le corto el cabello	Normas escolares Respuesta emocional

		a una compañera	
179	Estudiante	No he trabajado en clase de inglés y le corte el cabello por juego	Normas escolares Responsabilidad
180	Maestra	Su rendimiento es bajo es muy distraída y compinchera constantemente está hablando y por eso no realiza los trabajos	Rendimiento académico Comportamiento Actividades escolares
181	Maestra	No retiene la atención en tiempo prolongado constantemente está fuera del puesto permanece en el puesto de las amigas hablando y siempre se encuentra en el lugar equivocado preguntando lo que no le interesa. Si no mejora su disciplina su rendimiento seguirá siendo bajo	Habilidades cognitivas Comportamiento Conducción de sí Disciplina Rendimiento académico
182	Maestra	En el tercer periodo recuperó las áreas perdidas sin embrago debe esforzarse más para mejorar los aceptables que tiene	Rendimiento académico Valoración académica
183	Maestra	Los niños estaban formando en al parque se cayó del pasamanos y se partió un brazo	Accidente escolar
184	Maestra	Su rendimiento es bueno cumple con tareas y elabora trabajos en clase	Rendimiento académico Actividades escolares Tareas
185	Maestra	Es responsable pero	Responsabilidad

		muy compinchera con nn y constantemente se cambia de puesto para estar con ella debe mejorar su disciplina porque podría afectar su rendimiento	Interacción social Conducción de sí Disciplina Rendimiento académico
186	Maestra	Su rendimiento en el segundo periodo bajo es necesario que en casa le ayuden para nuevamente mejorar	Rendimiento académico Apoyo en familia
187	Maestra	Se volvió un poco indisciplinada, no trabaja con juicio habla y juega en clase por eso no termina los trabajos	Disciplina Actividades escolares Juego en clase
188	Maestra	Debe mejorar en el área de ciencias sin embargo en este tercer periodo mejoró	Áreas del conocimiento Rendimiento académico
189	Maestra	Vuelve a la estabilidad, trabaja en clase y lo más importante desarrolla sus trabajos	Actividades escolares
190	Maestra	Su rendimiento es muy bueno es constante para elaborar sus trabajos. Felicitaciones	Rendimiento académico Actividades escolares Reconocimiento
191	Maestra	Reconoce el significado de la palabra disciplina, porque hace las cosas a su debido tiempo, es decir cuando hay que	Disciplina Actividades escolares Juego

		trabajar trabaja y cuando hay que jugar, juega.	
192	Maestra	En el segundo periodo su rendimiento sigue siendo excelente	Rendimiento académico
193	Maestra	Es una niña muy calmada, respetuosa y sincera se nota que los valores que viven en casa son la verdad la justicia y la responsabilidad	Comportamiento Conducción de sí Valores
194	Maestra	Felicitaciones su nivel académico sigue siendo muy bueno	Reconocimiento Rendimiento académico
195	Maestra	Se nota el apoyo y el acompañamiento de la casa nunca falta con tareas y mantiene su constancia y dedicación al trabajo	Apoyo en familia Tareas Actividades escolares
196	Maestra	Su rendimiento es muy bajo no cumple con tareas ni trabajos los cuadernos están atrasados en el primer periodo perdió tres áreas	Rendimiento académico Tareas Actividades escolares Valoración por áreas
197	Maestra	Continuamente hablando con los compañeros, no permite dictar la clase de sociales	Comportamiento Dictar clase Área de conocimiento
198	Maestra	Es supremamente distraída no trabaja en clase constantemente está fuera del puesto indisponiendo a sus compañeros	Habilidades cognitivas Actividades escolares Comportamiento Diagnostico psicológico

Es mitómana dice
mentira tras mentira
y ella misma las
cree

Tabla 8. Anexo 6. Ficha temática - normatividad y lineamientos

No CDOC UMEN TO	REF. BIBLIOGRAFI CA	TEMÁTICA	DESCRIPTORES
199	Ley general de educación. Ley 115 de 1994	... Se fundamenta en los principios de la constitución política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.”	Derecho a la educación
200		Artículo 5 De conformidad con el artículo 67 de la constitución política, la educación se desarrollará atendiendo los siguientes fines: El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro del proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos; La formación en el respeto a la vida y de la libertad y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, de pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia; La formación para facilitar la participación de todos en las	Fines de la educación

		<p>decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación;</p> <p>La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios...</p>	
201		<p>Artículo 7. La familia</p> <p>A la familia como núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos, hasta la mayoría de edad o hasta que ocurra cualquier otra clase de emancipación...</p>	Responsabilidad de la familia en la educación
202		<p>Artículo 13. Objetivos comunes de todos los niveles</p> <p>...a. Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes;</p> <p>b. Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos;</p> <p>c. Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad...</p>	Objetivos de la educación en las instituciones escolares
203		<p>Artículo 104 El educador.</p> <p>El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad.</p>	Rol del maestro
204	Decreto 1860 de 1994	<p>Artículo 47. Evaluación del rendimiento escolar.</p> <p>En el plan de estudios deberá incluirse el procedimiento de evaluación de los logros del</p>	Evaluación del rendimiento académico

205	Resolución 2343 de 1996	<p>alumno, entendido como el conjunto de juicios sobre el avance en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso pedagógico.</p>	Evaluación del rendimiento escolar
		<p>Artículo 19. De la evaluación del rendimiento escolar.</p> <p>Las propuestas pedagógicas y curriculares formuladas en la Ley 115 de 1994, conllevan una nueva visión de la evaluación y de las prácticas evaluativas. Se pretende avanzar hacia un proceso evaluativo dinámico y abierto, centrado en el impacto del quehacer pedagógico sobre las diferentes dimensiones del desarrollo integral humano.</p>	<p>Evaluación</p> <p>Prácticas evaluativas</p> <p>Quehacer pedagógico</p> <p>Relación con el conocimiento por parte del maestro</p> <p>Compromiso de la familia y del estudiante</p> <p>Herramientas para evaluación</p>
		<p>Este enfoque trae consigo un conjunto de requerimientos y compromisos, así:</p> <p>Por parte del educador, un dominio de los aspectos esenciales del desarrollo humano y una efectiva intervención en el proceso curricular, pues no basta el conocimiento especializado en un área del saber.</p> <p>Por parte de los estudiantes y padres de familia, su participación efectiva en el proceso curricular y su compromiso con el proyecto formativo de la institución que los compromete a crear y aprovechar oportunidades para el ejercicio de la autoevaluación, la coevaluación y heteroevaluación. Por parte de la institución educativa, la definición de criterios, pautas, instrumentos y estrategias de evaluación, especialmente a través del Consejo Académico, y la creación de condiciones de participación y compromiso de la comunidad</p>	

educativa en dicho proceso. Por parte de las autoridades educativas, liderar una dinámica de estudio y análisis de los cambios y avances de la educación, realizar una retroalimentación permanente de las prácticas evaluativas, difundir ampliamente y de manera continua las experiencias exitosas y promover y realizar actividades investigativas sobre los factores y las variables determinantes en el desarrollo pedagógico. La evaluación del rendimiento escolar como elemento diagnóstico de la validez y pertinencia del currículo que se viene construyendo y perfeccionando en el proyecto educativo institucional, constituye un insumo imprescindible para la evaluación permanentes del proceso curricular que se adelanta en la institución educativa”.

206	Indicadores de logros curriculares por conjunto de grados para los distintos niveles de la educación formal	<p>Sección segunda</p> <p>Indicadores de logros curriculares para grados primero, segundo y tercero de la educación básica. [...]</p> <p>Educación ética y valores humanos</p> <p>Expresa sus puntos de vista y escucha a los demás, sobre problemas que afectan su vida cotidiana.</p> <p>Contribuye a la construcción de normas que regulan la vida común en el aula de clase y vela por su comportamiento.</p> <p>Analiza críticamente las normas establecidas y contribuye a su transformación con la base en la justicia</p> <p>Expresa a través de relatos, dibujos u otros medios sus sentimientos acerca de situaciones en las cuales se ha desconocido sus derechos o se ha sentido víctima de injusticia.</p>	Logros curriculares Educación ética y valores Participación Derechos democracia
------------	---	---	---

Negocia conflictos de su vida cotidiana teniendo en cuenta las necesidades, intereses y aspiraciones propias y las de los otros, para contribuir a una convivencia justa.
 Reconoce y acepta sus potencialidades y limitaciones en el juego, en sus actividades académicas y en sus relaciones interpersonales y se formula propósitos.
 Valora la ayuda de otros y está dispuesto a colaborar con los demás de manera solidaria.
 Manifiesta indignación y solidaridad, ante hechos injustos y pide perdón cuando ha causado daño a otro.

206	Acuerdo 173 de 2005	Artículo 6: Todas las instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Bogotá, deberán diseñar y adoptar el plan de seguridad escolar y el manual didáctico para manejo de crisis y autoprotección escolar. De acuerdo con el Plan Integral de Seguridad Escolar de que trata el presente acuerdo	Seguridad escolar
207	Clima escolar y victimización en Bogotá 2013	Debido a la importancia de la escuela en el proceso de socialización, se ha escogido [a la escuela] como punto de partida, pues un ambiente escolar violento e inseguro no propicia las condiciones necesarias para el aprendizaje.	Escuela como punto de partida de socialización
208	Salud al colegio, me siento bien aprendo bien	Salud al colegio propone que el maestro detecte signos de alerta que indique posibles problemas de salud física, mental y social durante su interacción con los estudiantes en el desarrollo de sus actividades cotidianas, y que los	Signos de alerta Salud física, mental y social

			equipos de salud al colegio hagan seguimiento de casos reportados.	
209			El maestro posee una sensibilidad particular por el cuidado de los estudiantes. Salud al colegio reconoce que aunque la mayoría de los docentes no tiene formación profesional en salud, con una orientación adecuada dada por los equipos técnicos del programa, no hay mejor actor en la tarea de detectar signos de enfermedades como: una cara triste, mala memoria, deformidades ortopédicas, problemas de visión y demás señales de alerta.	Maestro sensibilidad por el cuidado Formación profesional Detectar signos de enfermedades
210	Ley 1098 de 2006	de	<p>Artículo 44. <i>Obligaciones complementarias de las instituciones educativas.</i> Los directivos y docentes de los establecimientos académicos y la comunidad educativa en general pondrán en marcha mecanismos para:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprobar la inscripción del registro civil de nacimiento. 2. Establecer la detección oportuna y el apoyo y la orientación en casos de malnutrición, maltrato, abandono, abuso sexual, violencia intrafamiliar, y explotación económica y laboral, las formas contemporáneas de servidumbre y esclavitud, incluidas las peores formas de trabajo infantil. 3. Comprobar la afiliación de los estudiantes a un régimen de salud. 4. Garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia 	Obligaciones complementarias de las instituciones educativas

escolar.

5. Proteger eficazmente a los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato, agresión física o psicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los demás compañeros o profesores.

6. Establecer en sus reglamentos los mecanismos adecuados de carácter disuasivo, correctivo y reeducativo para impedir la agresión física o psicológica, los comportamientos de burla, desprecio y humillación hacia los niños, niñas y adolescentes con dificultades de aprendizaje, en el lenguaje o hacia niños o adolescentes con capacidades sobresalientes o especiales.

7. Prevenir el tráfico y consumo de todo tipo de sustancias psicoactivas que producen dependencia dentro de las instalaciones educativas y solicitar a las autoridades competentes acciones efectivas contra el tráfico, venta y consumo alrededor de las instalaciones educativas.

8. Coordinar los apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos necesarios para el acceso y la integración educativa del niño, niña o adolescente con discapacidad.

9. Reportar a las autoridades competentes, las situaciones de abuso, maltrato o peores formas de trabajo infantil detectadas en niños, niñas y adolescentes.

10. Orientar a la comunidad educativa para la formación en la salud sexual y reproductiva y la vida en pareja.

Tabla 9. Anexo 7. ficha temática - manuales de convivencia

No DOCUM ENTO	REF.BIBLIOGRAF ICA	TEMÁTICA	DESCRIPTORES
211	Colegio Arborizadora Baja (2003) Manual de convivencia	El manual de convivencia es la guía que orienta el proceso formativo de la comunidad educativa y de su mutua interacción	Finalidad del manual de convivencia
		Con ayuda de este manual queremos conseguir una convivencia ejemplar y una disciplina que tienda a formar la parte interior del ser, la voluntad, la mente y el espíritu.	Convivencia ejemplar Disciplina Conducción de sí
		El hombre es un ser social que interactúa y se relaciona permanentemente consigo mismo, con el otro y con los recursos que posee; por ello requerimos conocer, respetar y practicar las normas fundamentales que nos garantice un buen nivel de convivencia.	Interacción social Normas Convivencia
		Quienes participamos de una comunidad educativa debemos acatar los principios y pautas de comportamiento que nos caractericen como miembros de ella, observando en nuestra conducta y disciplina el producto de la conciencia y responsabilidad compartida	Principios Pautas de comportamiento Conducta disciplina

	<p>entre todos: estudiantes, profesores, padres de familia, directivas y personal administrativo.</p>	
	<p>Toda norma de conducta es susceptible de ser transgredido, por lo mismo, los correctivos que se derivan de su incumplimiento constituyen un proceso de formación, que busca ante todo, llegar a una toma de conciencia de quienes incumplen sus deberes, con miras a generar actitudes positivas de cambio.</p>	<p>Conducta Transgresión Correctivos Formación Conciencia</p>
	<p>El dialogo abierto y sincero, conciliación y la concertación serán pautas que marquen la actividad diaria con nuestra comunidad educativa; por lo tanto todos debemos estar dispuestos para que ello con la mayor cordialidad sinceridad: esto será viable si cada uno de los miembros de la entidad conoce sus deberes y derechos, los cuales hemos venido estableciendo de común acuerdo madurándolos a través de los años acordes con nuestras propias condiciones y necesidades.</p>	<p>Dialogo Conciliación Actividad diaria Comunidad educativa Deberes Derechos</p>
	<p>Artículo 1. Principios orientadores Democracia. La comunidad educativa del IEDAB mantiene una convicción democrática y pluralista, abierta a la participación de todos sus integrantes y respetuosa de la diferencia en materia política, religiosa, social, económica y racial.</p>	<p>Principios orientadores Democracia Pluralista Política Religión Social Económica Racial</p>

<p>Integralidad. La educación que ofrece el IEDAB se asume como un proceso de formación permanente y amplio, individual y social, que se fundamenta en la concepción integral y humanista de la persona; así pues, nuestra educación no se limitó a la mera transmisión de conocimientos o a la instrucción, sino que encierra todo un proceso integral que implica la formación moral, intelectual, artística y física de la persona de la persona; por lo tanto, todos, incluida la familia debemos obrar consecuentemente con este propósito.</p>	<p>Integralidad Formación permanente Humanista Transmisión de conocimientos Instrucción Formación moral Formación intelectual Formación artística Formación física Incluida la familia</p>
<p>Proyectivo. El proceso educativo Ideabista busca la satisfacción de aprender a pensar, de aprender a hacer, de aprender a aprender y de aprender a convivir, participando a sí mismos, en el QUE SER y en el QUE HACER, en función de las propias potencialidades y oportunidades del entorno.</p>	<p>Proyecto educativo Competencias básicas de aprendizaje</p>
<p>Artículo 2. Misión. Formar integralmente niños y con capacidad de liderazgo, espíritu crítico y actitud investigativa, dentro de un ambiente participativo y democrático, que les permita proyectarse como agentes transformadores de su entorno y forjadores de una mejor calidad de vida de sus comunidades.</p>	<p>Formación Liderazgo Espíritu crítico Ambiente participativo</p>
<p>Artículo 3. Visión. El IEDAB ingresa al siglo XXI liderando procesos,</p>	<p>Optimización de recursos Responsabilidad social</p>

	<p>optimizando recursos y trabajando recursos y trabajando con responsabilidad social en la formación ciudadana de los jóvenes del Distrito Capital.</p>	
	<p>A mediados de la nueva década nuestra institución será una comunidad educativa modelo, reconocida por su calidad y excelencia en los procesos de formación tecnológica, autogestionaria, y en comunicación y desarrollo sostenible, con líderes competentes para solucionar creadoramente los problemas de nuestra sociedad e impulsores del crecimiento institucional.</p>	<p>Calidad de formación Excelencia en formación Desarrollo sostenible Lideres</p>
	<p>Artículo 4. Definición y objetivos del IEDAB. La INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL ARBORIZADORA BAJA es una comunidad educativa que se inspira en el derecho a la educación, en la igualdad de oportunidades, en la función social de la educación, en la realidad nacional críticamente analizada y en los fines y normas que para la educación colombiana establece el Ministerio de Educación Nacional, para: “contribuir efectivamente a la formación integral de la juventud como promotora del desarrollo del país”.</p>	<p>Derecho a la educación Igualdad de oportunidades Función social de la educación Realidad nacional Formación integral del individuo.</p>
	<p>Fomentar el dialogo, la conciliación y la concertación como principios fundamentales de convivencia, generando</p>	<p>Dialogo Conciliación Convivencia Hábitos de estudio Trabajo</p>

	hábitos de estudio, trabajo e investigación que completen los procesos de autogestión, comunicación y convivencia en la comunidad educativa de la IEDAB.	investigación
	Coayudar a la construcción de una sociedad más justa basado en la educación integral de los jóvenes que ingresan a la institución.	Construcción de sociedad
	Promover el desarrollo de la excelencia académica-formativa en los diferentes niveles y grados educativos, por medio de la formación científica y pedagógica del personal docente de la institución.	Formación docente Excelencia académica Formación científica
	Fomentar en los estudiantes una conciencia crítica frente a las políticas, los planes y proyectos institucionales, locales, nacionales e internacionales de responsabilidad y competencia, en la tarea de construir una sociedad más justa con base en un desarrollo humano auténtico.	Conciencia crítica Políticas educativas Planes institucionales
	Desarrollar en los estudiantes del IED ARBORIZADORA BAJA la creatividad, el espíritu investigativo, el amor por la naturaleza y su conservación.	Desarrollo de la creatividad
	Orientar a los estudiantes para que logren integrar los valores humanísticos con el ejercicio de las labores técnicas y los avances científicos y tecnológicos.	Valores humanísticos
	Educando es el eje central del proceso educativo; sujeto activo y participativo que constituye la razón de ser de	Educando Sujeto activo Labor pedagógica

<p>la labor pedagógica</p> <p>1, la responsabilidad.</p> <p>Asumimos las consecuencias de nuestros actos</p> <p>Damos una respuesta a nosotros mismos</p> <p>Cumplimos nuestros deberes y compromisos</p> <p>Obedecemos a la propia conciencia, o principios o valores</p>		<p>Responsabilidad</p> <p>Cumplimiento de deberes</p> <p>Obediencia a la propia conciencia</p> <p>Conducción de sí</p>
<p>¿Cómo formarse en la responsabilidad?</p> <p>No aplazando deberes</p> <p>Cumpliendo el horario</p> <p>Proyectándose en todos los aspectos de la vida</p> <p>Llegando puntualmente a cada sitio en donde haya fijado un compromiso</p> <p>Cumpliendo con los deberes como estudiante, hijo y miembro de una comunidad, de una familia y de una sociedad</p> <p>Fijando metas y luchando por conquistarlas</p> <p>Preparando los materiales necesarios para cada actividad</p>		<p>Deberes</p> <p>Horarios</p>
<p>La falta de responsabilidad trae entre otras consecuencias:</p> <p>Rechazo</p> <p>Inestabilidad</p> <p>Aislamiento</p> <p>Estancamiento</p> <p>Retroceso en la vida</p> <p>Pobreza espiritual y material</p>		
	<p>2. La puntualidad es llegar oportunamente a un lugar cumpliendo lo pactado previamente consigo mismo o con los demás. Esta tiene que ver con el tiempo y este</p>	<p>Cumplimiento</p> <p>Pacto</p>

es irrecuperable. Cada instante que transcurre queda en el pasado impreso con lo que se haya hechos con él. Por esta razón es importante aprovechar cada momento para que la historia de cada cual quede impresa con obras positiva que construyan su propio perfeccionamiento y progreso

Se es puntual cuando:

Se llega antes o a la hora fijada en un compromiso

Se preparan trabajos y evaluaciones en forma de adecuada y en el tiempo indicado

Se sigue un horario estricto para cada día

¿Cómo formarse la puntualidad?

Estableciendo un plan de trabajo y cumpliendo seriamente

Organizando el tiempo en la casa

Previendo los compromisos con suficiente tiempo

Respetando el tiempo propio y el de los demás

Presentando evaluaciones y trabajos en el tiempo correspondiente

Teniendo en cuenta que el tiempo se pueden presentarse situaciones imprevistas

La falta de puntualidad ocasiona:

Bajo rendimiento académico

Acumulación de trabajos y evaluaciones

Desorganización

Irresponsabilidad

Perdida de amigos

Retraso en el desarrollo de

Compromiso

Trabajos

Evaluaciones

	<p>los programas Generación de angustia Desprestigio de la propia imagen</p>	
	<p>3. Presentación personal es la imagen exterior, la tarjeta de presentación de una persona ¿Cómo conseguir una buena presentación personal? Bañándose diariamente Manteniendo el cabello ordenado, sedoso y debidamente cortado Aseando las uñas y arreglándoselas permanentemente Manteniendo una sana dentadura. Cepillándose después de cada comida Lustrando diariamente el calzado Manteniendo limpio y planchado el uniforme Manteniendo ordenado y limpia sus maletas y materiales escolares. El descuido en la presentación personal ocasiona: Mala imagen personal Rechazo y aislamiento Deterioro de la salud Pereza y somnolencia Malos olores, etc.</p>	<p>Presentación personal Higiene Conducción de sí</p>
	<p>Artículo 8. El comportamiento El comportamiento se refiere a la manera de relacionarse con las demás personas procurando siempre el respeto mutuo El comportamiento y la buena educación se demuestran con: En trato con los profesores, visitantes, compañeros, y</p>	<p>Comportamiento</p>

demás integrantes de la comunidad educativa
 Buenos modales, vocabulario cortés y trato amable
 El respeto y cumplimiento de todas las normas de convivencia
 Uso correcto de los baños
 El orden y la buena presentación de los trabajos y evaluaciones
 La aceptación y sinceridad y cordialidad con todas las personas.
 El saludo cordial y amable a las personas con quien interactúa
 Como se fija un buen comportamiento:
 Respetando a nuestros padres, compañeros, profesores y todas las personas en general.
 Utilizando un vocabulario apropiado, con el tono debido para cada momento y circunstancia.
 Practicando las normas de convivencia
 Obteniendo cada vez un mayor autocontrol
 Cumpliendo con los deberes de estudiante y ciudadano.

Derechos de los educandos	Derechos
Todos los estudiantes gozan de los mismos derechos y pueden ejercerlos directamente o a través de su representante legal...	Atendido Escuchado Asesorado Dificultades en su vida
Ser tratados en todo momento y por todos los miembros de la comunidad educativa con dignidad, respeto y sin discriminaciones de ninguna índole.	
Ser formado en valores como: la amistad, la solidaridad	

social, la paz, la democracia y la fraternidad, con miras a consagrar sus energías y aptitudes al servicio de los demás.

Ser atendido, escuchado y aconsejado por los distintos estamentos que conforman la comunidad educativa, en las dificultades que se le puedan presentar en su vida cotidiana.

Recibir una educación que garantice la formación integral del estudiante de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional, de acuerdo con los planes y programas curriculares que este estipule, los subproyectos complementarios y la filosofía de la Institución educativa.

Recibir orientación de cada uno de los profesores a nivel pedagógico, didáctico y científico en las diferentes áreas del conocimiento.

Disponer de oportunidades para su desarrollo físico, mental, ético, espiritual y social.

Participar activamente en la organización, realización y evaluación de las actividades escolares y extracurriculares que busquen la formación integral.

Ejercer el derecho constitucional de petición para formular quejas, reclamos, sugerencias, que deben ser resueltas...

Utilizar adecuadamente los recursos y servicios con que

-
- cuenta la institución tales como: sicología, biblioteca, sistemas, medios audiovisuales, tienda escolar, restaurante o cafetería, campos deportivos, etc.
 - . Recibir los servicios que presta la institución en buenas condiciones de higiene, salubridad y seguridad, garantizando al máximo la preservación de su integridad.
 - . Obtener identificación como estudiante...
 - . Ser escuchado y orientado en aquellos que conflicto que le perjudique físico, moral, académica o de convivencia...
 - . Recibir de sus profesores un buen ejemplo, manifestado en la idoneidad, puntualidad y adecuado desempeño educativo que garantice el aprendizaje y la formación en valores.
 -A contar con una distribución adecuada y graduada de trabajos. Tareas, talleres y evaluaciones, con cronograma previamente establecido.
 - . Que se respeten sus calificaciones y no se le afecte académicamente cuando su comportamiento no sea acorde con este manual.

Artículo 12. Deberes del educando

Asistencia regular a las clases y actividades extraescolares...

Participar en las izadas de bandera de manera respetuosa...

Hacer uso correcto del material didáctico...

Permanecer dentro de la institución o el lugar asignado durante toda la jornada

...

Cumplir con las normas de cortesía y de buenas costumbres

Reconocer y respetar en los demás los mismos derechos exigibles para sí mismos.

No abusar de sus propios derechos

Ser honorable de recto proceder, respetuoso, considerado, tolerante, prudente y pluralista, así adquiere el derecho a ser reconocido, considerado y atendido según sus requerimientos y necesidades.

Utilizar un lenguaje respetuoso dentro y fuera de la Institución Educativa manteniendo la buena imagen y prestigio del mismo.

Mantener el cabello peinado y limpio, luciendo un corte adecuado.

Permanecer disciplinadamente en el sitio correspondiente, cumpliendo con tareas y lecciones, aún en ausencia del profesor; caso en el cual está bajo su propia responsabilidad y la colaboración de monitores.

Respetar a todas las personas en su honra y bienes.

Cuidar la planta física y todos los elementos en ella contenidos y dispuestos para su comodidad y servicio...

Asistir puntualmente al colegio cumpliendo el horario

establecido de lunes a viernes.

Demostrar su interés dedicado al estudio, reflejándolo en un buen nivel de rendimiento académico.

Cumplir plenamente las normas y acuerdos de convivencia expresados en este manual.

Presentar dentro de los tres días hábiles siguientes a la ausencia la respectiva excusa...

Permanecer a la hora de descanso en el patio correspondiente y por ningún motivo en los salones, corredores o escaleras...

Presentarse y mantenerse dentro de la institución con el uniforme correspondiente (de diario o de gimnasia)... en perfectas condiciones de orden y aseo, sin acompañarlo de ningún aditamento.

Respetar las creencias y condiciones personales de los demás.

Artículo 14. Estímulos

Ser elegido monitor de asignatura...

Felicitaciones con registro en el observador

Recibir reconocimiento verbal o escrito...

Publicación de trabajos personales o en equipo

...Exoneración del pago de matrícula para el siguiente año.

Ser publicado en la cartelera general del colegio

Promoción anticipada...

Premio al mejor estudiante

de la institución.

Artículo 27. Perfil del padre de familia

Ser una persona que fomente en el hogar y en sus hijos las buenas relaciones interpersonal las buenas maneras, la adecuada presentación personal, el trato justo, respetuoso y equilibrado.

Ser una persona trabajadora y cumplidora de su deber como padre de familia brindándole a sus hijos los implementos necesarios que les permita el normal desarrollo de sus actividades escolares.

Tener disposición para asistir a las reuniones...

Cultivar en sus hijos la comunicación, la convivencia y la autogestión

Integrarse y participar en las asociaciones de padres de familia...

Artículo 28. Deberes de los acudientes.

Apoyar el proceso de formación moral, cívica y académica de sus hijos o estudiantes que tengan a cargo.

Cumplir con el convenio escolar...

Justificar por escrito la inasistencia de sus hijos

Proporcionar al educando los útiles, libros, uniformes e implementos necesarios...

Capacitarse y vivenciar los valores humanos y cívicos de sus hijos

Apoyar, complementar y valorar el trabajo de los directivos, docentes y

comunidad educativa
 Asistir a las reuniones,
 entrevistas, talleres y
 citaciones...
 Mantener constante
 comunicación y respetuosa
 relación con padres de
 familia, directivos,
 estudiantes y docentes
 Dar respuesta oportuna a las
 circulares
 Asistir puntualmente a recibir
 informes académicos y
 disciplinarios de sus hijos...
 ser justos, firmes y pacientes
 en sus correcciones y
 llamados de atención a sus
 hijos, evitando el maltrato y
 la intransigencia...

Tabla 10. Anexo 8. Ficha analítica

Eje de análisis	Temática	Descriptor
Conocimiento – Saber Este eje está relacionado con las apreciaciones que realizan los maestros acerca del proceso de respuesta de los estudiantes al proceso escolar dado en relación al conocimiento académico y las actividades dentro y fuera del aula que permite evidenciar los avances de los y las estudiantes. El maestro presenta seguimiento de la forma como los y las estudiantes evidencian el aprendizaje y algunas de las estrategias de enseñanza	Presenta bajo rendimiento académico	Rendimiento académico (alta frecuencia)
	Al parecer en casa hay presión por la excelencia académica	Tareas (alta frecuencia)
	No realiza actividades en clase	Desarrollo cognitivo
	Estudiante repitente	Habilidades cognitivas
	Presente dificultades en las áreas básicas	Habilidades de aprendizaje
	No sigue instrucciones	Evaluación y promoción escolar
	No trabaja en clase	Competencias básicas de aprendizaje
	No reconoce letras y números	Áreas del conocimiento
	Ingresó a mitad de año escolar	Repitencia
	Presenta falta de concentración	Transcribir
	No maneja competencias básicas	Dispositivos de aprendizaje
	Posible déficit cognitivo	Hábitos de estudio
	Repitente de curso	Actividades escolares (alta frecuencia)
	Puede transcribir	
	Olvida fácilmente	
	Su rendimiento académico es regular	
Su aprendizaje es lento		
Se asigna tutor		
Asimilación cognitiva por debajo de sus compañeros		
Bajo rendimiento académico		

Edad cognitiva por debajo del grado
Solo transcribe
Bajo rendimiento académico
No ha desarrollado hábitos de estudio
Bajo rendimiento académico
Posible déficit cognitivo
Distractibilidad
Bajo rendimiento académico
No finaliza actividades en la clase
Dificultad en adquisición de habilidades escolares
Déficit de atención
Bajo rendimiento académico
Repitente
Entrega los trabajos a tiempo
Viene del decreto 230
Es inteligente y buen estudiante
El niño no sigue instrucciones
Hay seguimiento de instrucciones
Es reportado por constantes inasistencia, se realiza seguimiento y no ha vuelto al colegio, hay bajo rendimiento académico.
Es un niño tolerante con los demás, responsable, tiene buen rendimiento académico y se observa interés en el estudio
Buena conducta, excelente académicamente. Tímida para presentar las tareas
Buen rendimiento académico, le agrada estudiar, le va bien en matemáticas. Debe mejorar la atención. Es indisciplinado en el salón de clase
Problemas de atención, no termina a tiempo las actividades. Mejora su rendimiento académico, se levanta constantemente del puesto
Hace que la profesora se cuestione.
Escribe muy despacio, no escribe los ejercicios de matemáticas
Se encuentra con la mirada lejana, pero en evaluación oral responde acertadamente

<p>Escuela – Familia</p> <p>La relación familia escuela se inscribe en un contexto histórico y en un proceso de articulación institucional necesaria, Garreta y Llevot (2007) resaltan como la asimetría de poder y en un contexto social y político, se sitúa el debate del límite de lo público y lo privado. No todos los procesos de escolarización han considerado involucrar a los progenitores en la escuela y cuándo lo hacen se lleva un proceso de resistencia, que puede verse en la intrusión o invasión de cada uno de los territorios, por lo que demanda una revisión frecuente del contrato pedagógico (Garreta y Llevot, 2007).</p>	<p>Los padres están separados</p> <p>Mala relación con la madrastra, el niño manipula al papá para que pelee con ella</p> <p>No tiene acompañamiento en casa para las tareas</p> <p>El padre está desempleado</p> <p>Al parecer no tienen para satisfacer las necesidades básicas. Sobreprotección por parte del padre</p> <p>Muerte de abuela</p> <p>Los padres están separados</p> <p>Mala relación con la madrastra</p> <p>Los padres son separados</p> <p>Falta de apoyo familiar</p> <p>Falta apoyo familiar</p> <p>Maltrato por parte de la familia</p> <p>No tiene útiles escolares</p> <p>Sus padres son separados</p> <p>Sobre protección del padre</p> <p>Le faltan patrones básicos de autocuidado</p> <p>Hay violencia física en casa</p> <p>Abandono por parte de sus padres</p> <p>Sus padres están separados</p> <p>Falta de apoyo familiar</p> <p>Embarazo no deseado con intentos de aborto</p> <p>En casa no le ayudan, no hay quien esté pendiente de sus tareas</p> <p>Se pregunta a la mamá que pasa en la casa y ella contesta con agresividad a la maestra</p> <p>Separada de su mamá</p> <p>Madre privada de la libertad</p> <p>En abandono</p> <p>La acudiente es la abuela</p> <p>No hay quien esté pendiente de él</p> <p>Su mamá se comprometió a ayudarlo pero sus cuadernos siguen atrasados</p> <p>Hace poco falleció el hermano menor</p> <p>Falta de apoyo familiar</p> <p>Mamá pide ayuda para el niño</p> <p>Falta de atención de la madre</p>	<p>Padres separados (alta frecuencia)</p> <p>Relaciones familiares</p> <p>Acompañamiento de la familia</p> <p>Desempleo</p> <p>Necesidades básicas cotidianas</p> <p>Fallecimiento</p> <p>Nuevas figuras en la familia</p> <p>Violencia intrafamiliar</p> <p>Maltrato infantil</p> <p>Pautas de crianza</p> <p>Roles de los integrantes</p> <p>Nacimientos</p>
--	---	--

Falta de apoyo familiar
No hay pautas de crianza
Falta de apoyo familiar
Problemas familiares
Agresividad de la mamá con la maestra
Falta de apoyo familiar
Agresividad
Padre indiferente
Vive con el padre
Lo cuida la abuela
Padres separados
Mala relación con el padrastro
Falta de pautas de crianza
Padre privado de la libertad
No hay acompañamiento en tareas
Se evidencia la falta de apoyo familiar
Los padres están separados
Esta afectado porque sus padres se
están separando
Problemas económicos en la familia
Inasistencia frecuente por enfermedad,
traen la incapacidad médica
Se evidencia violencia en la familia
Hijo de padres separados
Familia desplazada
No hay apoyo familiar
Sus padres están separados y esta al
cuidado de la abuela
Su madre lo abandonó y lo cuida la
abuela
Sus padres están separados y lo está
cuidando la hermana
Problemas con las pautas de crianza
Los padres están separados
Se habla con la familia de lo importante
de aprender a obedecer
Padres separados
Es un niño agresivo y grosero con su
mamá
Me comprometo a que mi hijo no falte
al colegio y a revisarle que haga las
tareas
La familia paga externamente para
refuerzos escolares
Se aproxima la llegada de un hermano
Es muy agresivo y violento. Está en

	tratamiento psicológico Cuando la madre quiere corregir los abuelos no se lo permiten Me comprometo con el estudiante a adelantarle en todas las áreas	
Regulación Autonomía En la historia de la escuela, es marcada su función de regulación y educación del cuerpo, desde Comenio, Rousseau y otros pedagogos ha sido de gran importancia que el estudiante llegue a generar procesos de regulación de su cuerpo. Alejandro Álvarez (1995) afirma que la escuela se configura en la regulación del tiempo y espacio de los estudiantes, es decir, la escuela reglamenta una disciplina y un orden dirigido al cuerpo de los alumnos, posturas y tiempos determinados que garantizaran el control y la vigilancia de lo que ocurriera dentro del dispositivo escolar. Para llegar a este propósito para la escuela, se diseñan reglamentos como herramienta homogeneizadora de lo que ocurre en la escuela y para tener el poder central (Álvarez, A. 1995).	– Es agresivo Se observa angustia y frustración cuando no le salen bien las cosas Dificultad para compartir con sus compañeros Al parecer tiene un complejo por condición física, en una mano tiene seis dedos No tiene útiles escolares Agresividad constante Es muy agresivo con sus compañeros Se observa indiferencia y desmotivación al estudio Tiene una actitud desafiante con la maestra Fortaleza en el área social Sus respuestas son agresivas No habla en el salón, no pide ayuda Se chupa el dedo en clase Se orina en los pantalones Deprivación afectiva Es muy agresivo con sus compañeros Comportamientos disruptivos Agresividad con sus compañeros Conductas disruptivas Permanece en la calle hasta media noche No habla Se esconde en el salón Permanece solo Buenas relaciones sociales Agresividad con sus compañeros Pereza al trabajo Es muy agresivo en el salón Es muy mentiroso Buenos hábitos de cuidado personal Es muy agresivo con sus compañeros Es un niño muy agresivo, le pega a sus compañeros Golpea a sus compañeros con frecuencia	Duelo Agresividad Desempleo Crisis económica responsabilidad

Es agresivo con sus compañeros, golpea a sus compañeros
 No prometo no voy a pelear con mi compañeras
 A no voy volver a pelear
 No me comprometo no volver a pelear con mis con pañeros x con las niñas
 Es muy agresivo con sus compañeros
 Agresiva
 No permanece en el puesto
 Distractibilidad
 Llamado de atención
 Cambio de comportamiento
 Disciplina
 Es agresiva, no permanece en el puesto, se distrae con facilidad. Al llamarle la atención cambio de comportamiento
 Tiene problemas de disciplina
 Es muy agresivo, no tiene empatía con sus compañeros, su atención es dispersa, no contesta lo que se le pregunta
 Se observa deprimido, llora en clase
 Atención dispersa, no hace tareas, no trabaja en clase, interrumpe las clases y trae juguetes
 Es responsable con sus deberes aunque debe mejorar el orden en los cuadernos y mejorar la letra. Es buen amigo.
 Buen rendimiento académico, buena conducta, responsable y muy ordenado.
 Responsable, ordenado. Presenta trabajos y permite el desarrollo de las clases

Pedagogía- Crianza	No sigue normas	Normas
Como función básica del dispositivo escolar, de acuerdo a Sarat (2012) define los procesos civilizatorios de la humanidad en relación con las escuela, retoma a Elias, donde se concibe al niño, en un estado muy cerca de un estado	Se lleva las cosas de sus compañeros y de la maestra	Agresividad
	Dificultad para seguir límites, normas y respeto por la autoridad	Normas
	Presenta mucha indisciplina	Limites
	Falta mucho al colegio	Tareas
	No tiene materiales para trabajar en clase, no trae los cuadernos del horario	Actividades escolares
	No trae tareas	Útiles escolares
	Conductas disruptivas	Uniforme
		Horarios
		Disciplina

<p>animal y primitivo que debe pasar por un proceso para traerlo a la civilidad, es decir, traerlo a la cultura, bajo la responsabilidad de los dispositivos de familia y escuela, sin ellos no sería posible.</p>	<p>No trae los útiles para trabajar No trae uniforme de acuerdo al horario No hace tareas No tiene útiles escolares Sin útiles escolares Indisciplina No trabaja en clase No respeta la figura de autoridad Tiene problemas de hurto con las pertenencias de sus compañeros Respeto la figura de autoridad de la maestra Hace pataletas en el salón Es un niño de mal genio Se burla de las maestras La madre no cree del comportamiento de su hijo Se está haciendo seguimiento por hurto de los útiles de una compañera Es muy indisciplinado Incumplimiento de tareas No hay respeto de la autoridad Interrumpe las clases constantemente Se habla con la familia de enseñar a obedecer Es reportado por constantes inasistencia, se realiza seguimiento y no ha vuelto al colegio, hay bajo rendimiento académico. Es necesario educar en responsabilidad Es tolerante, presenta una excelente conducta, es responsable con sus deberes. Felicitaciones Es un niño tolerante con los demás, responsable, tiene buen rendimiento académico y se observa interés en el estudio Buena conducta, excelente académicamente. Tímida para presentar las tareas Es un niño tolerante con buena conducta. Presenta dificultades de atención, entrega sus trabajos a tiempo, pero hay mucho desorden en los cuadernos Tolerante, responsable, ordenada.</p>	<p>Figura de autoridad Conducción de sí Agresión a la maestra</p>
--	---	---

Presentación personal impecable.
Se levanta del puesto
Interrumpe clase
Es cierto pero voy a mejorar
Tiene buena disciplina, es buen amigo.
Tiene falencias académicas. Es muy tímido
Y falta mucho al colegio
Presenta una excelente conducta, se distrae con facilidad, hace tareas pero no trabaja en clase. Hay cambios asertivos
Presta atención pero no trabaja en clase, no hace tareas. Se observa deprimido, llora en clase
Responsable, ordenado. Presenta trabajos y permite el desarrollo de las clases
Excelente conducta, presenta dificultades en todas las áreas, se habla de la promoción y la mamá no está de acuerdo con la promoción. No cumple tareas, no trae los útiles
De acuerdo al horario