



La construcción social del alumno transgresor: los efectos performativos en la práctica de narración al alumnado en una escuela pública

Luisa Fernanda Acosta Castrillón

Tesis doctoral presentada para optar al título de Doctora en Educación

Tutor

Andrés Klaus Runge Peña, Doctor (PhD) en Ciencia de la Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Doctorado en Educación
Medellín, Antioquia, Colombia
2024

Cita	(Acosta, 2024)
Referencia	Acosta, L. F. (2023). <i>La construcción social del alumno transgresor: los efectos performativos en la práctica de narración al alumnado en una escuela pública</i> . [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Doctorado en Educación, Cohorte XVII.

Grupo de Investigación Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH).

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A todos los maestros que procuramos hacer de la escuela un lugar del cuidado. A quienes buscamos cuidar de la palabra que posiciona a los niños y nos posiciona como maestros acogedores.

A mis amigas, colegas y maestras que abrieron la intimidad de su escritura en los Observadores de Seguimiento Disciplinario. A ellas que ofrecieron sus palabras en las entrevistas y conversaciones cotidianas que sirvieron de hilos para tejer este camino de análisis frente a nuestro oficio como maestras de preescolar y básica primaria.

Agradecimientos

A mi amada Ana Luna, porque desde la orilla de ser su madre asistí la experiencia con la que nació esta investigación. Por reconocer que su mamá también es una maestra. Porque escribir en su compañía fueron los instantes de mayor fuerza en este camino.

A todas las maestras, colegas y amigas, que se dispusieron a permitirme entrar en sus narraciones, voces y experiencias para generar los análisis que aquí tienen lugar.

A mis padres por disponerse a cuidarme y a cuidar de Ana Luna, regalándome el tiempo y el espacio para pensar y escribir este trabajo.

A mi asesor, Andrés Klaus Runge Peña, por su confianza y respaldo en las ideas, las palabras y las lecturas que aquí se ponen de manifiesto.

Al semillero del grupo de investigación sobre Formación y Antropología, Pedagógica e Histórica -FORMAPH-. A todos ellos la gratitud por la escucha y disponibilidad para recibir a quien llega con diversas preguntas y disponerse a pensar junto a mí.

A la Universidad de Antioquia, por entregar sus recursos para continuar con la formación posgraduada que hace posible que hoy se presente el recorrido que da lugar a este informe de investigación.

A todas mis compañeras y amigas de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana. Ellas dispusieron su tiempo, recursos, acompañamiento e hicieron de aquellos días de intensa escritura un espacio amable, solidario y sereno.

A mis amigos y familiares, especialmente a mis tías, que apostaron y confiaron con sus palabras, expectativas favorables y gestos que evidenciaron la alegría por acompañarme a concluir esta formación doctoral.

Tabla de contenido

Resumen	18
Abstract	19
Introducción	20
CAPÍTULO I.....	25
1. Del niño al alumno. Del alumno, al alumno transgresor. Un acercamiento al objeto de investigación.....	26
1.1 Objetivos	35
CAPÍTULO II	37
2. Referentes teórico conceptuales.....	38
2.1. Del gobierno de la infancia a la construcción social del alumno	38
2.2. Prácticas	42
2.3. Performatividad	51
2.3.1. Actos ilocucionarios y perlocucionarios	52
2.3.2. Interpelación	55
2.3.3. Posicionamiento y órdenes morales.....	57
2.4. La factualización en las narraciones.....	64
2.4.1. La retórica	67
2.4.2. Los repertorios interpretativos	67
2.4.3. La construcción de los hechos	68
2.5. Expectativas, etiquetamiento y estigmatización.....	69
2.5.1. Efecto expectativa o efecto Pigmalión.....	70
2.5.2. Etiquetamiento	73
2.5.3. Estigmatización.....	77
2.6. La transgresión al sistema de reglas	78

CAPÍTULO III	85
3. Revisión de la literatura. Los estudios que anteceden la mirada a la construcción social del alumno transgresor en las narraciones	86
3.1. Subjetividades e identidades	88
3.2. Etiquetamiento y estigmatización	98
3.3. Sujetos en conflicto con las reglas	104
CAPÍTULO IV	107
4. Horizonte metodológico.....	108
4.1. Paradigma.....	108
4.2. Enfoque	109
4.3. Contexto y participantes.....	110
4.3.1. De la casa a la escuela. El caso del preescolar (0°)	112
4.3.2. Del juego a las letras y los números. El caso de primero (1°)	114
4.3.3 El fin de la monodocencia. El caso de segundo (2°).....	116
4.3.4. La inauguración al profesorado. El caso de tercero (3°).....	116
4.3.5. Entre grandes y chicos. El caso de cuarto (4°).....	117
4.3.6. Finaliza la primaria. El caso de quinto (5°)	118
4.4. Generación de la información	119
4.4.1. Revisión documental.....	120
4.4.2. Entrevistas semiestructuradas.	123
4.4.3. Grupos focales.	125
4.5. Análisis de la información.....	127
4.6. Consideraciones éticas	138
CAPÍTULO V	141
5. Resultados y discusión.....	142

5.1. Prácticas de narración al alumnado de preescolar (0°) y básica primaria. La construcción social del otro	144
5.1.1. Una mirada a los acuerdos institucionales en los que se enmarca y habilita el registro de las transgresiones de los alumnos.....	146
5.1.1.1. El Manual de Convivencia Escolar.....	147
5.1.1.2. Los deberes	149
5.1.1.3. Las faltas: entre la clasificación, la categorización y la tipificación.....	161
5.1.1.3. Acciones pedagógicas, correctivos y sanciones.....	174
5.1.1.4. Entre atenuantes y agravantes a la transgresión de las reglas escolares	177
5.1.2 De los artefactos y las cosas que albergan la narración del alumnado. El Observador de Seguimiento Disciplinario del alumno.	179
5.1.2.1. Puntos de partida para llevar a cabo un registro en el Observador de Seguimiento Disciplinario.....	179
5.1.2.2. Instrumentos de registro individualizado. El espacio para la narración del alumno.....	188
5.1.3. Los sujetos de la práctica: de las implicaciones y los efectos de narrar al alumno en el Observador de Seguimiento Disciplinario	191
5.1.3.1. Los narradores.....	192
5.1.3.2. Efectos de los reportes en el Observador de Seguimiento Disciplinario en las voces de las maestras y orientadora escolar.....	196
5.1.3.3. Acceso a la información disponible en el Observador de Seguimiento Disciplinario	202
5.1.3.4. Tensiones frente a los propósitos institucionales y la práctica cotidiana de los reportes realizados por los maestros	206
5.1.4. La vigilancia sobre la práctica de quienes narran al alumno.....	208
5.1.5. Algunas consideraciones sobre... las prácticas de narración.....	209
5.1.5.1. ...un “instrumento de inscripción escolar” y de verificación de las expectativas ...	210
5.1.5.2. ... la judicialización de lo que acontece en la escuela	213
5.1.5.3. ... el estudio sobre los instrumentos de inscripción escolar	218

5.2. Usos del lenguaje en la narración. La construcción de los hechos y los sujetos desde los recursos de factualización	219
5.2.1. Una mirada a la forma de narrar al alumno en los casos de preescolar (0°) a quinto grado (5°)	222
5.2.1.1 Iniciar la escuela, inaugurar las faltas. El caso del grado preescolar (0°)	223
5.2.1.2. Entre la tipificación de las faltas y la clasificación de los sujetos. El caso del grado primero (1°)	229
5.2.1.3. Entre la relevancia de la palabra del adulto y la del niño. El caso del grado segundo (2°)	234
5.2.1.4. Pluralización de miradas sobre el alumno. El caso del grado tercero (3°)	243
5.2.1.5. La relevancia de las medidas disciplinarias derivadas de la narración del alumno en el Observador de Seguimiento Disciplinario. El caso del grado cuarto (4°)	252
5.2.1.6. De la insuficiencia del instrumento a la invención de nuevas técnicas de registro. El caso del grado quinto (5°)	264
5.2.2. Encuentros y distanciamientos entre los usos del lenguaje de la narración disponible en el Observador de Seguimiento Disciplinario	285
5.2.2.1. Relaciones entre los casos analizados	285
5.2.2.2. Lo que nos dice el uso del lenguaje implementado en el Observador de Seguimiento Disciplinario	300
5.2.2.3. Aportes y distanciamientos de los hallazgos y la literatura revisada sobre las narraciones, discursos y miradas del maestro sobre el alumno	302
5.3. Efectos performativos: los posicionamientos que circulan en las prácticas de narración.	303
5.3.1. Encuadre general. El posicionamiento que se gesta en la narración del alumno en el Observador de Seguimiento Disciplinario.	305
5.3.2. Los órdenes que se ponen en juego en la narración de las Observaciones del Seguimiento Disciplinario	308
5.3.1.1. Órdenes culturales. La relevancia a la escala de valores sociales	308
5.3.1.2. Órdenes legales o jurídicos. Entre la remisión y delegación de responsabilidades	311
5.3.1.3. Órdenes institucionales. El Manual de Convivencia Escolar como carta de navegación y de argumentación de los reportes	314

5.3.1.4. Órdenes conversacionales. De las recomendaciones y pautas para la educacion de los hijos	318
5.3.1.5. Órdenes personales. La reflexión de los actos	322
5.3.3. Reflexiones finales sobre el posicionamiento y los órdenes implicados en las narraciones sobre los casos de preescolar (0°) a quinto grado (5°) como efectos performativos	323
CAPÍTULO VI.....	327
6. Apuntes finales.....	328
7. Referencias.....	338
8. Anexos	349
Anexo 1. Consentimiento Informado de participantes	349

Lista de tablas

Tabla 1. Síntesis de la nominación de los casos contruidos	111
Tabla 2. Preguntas orientadoras de la entrevista semiestructurada	124
Tabla 3. Preguntas orientadoras del grupo focal	126
Tabla 4 Categorías y códigos derivados del análisis de la información.....	129
Tabla 5. Pasos para el procedimiento de tematización. Tomados de De Maceudo y Da Fontoura (2021)	136
Tabla 6. Sistema de codificación para la referenciación del archivo del trabajo de campo.....	138
Tabla 7. Deberes para los alumnos registrados en el Manual de Convivencia Escolar e incluidos en el PEI (Institución Educativa La Camila, 2019, pp.539-543).	151
Tabla 8. Descripción de los criterios de clasificación de las faltas (Institución Educativa La Camila, 2019, p. 556)	162
Tabla 9. Faltas leves en relación a la clasificación propuesta en el Manual de Convivencia Escolar (Institución Educativa La Camila, 2019, pp. 557-558)	164
Tabla 10. Faltas graves en relación a la clasificación propuesta en el Manual de Convivencia Escolar (Institución Educativa La Camila, 2019, pp. 558-560)	168
Tabla 11. Circunstancia atenuantes o agravantes a la responsabilidad en una falta o infracción. (Institución Educativa La Camila, 2019, pp. 562-563).	178
Tabla 12. Narración de un mismo hecho a dos alumnos. Grado 5°	269
Tabla 13. Criterios académicos y disciplinarios para considerar la negación de cupo en la Institución Educativa (Institución Educativa La Camila, 2019, p.575)	280
Tabla 14. Forma de narrar el yo del alumno a partir de las descripciones de los maestros. (OSD_5°A, 2019).	299
Tabla 15. Ilustración de posicionamiento del orden cultural. Grado 3°	309
Tabla 16. Ilustración de posicionamiento de orden institucional. Grado 4°	314
Tabla 17. Ejemplificación de reposicionamiento a la maestra por parte de un alumno. Grado 5°	316

Tabla 18. Formas de posicionamiento conversacional en los grados de Preescolar (0°) a quinto (5°).....318

Tabla 19. Ejemplo de posicionamiento de orden personal Grado preescolar 0°322

Lista de figuras

Figura 1 Reckwitz (2002). Hacia una teoría de las prácticas sociales. Un desarrollo en la teorización culturalista.	46
Figura 2. Relación entre actos del discurso, líneas del relato y posicionamiento desde Van Langenhove (2017)	59
Figura 3. Variedades de órdenes morales. Van Langenhove (2017)	61
Figura 4. Recursos propuestos por Potter (1998) en el análisis de las factualidades.....	67
Figura 5. Relaciones entre la acreditación de categorías, la formulación de intereses y el posicionamiento. Tomado de Potter (1998)	69
Figura 6. Relación entre producción investigativa y año en la revisión de la literatura	87
Figura 7. Distribución geográfica de las investigaciones rastreadas en la revisión de la literatura.	88
Figura 8. Procesos de la investigación cualitativa (Rodríguez et al., 2005, p.138)	120
Figura 9. Ejemplo del trabajo documental con los reportes en el Observador de Seguimiento Disciplinario	123
Figura 10. Síntesis de la propuesta de análisis de datos. Rodríguez et al. (2005, p.138).....	128
Figura 11. Ejemplo del tratamiento de datos de las entrevistas mediante Atlas Ti versión 2022	134
Figura 12. Ejemplo del tratamiento de datos del grupo focal mediante Atlas Ti versión 2022..	134
Figura 13. Ejemplo del tratamiento de datos en los documentos institucionales mediante Atlas Ti versión 2022	135
Figura 14. Ejemplo de los reportes arrojados por Atlas Ti versión 2022 para llevar a cabo la fase de tematización.....	137
Figura 15. Reporte escolar de Copo de Algodón. (Willis y Ross, 2016).....	145
Figura 16. Esquema del despliegue de los deberes referidos a los alumnos en el Manual de Convivencia Escolar e incluidos en el PEI.....	158
Figura 17. Esquema de las acciones pedagógicas, correctivos disciplinarios y sanciones. Elaboración a partir de las consideraciones dispuestas en el PEI (Institución Educativa La Camila, 2022, pp. 570-576).....	175

Figura 18. Portada del Observador de Seguimiento Disciplinario. Grupos 4°A y 5°A.....	181
Figura 19. Reporte de control de inasistencias en el Observador de Seguimiento Disciplinario	182
Figura 20. Control de observaciones de seguimiento disciplinario 5°B	183
Figura 21. Protocolo Estándar de Atención de Situaciones que Afectan la Convivencia Escolar	185
Figura 22. Referencia en el Observador de Seguimiento Disciplinario a la atención de situaciones Tipo I y II.....	186
Figura 23. Referencia en el Observador de Seguimiento Disciplinario a la atención de situaciones Tipo III.....	187
Figura 24. Referencia en el Observador de Seguimiento Disciplinario la clasificación de las faltas leves o graves.....	188
Figura 25. Ficha del Observador de Seguimiento Disciplinario	191
Figura 26. Revisión y valoración del diligenciamiento del Observador del Seguimiento Disciplinario por parte de la coordinación institucional	209
Figura 27. Asuntos registrados en los reportes del Observador de Seguimiento Disciplinario para el Caso del Grado Preescolar (0°)	223
Figura 28. Inserción de evidencia en el Observador de Seguimiento Disciplinario. Grado preescolar (0°)	224
Figura 29. Reporte del Observador de Seguimiento Disciplinario. Grado preescolar (0°).....	226
Figura 30. Referencia a los compromisos adquiridos por las familias en los campos de descargos de las observaciones realizadas en el grado preescolar (0°).....	227
Figura 31. Referencia a la escritura que la maestra de preescolar (0°) hace en el campo de descargos.	228
Figura 32. Referencia a la escritura por parte de maestras y coordinación a los procesos, acciones, acuerdos y compromisos que se adquieren por parte de la familia y los niños en el nivel de preescolar (0°)	229
Figura 33. Asuntos registrados en los reportes del Observador de Seguimiento Disciplinario para el Caso del Grado Primero (1°)	230
Figura 34. Referencia de calificación de faltas según el Tipo (I -II) en un reporte del grado 1°	231
Figura 35. Referencia de calificación de faltas en leves o graves en un reporte del grado 1°	232

Figura 36. Forma de corroboración de los hechos a través de la validación de la palabra de adultos en el grado primero 1° (Parte 1)	233
Figura 37. Forma de corroboración de los hechos a través de la validación de la palabra de adultos en el grado primero 1° (Parte 2)	233
Figura 38. Inclusión de la escritura del alumno en los reportes como forma de descargos y compromisos. Grado segundo 2°	236
Figura 39. Asuntos registrados en los reportes del Observador de Seguimiento Disciplinario para el Caso del Grado Segundo (2°).....	237
Figura 40. Narración del hurto de un refrigerio en el grado 2°	238
Figura 41. Reporte de participación caso de hurto. Grado 2°	239
Figura 42. Procesamiento de caso de hurto. Grado 2°	241
Figura 43. Hechos que son descritos en el Observador de Seguimiento Disciplinario que involucra a las familias. Grado 2°	243
Figura 44. Pluralización de miradas sobre el alumno en el grado 3° por el tránsito de monodocencia al profesorado.....	244
Figura 45. Narración de alumno en el que se impugna la mirada del maestro. Grado 3°	245
Figura 46. Asuntos registrados en los reportes del Observador de Seguimiento Disciplinario para el Caso del Grado Tercero (3°)	246
Figura 47. Caracterización de los estilos de narración de los maestros en la asignación por profesorado. Grado 3°	247
Figura 48. Abordaje de caso de observación de vídeos pornográficos en la institución. Grado 3°	249
Figura 49. Inclusión de evidencias que sustentan la inclusión de un registro en el Observador de Seguimiento Disciplinario. Grado 3°	250
Figura 50. Inclusión de evidencia de mensajes xenófobos reportados en el grado 3°	251
Figura 51. Asuntos registrados en los reportes del Observador de Seguimiento Disciplinario para el Caso del Grado Cuarto (4°).....	253
Figura 52. Caracterización de alumno según Tipificación de: NEE Cognitiva. Grado 4°.....	254
Figura 53. Flexibilización de horario a alumno de grado 4°	256

Figura 54. Medida disciplinaria derivada del Comité de Convivencia Escolar: Solicitud de cupo en la Escuela de Trabajo San José. Grado 4°	257
Figura 55. Cancelación de matrícula. Grado 4° (A).....	260
Figura 56. Cancelación de matrícula. Grado 4° (B).....	260
Figura 57. Expansión de la escritura argumentativa del alumno de los motivos que dieron lugar al reporte en el Observador de Seguimiento Disciplinario. Grado 4°	261
Figura 58. Negación a la firma de reportes en el Observador de Seguimiento Disciplinario. Grado 4°	263
Figura 59. Caracterización de las descripciones sobre un alumno de cuarto grado (4°)	264
Figura 60. Control de seguimiento disciplinario 5°A	265
Figura 61. Control de seguimiento disciplinario 5°B.....	265
Figura 62. Asuntos registrados en los reportes del Observador de Seguimiento Disciplinario para el Caso del Grado Quinto (5°).....	267
Figura 63. Identificación de tres registros en una jornada escolar a un mismo alumno. Grado 5°	268
Figura 64. Relación entre proceso disciplinario y proceso en EPS con psiquiatría. Grado 5° ...	271
Figura 65. Registro del antecedente de intento de suicidio. Grado 5°	274
Figura 66. Reporte de un intento de suicidio. Grado 5°	275
Figura 67. Comunicación con las familias. Remisión del caso a ICBF y a EPS. Grado 5°	277
Figura 68. Reporte de conductas sexuales violentas. Grado 5°	278
Figura 69. Registro de negación de cupo. Grado 5°	281
Figura 70. Áreas en riesgo de pérdida y generación de compromisos de acudientes y alumnos. Grado 5°	282
Figura 71. Taller de orientación al logro. Grado 5°	283
Figura 72. Refuerzo positivo incluido como amonestación escrita en el Observador de Seguimiento Disciplinario. Grado 5°	285
Figura 73. Gráfica de la cantidad de fichas de reportes del Observador de Seguimiento Disciplinario analizadas por grado en el año 2019 (0° a 5°).....	287
Figura 74. Relación entre niños y niñas y cantidad de reportes.....	288

Figura 75. Dispositivos de exteriorización. Potter (1998, p.194)	292
Figura 76. Posicionamiento a partir del Orden jurídico o legal. Grado 3°	312
Figura 77. Ejemplo de la forma de la implementación de los órdenes institucionales externos (EPS) en el posicionamiento de la narración en el Observador de Seguimiento Disciplinario. Grado 1°	317

Siglas, acrónimos y abreviaturas

PÁRR.	Párrafo
PhD	Philosophiae Doctor
UdeA	Universidad de Antioquia
PEI	Proyecto Educativo Institucional
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
RIA	Ruta Integral de Atenciones
NEE	Necesidades Educativas Especiales
CCE	Comité de Convivencia Escolar
EPS	Entidad Promotora de Salud
PIAR	Plan Individual de Ajustes Razonables
DUA	Diseño Universal de Aprendizaje
V. GR	Verbigracia. Por Ejemplo.
APA	American Psychological Association

Resumen

Históricamente, las maneras en que se han educado a los recién llegados han pasado de formas de interacción cotidiana o familiar a modos de educación formalizada o institucionalizada. La escuela al hacerse cargo de la trasmisión cultural recibe sujetos que inician una interacción particular con otros pares y profesionales en educación. Entre este intercambio se van configurando otros tipos de experiencias y prácticas reguladoras de la vida y del mantenimiento del orden social escolar –además de las familiares–, donde se espera que aquel niño o niña que ingresa se apropie y actúe de acuerdo a las reglas, regulaciones y orientaciones escolares.

En esta línea de ideas, la presente investigación expone un análisis de las prácticas de narración al alumnado y los efectos performativos en la construcción social del alumno transgresor del orden escolar en una escuela pública. Mediante la metodología de estudio de casos se exponen los hallazgos derivados de la revisión de documentos institucionales, entrevistas semiestructuradas y grupos focales que muestran cómo a algunos niños les son otorgados en las prácticas de narración que tienen lugar en la escuela, una serie de atributos de manera implícita o explícita en la exposición de los hechos que se presentan como factualizaciones de la infracción al sistema de reglas escolares, y con ello se inscribe a estos alumnos en la categoría de transgresores del orden escolar.

Se expone como estas formas de narrar al otro contribuyen a la configuración de efectos performativos que se articulan a la red de interpelaciones y de actos ilocucionarios y perlocucionarios (Butler, 2004) de adultos (familia, maestros, profesionales de apoyo escolar y directivos docentes) y pares (otros alumnos) que, a modo de efecto Pigmalión, operan como profecías y construyen expectativas sobre la vida de estos niños. El estudio muestra, además, como las narraciones evidencian el posicionamiento desde el que se construye al alumno transgresor del orden escolar y el lugar donde se ubica el sujeto narrador. Así, el posicionamiento se refleja en la implementación de órdenes culturales, legales o jurídicos, institucionales, conversacionales y personales que se derivan de la propuesta metodológica para el análisis de los mismos expuesta por Davis y Harré(1999) y Van Langenhove (2017).

Palabras clave: posicionamiento, performatividad, alumno transgresor, narración, orden escolar.

Abstract

Historically, the ways in which newcomers have been educated have evolved from everyday or familial forms of interaction to formalized or institutionalized modes of education. As schools take charge of cultural transmission, they receive individuals who initiate a particular interaction with their peers and education professionals. Within this exchange, other types of experiences and regulatory practices of school life and social order, in addition to familial ones, begin to take shape. It is expected that the child who enters school appropriates and acts according to the rules, regulations, and school guidelines.

In line with this, the present research presents an analysis of narrative practices towards students and the performative effects on the social construction of the student who transgresses the school order in a public school. Through a case study methodology, the findings derived from the review of institutional documents, semi-structured interviews, and focus groups are presented. These findings demonstrate how, through the narrative practices that take place in school, certain attributes are implicitly or explicitly attributed to some children in the presentation of facts, which are presented as factualizations of the violation of the school rules. This categorizes these students as transgressors of the school order.

The research illustrates how these forms of narrating the other contribute to the configuration of performative effects that are linked to the network of interpellations and illocutionary and perlocutionary acts (Butler, 2004) of adults (family members, teachers, educational support professionals, and school administrators) and peers (other students). These acts, operating like Pygmalion effects, function as prophecies and construct expectations about the lives of these children. The study also shows how the narratives reveal the positioning from which the student who transgresses the school order is constructed and the location of the narrative subject. Thus, positioning is reflected in the implementation of cultural, legal or juridical, institutional, conversational, and personal orders that derive from the methodological proposal for their analysis presented by Davis and Harré (1999) and Van Langenhove (2017).

Keywords: positioning, performativity, transgressive student, narration, school order.

Introducción

Esta tesis nace en el 2019 desde diversas orillas. La primera orilla desde la cual es importante partir en este recorrido es desde el lugar de madre. Aquí me permitiré hablar en primera persona, para referenciar una escena que abrió paso a las demás asociaciones que hacen conexión con el tema de investigación. Estando institucionalizada en un programa de educación inicial recibo un llamado urgente a presentarme al jardín¹ en el que mi hija, una niña de tres años, se encontraba asistiendo, porque había una situación importante que debía atenderse conmigo. El hecho se refería a que ella, con tres compañeras más, se había montado en la mesa del comedor del restaurante escolar y la había quebrado.

Este suceso atrae a los adultos encargados de la atención y el cuidado institucional de las tres niñas. Volver sobre lo que decían sobre ellas al momento de atender la situación conmigo activó sentimientos y sensaciones que en momentos previos no se habían presentado. Aunque no voy a referenciar esas sensaciones, de ahí se derivaron reflexiones que, aunque no se pusieron en el marco de lo académico en ese momento, sí hicieron que, desde la orilla como maestra iniciara el camino analítico y reflexivo sobre lo que implicaba el trayecto que yo misma recorría para llamar a los padres de familia de la institución educativa donde trabajaba como maestra de primaria, para comunicarle lo que había acontecido con sus hijos al interior de la escuela cuando eventos de infracción con el sistema de reglas escolares se veía comprometido.

Además, reconociendo que dentro de los efectos de lo comunicado verbalmente por la maestra sobre mi hija también quedaban registros escritos en el reporte de ese período institucional, se desplegaron una serie de conexiones que suscitaron la emergencia de lo que en las siguientes páginas interesa exponer en esta tesis doctoral.

Así, esa segunda orilla que marca la ruta de emergencia de este proyecto se relaciona con mi rol como maestra de básica primaria. En el año 2018, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) colombiano realiza una de las vinculaciones en propiedad de maestros y maestras al sistema

¹ El jardín infantil es la nominación bajo la que se reconoce en este contexto la educación inicial ofertada en Colombia. Esta propuesta de recepción de los niños hasta los cinco (5) años se caracteriza por “complementar y potenciar la educación que se inicia en el entorno familiar, entendida esta como crianza, al tiempo que propone procesos de calidad que favorecen el desarrollo integral de las niñas y los niños al disponer de espacios, tiempos, recursos e intencionalidades claras” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 43)

educativo, luego de no haberse llevado a cabo una desde el 2012. Con esta vinculación muchos maestros nos insertamos a la experiencia intensa de ser maestros de aula.

En el caso particular, el primer contexto de vinculación a la básica primaria es un escenario que carga un estigma importante por recibir a niños con caracterizaciones y tipificaciones que los rotula como “difíciles”. Así las cosas, esta vinculación llevó de la mano la inexperiencia que cargamos los maestros que recién nos insertamos a los escenarios escolares y se van sumando los retos que contribuyen a trazar el camino en la biografización de estas primeras experiencias de inserción profesional.

Así las cosas, en este panorama de inserción profesional inicial, es común encontrar relatos de maestros en los que la gestión administrativa es la que mayor tensión ofrece; para otros profesionales no licenciados serán asuntos relacionados con la enseñanza. No obstante, en este caso el vértigo de la experiencia se marca en el terreno de los vínculos. El asunto focal se situó en aquellos episodios donde emerge el niño necio, el indisciplinado, el desviado o, lo que es también, el que no se ajusta a la expectativa y al sistema de reglas de la escuela. Rondaron con estas nominaciones preguntas sobre ¿Qué acontece con estos sujetos? ¿Qué acciones se activan en la escuela? ¿Qué hace el maestro con esto que ocurre con los niños? ¿Qué tipos de procedimientos e intervenciones se propician? ¿Por qué se hace lo que se hace? Finalmente, los recorridos entre colegas y diversas lecturas situaron la preocupación en *¿cuáles son las prácticas de narración al alumnado y sus efectos performativos en la construcción social del alumno transgresor del orden escolar en una escuela pública?*

Los capítulos que configuran esta investigación presentan un recorrido sustentado en autores, reflexiones, hallazgos y conclusiones que abordan líneas de trabajo que interrogan las prácticas que tienen lugar en la escuela para comprenderlas y suscitar posibilidades de pensamiento sobre aquello que se ha convertido en acciones cotidianas y algunas veces hasta “propias” o “naturales”. Se convocan algunos fragmentos de registros del trabajo de campo en las voces de maestras, directivos docentes, orientadoras escolares y docentes de apoyo que se han dispuesto a responder a una serie de preguntas y a discutir temas que, en ocasiones, dados los afanes cotidianos de la escuela, no han sido objeto de conversación.

Además, se retoman los registros del Observador de Seguimiento Disciplinario. Esta es una de las fuentes de información que permite situar de manera clave el artefacto en el que tiene lugar,

en el caso particular, la práctica de narración del alumnado en la escuela pública situada para la realización del trabajo empírico.

Este trabajo inicia con un capítulo titulado *Del niño al alumno. Del alumno, al alumno transgresor. Un acercamiento al objeto de investigación* donde presentamos² un recorrido por la configuración del concepto de infancia, hasta llegar a la infancia escolarizada y la emergencia de clasificaciones al interior del grupo de alumnos. La salida del niño del mundo privado en la familia hace que la relación con otros adultos y pares en el escenario escolar instaure otras prácticas que, devienen que ese niño se configure como un sujeto alumno convocado a responder a otros discursos en los que se ve inmerso a participar. Son así diversos los dispositivos, tiempos, espacios y rituales que en su estancia en la institución familiar este niño no había tenido lugar de experimentar hasta su inclusión en la escuela. Así, el hijo de alguien pasa a ser parte del grupo de alumnos pertenecientes a una clasificación de grados y grupos; además de estar relacionado a una serie de expectativas frente a comportamientos y respuestas esperadas para el lugar, el tiempo, la edad y el género en el que se clasifique. Con ello, quien no se inscriba en esa serie de reglas escolares, pasa a ser parte del grupo de los transgresores del orden escolar y de ese modo se activa el lenguaje con los atributos que clasifican al alumnado a través de categorías dicotómicas.

En el segundo capítulo abordamos los referentes teórico-conceptuales donde se presentan aquellos asuntos que, desde diversas disciplinas, permitieron comprender los modos en que diversos autores han avanzado en analizar y teorizar lo que se comprende por: gobierno de la infancia y la construcción social del alumno en la escuela moderna; las prácticas en el marco de lo social; la performatividad y sus componentes de interpelación y actos ilocucionarios y perlocucionarios; y teoría del etiquetamiento, la estigmatización, el efecto Pigmalión y la teoría del

² El presente texto se escribe en primera persona del plural, siguiendo el sentido expresado para el plural de autoría. En este caso, es importante precisar que se ha tomado distancia sobre el plural mayestático y del plural de modestia (v. gr. RAE, 2010, p. 46 y 47). Se ha elegido este tipo de escritura con el propósito de incluirme como hablante dentro de un grupo de colegas, lectores, maestras, directivos docentes y profesionales de apoyo escolar de la Institución Educativa en la que se realizó el trabajo de campo y con los que, además, he compartido asesorías, debates y orientaciones frente a las ideas, presupuestos y discusiones que presento como proponente principal del trabajo de investigación doctoral. Igualmente, al haber sido maestra en el escenario en el que se realizó el trabajo de campo, se genera una vinculación directa sobre lo ocurrido allí.

posicionamiento. Finalmente, este apartado expone algunas referencias sobre cómo se ha conceptualizado y entendido la transgresión al sistema de reglas.

Por su parte, en el capítulo tres se hace un recorrido por las investigaciones revisadas que anteceden la mirada a la construcción social del alumno transgresor en las narraciones realizadas en el contexto escolar. Este rastreo nos permitió generar un encuadre en el cual situar el objeto de investigación y reconocer estudios interesados por la configuración de subjetividades e identidades, las formas de etiquetamiento y estigmatización y los modos en los que se ha abordado a los sujetos tipificados en conflicto con las reglas. Estas tres tendencias construidas en la exploración de investigaciones ponen de manifiesto que, aún queda pendiente la mirada que interroge la narración que sobre los alumnos clasificados como transgresores a las reglas escolares se ha hecho en la escuela y los efectos performativos que en estas formas de nombrar se derivan de esta práctica escolar.

En el capítulo cuatro se abordan los aspectos de la ruta metodológica seguida en la investigación. Reconocimos en el análisis cotidiano que las prácticas en las que se construye la clasificación del alumno transgresor desde preescolar (0°) hasta el grado quinto (5°) de la básica primaria son posibles de ser analizadas en las formas de narrar a los alumnos y en la objetivación de estos relatos en un instrumento de registro de las transgresiones, como lo es el *Observador de Seguimiento Disciplinario*. A su vez, se realizaron entrevistas semiestructuradas con las maestras, orientadoras escolares y docentes de apoyo en las que se conoció el relato que acompaña la práctica de narrar al alumno y su comportamiento en los registros del Observador de Seguimiento Disciplinario. Finalmente, el grupo focal permitió discutir desde la mirada de las maestras aquellos asuntos comunes, particulares y que derivan tensiones en este ejercicio de relatar los comportamientos de los niños.

El quinto capítulo dedicado a presentar los resultados derivados de esta investigación muestra a través de tres apartados los análisis que, sobre el trabajo de campo se derivaron a fin de comprender la forma en que tienen lugar las prácticas de narración al alumnado y sus efectos performativos en la construcción social del alumno transgresor del orden escolar en una escuela pública. Se evidencia así que las prácticas de narración del alumnado que se configuran en una escuela pública se transforman de acuerdo al nivel en el que se encuentran los niños. Con ello, los procedimientos, los asuntos que se describen y los protocolos derivados de esas descripciones cambian, considerando especialmente la mirada que sobre el sujeto alumno tenga quien lo narra.

Con ello, factores como la edad, las expectativas y las concepciones que sobre educación que tenga el narrador, van a derivar la construcción lingüística de la cual se deja registro y se difunde en las diferentes instancias a las que se vuelve a estos reportes.

Los resultados también muestran que dentro de los modos de narrar al alumno transgresor es posible identificar una serie de etiquetas, adjetivos y atributos para referirse a los comportamientos de los niños, generando efectos de tipificación, clasificación y segregación. Estos son particulares de acuerdo a los niveles, la característica de la organización de los maestros (monodocente o profesorado) y los estilos de narración que cada docente adapta, según la circunstancia e intenciones de estos registros.

Por último, de la información recolectada y generada fue posible reconocer dentro de las descripciones, procedimientos y registros los modos en los que se posiciona el narrador y las formas en las que éste posiciona al sujeto narrado (alumno). Estos posicionamientos pueden venir de acuerdo a órdenes morales a nivel institucional, personal o cultural. Igualmente, en relación a este posicionamiento que tiene lugar en el discurso se identificaron algunos efectos performativos (ilocucionarios y perlocucionarios) que circulan en las narraciones recolectadas sobre los alumnos de preescolar a quinto. Efectos estos que, fueron de mayor visibilidad en el relato de las maestras. Si bien se escribe sobre el otro (alumno), quien elige las palabras que se registran es el sujeto maestro que entra en la escena narrativa como ejecutor del registro y opera como un efecto espejo que devela la forma en que este concibe el mundo escolar y al alumno.

Finalmente, el trabajo se concluye presentando un apartado de consideraciones finales en el que se plantean, por un lado, las principales conclusiones del estudio; por otro lado, se da lugar a aquellos aspectos relacionados con las limitaciones del trabajo, posibles líneas en las que se podría continuar pensando la escuela y las prácticas que allí tienen lugar y algunas recomendaciones que, no tienen fines prescriptivos para los maestros o investigadores, pero resultan en una suerte de reflexión que permite reconocer que la conciencia sobre las descripciones y formas de nombrar que hacemos sobre los otros pueden ser cuidadas a través de la configuración de diversas formas de narrar y con ello desplegar otra serie de efectos que procuren atención a las implicaciones del lazo social, escolar y las relaciones pedagógicas.

CAPÍTULO I

Investigar

Podríamos decir explorar: Investigar para mí es explorar –porque para investigar es necesario bajarse de la idea de toda presunción, de todo poder, de todo saber–, es intentar hacer existir zonas de no existencia –por decirlo de algún modo–. Volver visibles cosas que no están ausentes, pero que nuestras miradas no nos permitieron verlas. Investigar es trabajar en aquello que implica poner palabras sobre lo que nos desconcierta, sobre lo que nos trabaja, sobre lo que no entendemos, y hacerlo, implica volver disponible algo del orden de unos saberes que estaban dormidos, que estaban ausentes, que aún no tenían palabras.

Graciela Frigerio (2012)

1. Del niño al alumno. Del alumno, al alumno transgresor. Un acercamiento al objeto de investigación

Educar es entonces el nombre del trabajo con los recién llegados, es decir, el gesto milenario de intervenir sobre otro/s para introducirlos al mundo. Es sobre el fondo del nacimiento y la llegada de un cachorro siempre prematuro que la máquina de educar se activa y un niño podrá ser producido como tal.

Antelo (2014)

Pensar en el trabajo de educar a los recién llegados -como lo nombra Antelo (2014)- será un trabajo que exige preguntarnos por lo que se ha hecho y por lo que se sigue haciendo de manera cotidiana o formalizada con los cachorros humanos. Recordemos el principio antropológico-pedagógico: “en el Homo sapiens, los medios de orientación no se pasan de una generación a otra automáticamente, como sí sucede en el mundo animal” (Alliaud y Antelo, 2011, p.26). Es necesaria una inscripción en el mundo social a través de gestos de cuidado, reconocimiento, presentación y acogida del mundo por parte de quienes reciben al que llega, con el propósito de integrar e inscribir en la cadena generacional, en la comunidad y en lo común a este extranjero.

Ese hacer sobre las crías de los humanos ha sido encargado a quienes se reúnen para darles la bienvenida, garantizando que sobrevivan. La familia es, entonces, el primer encuentro con los mecanismos de auxilio y cuidados para perdurar, cuando la naturaleza corporal frágil e inerme dicta que solos no podríamos. Así, en el marco de disputas históricas, culturales y sociales, desde la modernidad hasta la época actual, los modos de relación y los tratos para con los niños han estado relacionados con un sentimiento moderno que significó un reconocimiento que transitó de considerar a quienes nacían como adultos en miniatura, a tener en cuenta sus particularidades. Los registros de la historia de la infancia (Ariès, 2011) nos muestran que este cambio de mentalidad suscitó que las prácticas se transformaran, ya que era característico desde la edad media hasta los inicios de la edad moderna, y manteniéndose durante un poco más de tiempo en las clases sociales populares, que los más pequeños en cuanto podían desenvolverse físicamente por sí mismos, sin ayuda de madres o nodrizas, estuvieran mezclados con los adultos en las actividades cotidianas, sin existir de por medio un trato diferenciado.

Lo propuesto por Philippe Ariès muestra que este cambio de mentalidad generó un importante movimiento en la historia: la sentimentalización condujo a formas de vida familiares conjuntas, en el que se reconocen prácticas educativas funcionales e intergeneracionales. Runge (2018) señala que algunas características de estas prácticas se fundamentan en la transmisión cultural de una generación a otra, donde se privilegian las experiencias domésticas de mantenimiento de las tradiciones, mediante la presentación y la imitación vinculada directamente a la acción y a la repetición. Con esto, las acciones, discursos e influjos sobre las nuevas generaciones no han tenido un proceso de sistematización, regulación o cientifización. Más bien “se trata, en ese sentido, de un proceso de estabilización generacional y de expectativas (adaptarse a lo que hay y orientarse por el pasado). Hay que memorizar y aprender rutinas” (Runge, 2018, p. 7).

No obstante, la complejización de las sociedades, específicamente la estratificación social, “produjo diferenciaciones y jerarquías en referencia, por ejemplo, a la distribución de los bienes y atributos socialmente valorados” (Runge, 2018, p. 7). En este contexto se gesta la educación intencionada, con el fin de sostener el mantenimiento de las construcciones sociales en función de la transmisión científica y cultural, lo que deviene en acumulados de saber cada vez más complejos y especializados. En este sentido, las prácticas de transmisión cotidianas y espontáneas en la interacción familiar o doméstica se vuelven insuficientes, por lo que se necesita ayuda especializada para contribuir a la relación de las nuevas generaciones con un panorama cultural y social cada vez más enriquecido. Por esta razón, la educación demanda prácticas organizadas, planeadas e intencionadas con el propósito de que contribuyan a la formación de las nuevas generaciones en respuesta a las transformaciones que no solo se gestan en la familia sino fuera de ella.

La familia se convierte en una institución que no realiza este trabajo educativo de manera calculada y sistemática, por lo que la invención moderna de la institución escolar fue una respuesta a esta solicitud histórica y civilizatoria. Los niños pasaron de estar mezclados en las actividades adultas a ser escolarizados; salen del mundo privado a pertenecer al mundo de lo público y de lo común. Contamos así con referencias que plantean que los niños al ser retirados de la sociedad de los adultos fueron encerrados en la escuela, perdiendo la libertad que tenían entre los adultos; por lo que entraron “en un régimen disciplinario cada vez más estricto, lo que condujo en los siglos XVIII y XIX a la reclusión total del internado” (Ariès, 2011, p. 108). La escuela fue el proyecto

moderno de educación masiva y símbolo de progreso. Este evento moderno significó la inauguración de un “artefacto técnico inventado por el hombre para ser aplicado en el hombre, a fin de permitirle ejercer influencia sobre sí mismo, configurarlo y permitirle adquirir su propia forma” (Masschelein y Simons, 2014, p. 29). Así, el siglo XVII dio apertura a un proyecto educativo que poco a poco fue ganando fuerza, hasta convertirse en la experiencia obligatoria de muchas culturas.

Así, aquel cachorro humano no solo es diferenciado con aquellos que lo reciben en relación a categorías de niño/hijo-adulto (intergeneracional), sino que el ingreso a la escuela lo inscribe en una relación que se funda en una asimetría sobre el saber y el orden social. Con esto, además de los atributos de incompletud adquiridos al nacer, en la que necesitamos indiscutiblemente del cuidado de los otros, la relación escolar también se funda en un vínculo de desigualdad. En el aparato escolar se gestan y sostienen posiciones diferenciadas en la relación entre grandes y chicos. La escolarización se funda en una concepción de infancia en la que los niños están en un estado de razón incompleta, en un lugar diferenciado con respecto a una imagen de adulto que es portador de un saber, por lo que el trabajo de la escuela es educarlo para superar esa condición. Con esto, la nominación y reconocimiento como hijo de una familia transita a la categoría alumno y el adulto deja de ser el padre, cuidador o nodriza y es el maestro quien tiene la labor de educarlo; es decir, esta nueva relación dio paso a la constitución de un sujeto pedagógico.

Al respecto, Carli (2000) nos muestra que

Esa desigualdad del alumno respecto del maestro, que hacía que este último en tanto adulto fuera conceptuado como poseedor de la razón y sustituto de la patria potestad de los padres, no agota sin embargo la explicación de la tarea de la escuela y la identidad del alumno. La escuela, a través de la enseñanza de la lectura y la escritura, también intervenía en la producción de un nuevo orden cultural del cual sólo los niños devenidos alumnos podían formar parte. El alumno pasaba así del orden de la naturaleza al orden de la cultura (p.202)

Este orden de la cultura al que hace referencia Carli nos muestra que la masificación y la obligatoriedad de la asistencia a la escuela propicia prácticas, sostiene discursos y propone situaciones con fines homogeneizantes y normalizadores. Con lo anterior, “la escuela cumple una doble función que ejerce sobre todos y sobre cada uno: es a la vez un poder individualizante y un poder masificante, busca formar individuos al tiempo que conduce poblaciones” (Díaz y Noguera,

2017, p. 612). La escuela entra a operar un trabajo que depende de las direcciones y de la vigilancia Estatal, porque lo que allí se está educando será el resultado de la sociedad civil.

En este escenario, la relación entre el Estado y la escuela va a trazar una orientación fundamental. El Estado con un presupuesto o imagen idealizada de ciudadano conducirá a la escuela en la formación para el cumplimiento de ese “deber ser” de todos los pobladores de la nación. La institución escolar, dependiente del Estado, se convierte en una máquina de gobierno en la producción de ciudadanos, por lo que se debe revisar y dirigir lo que en ella se hace, para garantizar lo que se debe producir. Por esta razón, el triunfo de la enseñanza simultánea se observa hasta ahora: buscando la homogeneización de los sujetos y la distribución de saberes, discursos y prácticas a toda la población. A mediados del siglo XVII, los Hermanos de las Escuelas Cristianas de Juan Bautista de La Salle propusieron la distribución de los alumnos por clases; esto es, agrupándolos por edades y por niveles o niveles de aprendizaje. Esta forma de trabajo posibilitó la expansión de los sistemas educativos nacionales y la “racionalización, normalización y estandarización” de los alumnos” (Ossenbach, 2010, p.121), mediante las instrucciones y los mensajes que se ponen a circular en los materiales escolares y libros de texto.

Con el antecedente de la enseñanza simultánea a favor de los requerimientos civilizatorios, la educación en el contexto local también se enmarcó en estos postulados. En la historia de la pedagogía en Colombia encontramos que a mediados del siglo XVIII las escuelas de las primeras letras del Nuevo Reino de Granada se caracterizaron por la educación de buenos vasallos y cristianos. Esta formación implicaba la regulación de los cuerpos y de la actividad fisiológica y psicológica, fundamentalmente en lo que correspondía a una conducta apropiada enmarcada en la doctrina cristiana. Esta regulación de la vida permitía el ingreso al orden social, asegurando el bienestar del reino en el cumplimiento de los deberes civiles y religiosos (Noguera, 2016, p. 42).

En suma, Díaz y Noguera (2017) exponen que las experiencias escolares pueden ser enmarcadas en tres ejes. En primer lugar, reconocen que es necesaria una forma de relación con el conocimiento heredado por las generaciones anteriores. Esto implica que el cúmulo de saberes producidos por la humanidad se vuelven disponibles para su estudio y resignificación, lo que supone un dominio de saberes comunes. A su vez, estos saberes se agrupan en: epistemologizados (conceptos y nociones de las disciplinas escolares); éticos (relacionados con la conducción de sí mismo); políticos (corresponden a las reglas de acción y de conducción de individuos y grupos); y estéticos (conciernen a las maneras de relación con el mundo y las formas de determinar

sensibilidades particulares). En segundo lugar, se gestan prácticas vinculadas con la vida regular, la disciplina y la ejercitación. Sostienen los autores que “la experiencia escolar supone una aproximación con la norma, que permita regular, orientar y gobernar las fuerzas y orientarlas en acciones. Ese es el valor de la norma y la disciplina” (Díaz y Noguera, 2017, p.619). De esta forma, se espera que el individuo produzca acciones éticas autorreguladas. Finalmente, muestran cómo se genera la producción de unos modos específicos de subjetivación como una apertura al mundo. Esta tercera forma de experiencia escolar conduce a que el individuo reconozca y acepte la vida gobernada, con el propósito de garantizar modos de vida colectivos con potencia política y estética.

Ahora bien, ante las implicaciones de estos nuevos modos de relación educativa escolarizada entre adultos y niños, y frente al proyecto civilizatorio estatal, la naturaleza infantil se convierte en un campo de estudio de diversas disciplinas. Así, el niño para ser protegido, formado y -podríamos añadir- gobernado, debe ser conocido por la pedagogía, la psicología, la medicina, la sociología y hasta por el orden jurídico. Diker (2009) nos muestra que la infancia pasa a ser estudiada a partir de parámetros de cientificidad con el objetivo de establecer

parámetros de desarrollo físico, psicológico, moral y cultural válidos para todos los niños, que contribuirán a establecer no sólo “cómo los sujetos son”, sino también (y quizá principalmente) “cómo deben ser” (cómo debe ser su desarrollo físico y psicológico, qué puede aprender un niño o un adolescente, en qué períodos de tiempo, etc.) (p.21-22).

Se trata de la producción de un conocimiento normalizador y prescriptivo que busca dirigir las condiciones o puntos de referencia para determinar la formación en la esfera pública (escuela) y privada (familia). Con ello, se introduce una visión de lo que se espera debe ser un niño y un alumno, operando como un universal que ofrece escalas y parámetros de verificación y medición de desarrollos fisiológicos, sociales, cognitivos y de aprendizajes. Se establece un modelo de niño-alumno legítimo y homologable para todos los contextos. Es decir, se trata de un

conocimiento “normalizador”, no sólo porque prescribe el ajuste a una norma, sino también, y sobre todo, porque, como señala Anne Querrien, introduce una carencia, una norma estructurante del medio que permite medir los desvíos, nombrarlos, clasificarlos y jerarquizarlos (Diker, 2009, p. 22).

Así, la introducción de las distintas producciones de saber sobre la infancia en el aparato escolar va a poner a disposición criterios y modos de proceder que van a marcar las trayectorias

escolares, haciendo énfasis en la operación de lógicas de homogeneización que permitan la gestión y la producción de diferencias entre quienes responden a las expectativas trazadas por los adultos y quiénes no. Por tanto, en ese sistema de diferenciación aparecen las clasificaciones, jerarquizaciones y mediciones (evaluación), con el propósito de aumentar la eficacia y la eficiencia del aparato escolar.

Gradualmente, los alumnos van siendo clasificados como pertenecientes (encausados-ajustados) o no pertenecientes (desviados o desajustados) a un grupo homogéneo, abriendo paso a las dicotomías. De manera que las diferentes formas de ser alumno se entienden como dispersión o transgresión a las reglas u orden escolar que se comprende como legítimo para nombrar al alumno normal o promedio (Runge, 2019, p.38). Es común, entonces, encontrar relatos en los que maestros de escuela presentamos quejas y malestares cuando presenciamos o somos protagonistas de escenas que desbordan las “certezas” del deber ser de un alumno regular. Este desbordamiento de las expectativas creadas a partir de discursos reguladores de la experiencia infantil escolar produce tensiones que sobrepasan la estandarización del alumno regular y generan desconcierto, prácticas y efectos performativos que se articulan a la red de interpelaciones y de actos ilocucionarios y perlocucionarios (Butler, 2004) de adultos (familia, maestros, orientadores escolares, profesionales de apoyo escolar y directivos docentes) y pares (otros alumnos).

Con este recorrido podemos entender la escuela como un dispositivo que busca la construcción de unos modos de identidad particulares mediante la regulación de modos de ser y de estar en el mundo. No obstante, la experiencia de la escolarización nos muestra las tensiones que se han generado con los intentos de inscribir a las personas en órdenes, prácticas y discursos rígidos y estandarizados. Concordamos con Frigerio (2008) en pensar que los discursos y las prácticas de reconocimiento de la infancia tienen efectos concretos en la vida de los niños, pues estos ingresan en un orden clasificador y se activa la máquina de etiquetar

Las palabras no son sin consecuencias. Una manera de nombrar nunca deja de producir un efecto político y un efecto subjetivo. Por ello podemos afirmar que las palabras sin ser todopoderosas están lejos de ser neutras. Son los hacedores de cotidianidad los que hacen de las palabras, palabras habilitantes o condenatorias. (Frigerio, 2008, p.8)

Así, en ese marco de reconocimiento del dispositivo escolar como productor de sujetos, nos interesó ocuparnos en comprender los modos de producción del alumno que resulta adjetivado con

categorías y etiquetas que lo sacan del marco de la normalidad del orden escolar. Estos niños empiezan a ser diferenciados por sus comportamientos o respuestas ante una tecnología homogeneizadora, siendo nombrados y señalados como transgresores del orden establecido. En suma, nos interesó reflexionar y comprender la presencia de prácticas y discursos de adjetivación “naturalizados” que recaen sobre aquellos niños y producen sorpresa, conmoción o sobrepasan los presupuestos configurados para nombrar y representar la infancia escolarizada, porque “conmueven las certezas que históricamente habíamos construido acerca de cómo los niños [diríamos también alumnos] son y deben ser” (Diker, 2009, p.17).

La revisión de la literatura sobre producciones investigativas nos muestra que el análisis sobre los modos en que se genera la configuración de los sujetos es problematizado desde diversos campos disciplinares. Esta exploración permitió señalar tres líneas o tendencias en las que podemos enmarcar los estudios y en las que se puede identificar un campo de discusión y de aportes conceptuales, analíticos y metodológicos de importancia para el presente estudio. Estas perspectivas abordan análisis que se ocupan: I. de la comprensión de la producción de subjetividades e identidades en distintos escenarios; II. de los efectos y las implicaciones de la implementación de etiquetas y estigmatización de los sujetos; y III. de la problematización de la categoría de niños y alumnos en conflicto con las reglas o el orden social.

El primer grupo de investigaciones nos muestra que, en diversos contextos, incluido el escolar, los influjos que reciben los sujetos permiten la configuración y significación de distintas experiencias, en las que es posible leer y mostrar la capacidad de agencia de los sujetos. Algunas de estas perspectivas nos muestran que las identidades se configuran en la interacción con otros (encuentros intersubjetivos); además, abren el campo de estudio al análisis de las prácticas de sumisión, camuflaje y/o resistencia (Castro et al., 2018; Echavarría y Luna, 2016; Rivas et al., 2010; Ramírez, 2009). También, hallamos otros investigadores que visibilizan cómo la escuela implementa dispositivos, prácticas y estrategias que buscan la configuración de un alumno normalizado y encausado en el orden escolar (Cano et al., 2015; Rengifo, 2015).

Además, la configuración de modos de ser y de estar en el mundo por parte de los sujetos ha estado relacionada con prácticas de consumo televisivo, tecnológico y de bienes y servicios (Palacio, 2017; Martínez; 2016; Espinosa, 2013; Vélez, 2009; Santos et al., 2007). Estos investigadores tienen como punto de encuentro concluir que las condiciones materiales y los contextos en los que se encuentran los niños son determinantes en la construcción de

subjetividades, por lo que es fundamental analizar y revisar las ofertas a las que son expuestos. También, encontramos trabajos que abordan el concepto de subjetividad política en la educación de la primera infancia (Barona, 2016), en la educación para jóvenes en educación básica y media (Caballero, 2015), en la configuración del sujeto alumno (Naranjo, 2015) y en estudiantes universitarios (Díaz, 2012), en los que se señala la importancia de identificar los espacios y modos de participación en escenarios institucionales. Igualmente, se suman a esta tendencia de estudios aquellas perspectivas en las que abordan esos modos-otros de ser y de estar que generan la necesidad de pensar en entornos protectores e inclusivos por la desigualdad y la brecha social y cultural que se ha cristalizado en algunas instituciones (Arias et al., 2018; Correa, 2012).

Por otro lado, encontramos investigaciones que abordan los conceptos de etiquetamiento y estigmatización. Estos trabajos visibilizan los efectos del lenguaje y de las expectativas que se formulan en las interacciones educativas, actuando como adjetivaciones, categorizaciones y profecías que crean las condiciones para que los sujetos se integren a un universo simbólico que los pone de cara a clasificaciones y los ubica en la mayoría de los casos, en grupos sociales segregados. Teóricamente, los autores se sustentan mayoritariamente en los aportes de Erving Goffman (Vidal, 2002) para el análisis de estigmatización de mujeres que trabajan en la prostitución y otros visibilizan el lenguaje discriminatorio hacia adolescentes que trabajan y estudian (Macharé 2017; García y Zúñiga, 2014).

Además, un grupo de estudios que se constituye en una contribución fundamental y orientadora para esta investigación son los aportes hechos por Brailovsky (2023), Donadio y Estrugo (2016), Barneix (2016), Mancovsky (2011), Kaplan (2010; 2006; 2005; 1995; 1992;), Bourdieu y Saint Martín (1998) y un referente que antecede a todos estos estudios, como fue la pesquisa de Rogers (1982) quienes coinciden en correlacionar las palabras y las acciones de los docentes como un impacto significativo sobre el alumno, donde las expectativas, el lenguaje dirigido y las representaciones que tienen los profesores de los alumnos influyen en la manera cómo construyen su identidad e imagen, “ya que los alumnos en numerosas instancias terminan por comportarse de la forma en que fueron etiquetados, dando lugar a una profecía autocumplida” (Donadio y Estrugo, 2016, p.7).

La última línea de investigaciones revisadas fue conformada por estudios que están articulados a conceptos como indisciplina, falta de autoridad y violencia infantil. Estas pesquisas se centran en revisar problemáticas y experiencias de sujetos en conflicto con las reglas escolares,

dando como resultado clasificaciones y denominaciones que adjetivan a los niños como difíciles o problemáticos. Macías (2017), Carrasco et al. (2016) y Velasco et al. (2011) muestran como las propuestas educativas suelen estar en función de lógicas de dominación adultocéntricas que terminan organizando los cuerpos y la vida de los sujetos de manera tal que los alumnos se escapan del sistema o hacen como si estuvieran (mímica), sin que la escuela se dé cuenta de este tipo de presencias o se generan estructuras de exclusión entre pares o maestros muy difíciles de conmovir, en la que los sujetos parecen inhabilitados para la aceptación y vinculación social.

Con esta revisión de literatura encontramos que si bien hay investigaciones que se ocupan de analizar los modos en que se configuran subjetividades dentro y fuera de la escuela, otras que abordan la categoría de etiquetamiento y estigmatización y otros estudios que se orientan en visibilizar las tensiones con la infancia categorizada como “difícil” o “problemática”, escasean los análisis que tengan como propósito abordar la pregunta por **¿Cuáles son las prácticas de narración y sus efectos performativos en la construcción social³ del alumno transgresor del orden escolar en una escuela pública?**

Esta investigación pretende ser una contribución al campo de estudios que se ocupa en comprender las relaciones pedagógicas y los efectos que tienen las prácticas discursivas y no discursivas en el escenario escolar, en un tiempo en el que los vínculos educativos están siendo revisados y regulados, especialmente por el marco de lo jurídico y lo administrativo en el que se direcciona el sistema educativo local. Queremos abordar comprensivamente el problema de la construcción social de las clasificaciones de los niños etiquetados, nombrados y narrados como “alumnos transgresores” porque sus efectos segregan, excluyen, marginalizan, deshabilitan y desacreditan a quienes se convierten en sus portadores. Además, al coincidir con Kaplan (2005), al considerar que las narraciones que se hacen sobre los alumnos de preescolar y básica primaria se realizan por parte de maestros, orientadores escolares, profesionales de apoyo escolar y directivos docentes, estas se convierten en juicios que al estar en el ámbito de lo público “se encarnan en los alumnos a través de una serie de mediaciones donde el lenguaje cotidiano juega un papel central”

³ El concepto de *construcción social* lo comprendemos en este estudio desde los planteamientos de Berger y Luckmann (2003) como un proceso que se establece de manera dialéctica, externa al sujeto, que se juega entre las estructuras y los hábitos sociales y tipificados. Con ello, la realidad se construye socialmente y no es una cualidad dada, natural o inamovible. En esta *construcción* tiene un lugar relevante el lenguaje, los símbolos y los campos semánticos. El lenguaje es la zona que posibilita que, en la vida cotidiana se dé la integración de aquello que pasa socialmente en la vida de los sujetos y pueda ser integrado a la vida social compartida al tipificar experiencias y compartir significados frente a los acontecimientos comunes de la vida social.

(p. 239); por lo que estas formas de narración requieren ser abordadas de manera comprensiva como construcciones sociales que están lejos de ser concebidas como cualidades dadas. Son miradas frente a lo que acontece en la institución escolar y despliegan efectos profundos que repercuten en la vida de los niños del presente.

Esperamos así que estas reflexiones nos permitan generar conciencia y posibiliten la configuración de espacios democráticos e igualitarios (Rancière, 2007), en los que se desarticulen los efectos discriminatorios que suelen colarse o promoverse en la cotidianidad escolar; es decir, buscamos conocer lo que ocurre al interior de la escuela, porque sabemos, como lo propone Diker (2009), que los

modos en que intervenimos sobre la vida de los [niños] dependen en buena medida de cómo nombramos lo que son y lo que les pasa; por lo tanto no hay otro camino que insistir: con la escritura, con las preguntas, con el análisis” (p.9).

Es por esto que, este trabajo de investigación doctoral se configura como una posibilidad de centrar la mirada en los modos en que las narraciones que hacemos los maestros, orientadores escolares, profesionales de apoyo escolar y directivos docentes en la vida cotidiana de la escuela, de tal manera que sean tomadas como un asunto que requiere los cuidados propios de la relación pedagógica y cultive las posibilidades de encuentro de los niños con el mundo que culturalmente se ha seleccionado tanto a nivel conceptual como de relaciones y vínculos sociales.

1.1 Objetivos

Objetivo general

Analizar los efectos performativos de las prácticas de narración en la construcción social del alumno transgresor del orden escolar, en una escuela pública.

Objetivos específicos

Describir las prácticas de narración del alumno clasificado como transgresor del orden escolar en una escuela pública.

Identificar en las prácticas de narración del alumnado los recursos de factualización del lenguaje que contribuyen a la construcción del alumno clasificado como transgresor del orden escolar.

Interpretar los efectos performativos de los posicionamientos producidos en las prácticas de narración del alumno clasificado como transgresor del orden escolar.

CAPÍTULO II

Modos de ver

Toda imagen encarna un modo de ver e incluso una fotografía, pues las fotografías no son como se supone a menudo, un registro mecánico. Cada vez que miramos una fotografía somos conscientes, aunque sólo sea débilmente, de que el fotógrafo escogió esa vista de entre una infinidad de otras posibles. Esto es cierto, incluso para la más despreocupada instantánea familiar. El modo de ver del fotógrafo se refleja en su elección del tema. El modo de ver del pintor se reconstituye a partir de las marcas que hace sobre el lienzo o el papel. Sin embargo, aunque toda imagen encarna un modo de ver, nuestra percepción o apreciación de una imagen depende también de nuestro propio modo de ver.

John Berger (2023)

2. Referentes teórico conceptuales

El problema expuesto da cuenta de algunas relaciones conceptuales que van trazando las perspectivas analíticas y teóricas que se han elegido para configurar el objeto y la pregunta de investigación. No obstante, es necesario plantear con mayor profundidad cómo entendimos los marcos de referencia que orientaron el estudio, con el propósito de exponer los precedentes que sirvieron de lentes orientadores tanto para situar a quien investigó, como para el desarrollo del trabajo de campo, el análisis de lo hallado y la discusión teórica.

En primer lugar, se hace alusión a una serie de conceptos trabajados desde diversas disciplinas de las ciencias sociales y humanas que nos permitieron comprender el trayecto que algunos autores han podido mostrar frente al gobierno de la infancia y la construcción social del alumno en la escuela moderna. Además, se especifica qué comprendimos por prácticas en el marco de lo social, para dar paso a las consideraciones sobre la performatividad, la interpelación, los actos ilocucionarios, perlocucionarios y la teoría del posicionamiento con sus órdenes morales. Posteriormente, exponemos algunas referencias sobre la teoría del etiquetamiento, la estigmatización y el efecto Pigmalión. Y finalmente, abordamos algunas referencias sobre la transgresión a las reglas en el marco del orden de la cultura escolar.

2.1. Del gobierno de la infancia a la construcción social del alumno

En *El discurso de la novedad*, Diker (2009) muestra que si bien al nacer un niño no es posible anticiparlo todo,

desplegamos sobre ellos una innumerable cantidad de gestos destinados a reducir esa extranjería, [...], para convertir a los recién llegados en uno de los nuestros; estos gestos –de recepción, de inscripción de los nuevos en una cadena generacional, y también, por cierto, los gestos de rechazo– están hechos de saberes anticipatorios, de expectativas, de deseos, de mandatos familiares y sociales (p.12).

Estos “gestos” que señala la autora se enmarcan en un ejercicio de *domesticación* que muestra la necesidad de reducir la extranjería entre los establecidos (adultos) y los forasteros (niños). Evidentemente hay una división, una brecha, un espacio que busca reducirse para que “los

nuevos” provistos de potencialidades mentales poco estabilizadas, aprendan todo lo necesario para vivir con sus semejantes (Meirieu, 2001).

Así, no es sin trabajo que aquel montón de pelos, carne y uñas (Antelo, 2014) que nace se adhieren al orden social. Indiscutiblemente, quien llega porta un enigma frente al devenir. No se sabe qué será del futuro del *nuevo*. El llamado de la domesticación requiere, siguiendo a Meirieu (2001), “familiarizarse con multitud de signos, acceder a una lengua llamada «materna», inscribirse en una colectividad determinada, aprender a identificar y respetar los ritos, las costumbres y los valores que su entorno primero le impone y después le propone” (p.22).

La domesticación no es un proceso natural o espontáneo de la especie. Por el contrario, viene dado en el marco de unos acuerdos arbitrarios y civilizadores de la organización de las sociedades. En tanto, “el proceso civilizatorio supone una transformación del comportamiento y de la sensibilidad humanos en una dirección determinada” (Elías, 2015, p. 449). Las instituciones sociales se encargan de disponer, en palabras de Elías (2015), *coacciones sociales externas* que van convirtiéndose de diversos modos en *coacciones internas*, las cuales van haciéndose, paulatinamente, parte de la vida social cotidiana. Estas coacciones, cargadas de sentimientos de exaltación o vergüenza, producen efectos reguladores y estabilizadores de la vida afectiva e impulsiva, generando una auto dominación continua de los sujetos (Elías, 2015, p. 449).

Con lo dicho, la sociedad es vigilante de lo que se hace con los niños porque allí hay una preocupación y una proyección hacia el futuro. Perrenoud (2006) asevera en su trabajo que “el oficio de alumno no es más que un componente del oficio de niño o de adolescente en las sociedades donde esta etapa de la existencia es definida ante todo como una preparación” (p.11). Se configuran unas intervenciones que hacen que la niñez sea considerada como un lugar y un tiempo de intervención. En razón de ello, la domesticación incluye la *pedagogización* de las vidas infantiles.

La historia de la infancia (Ariès, 2011) nos muestra cómo gradualmente se fue encerrando al niño en lo que algunos autores han llamado *período de reclusión o de cuarentena*, donde la preocupación y cuidado [...] se convierten en observación, control y vigilancia; y, de este modo, se implementa la tendencia de decirle y mostrarle al niño cómo debe o no comportarse. El niño queda encerrado en un discurso de prescripciones, regulaciones, indicaciones, consejos, etc. (Runge, 1999, p.79).

Al niño se lo aleja de la vida cotidiana y de las acciones espontáneas que tienen lugar en compañía de los primeros cuidadores, por lo que la infancia empieza a ser determinada como una época para una instrucción innegociable y los niños como sujetos de aprendizaje.

Tras esta inquietud por la educación, la organización de las apuestas educativas no solo se hace bajo una orientación espontánea o fortuita. El poder organizador de las culturas propone la *institucionalización* de las vidas; es decir, como se ha referenciado anteriormente, no solo con lo que se logra en las interacciones cotidianas entre los grandes y los chicos es suficiente para responder ante la especialización del trabajo al interior de las sociedades, sino que se vuelve cada vez más necesario el ingreso de las nuevas generaciones a escenarios donde las prácticas y discursos posibilitem la regulación de las vidas en función de los requerimientos de cada época.

Los procesos de institucionalización ponen la reflexión de cara a comprender cuáles son los procesos que se llevan a cabo para introducir a los nuevos en un modo de vida ritualizada, legítima y validada en un espacio social. Frente a este concepto, Runge (2014) propone que la institucionalización hace referencia a un “esquema o patrón social que actúa de una manera estructuradora —del comportamiento, de los saberes, de las prácticas— tanto en las organizaciones como por fuera de las organizaciones en la medida en que es legitimado y validado por ciertos órdenes” (p.6). Ello implica entender que, como efecto de institucionalizar, estos esquemas abarcan la inclusión de coacciones que tengan permanencia y estabilidad en la vida cotidiana de los sujetos.

En este sentido, las instituciones trabajan por inscribir en el sistema de expectativas vigentes a los sujetos que le son encargados. Sostiene Arias (2012) que la familia, el Estado, la Iglesia, la economía, el ejército y la escuela, como sistemas organizados y en permanente gestión de las necesidades sociales, instituyen pautas normativas acordadas por el sistema de creencias y valores morales. Esto implica reconocer que históricamente estas instituciones, en el marco de las disputas de fuerzas e intereses formativos, “se han encargado de replicar en lo micro los dispositivos sociales que definen lo grueso de las maneras de pensar y actuar de los sujetos” (Arias, 2012, p.65).

Ahora bien, la escolarización como forma de institucionalización es una de las invenciones modernas que responde a los intereses pedagógico-domesticadores de la vida en sociedad de la infancia. Recordemos que el reconocimiento de la inermidad, la falta de inscripción en la cultura y de desarrollo físico y psicológico de los niños, hace que la infancia sea vista como un tiempo de la vida para ser introducidos en el orden de la cultura y de las reglas, en este caso, las adscritas al sistema escolar en pro de una *normalización* de los sujetos y de la vida colectiva. La escuela es

pues, según Coulon (1995) “sede de complejos rituales que rigen las relaciones personales. Existen juegos, equipos, “guerras sublimadas”, un código moral, un conjunto de ceremonias, tradiciones y leyes” (p.68). Tenemos así que, estos sujetos-niños que ingresan a la institución escolar participan de “las costumbres, rutinas, [...], ideales, visiones, valores, creencias, mitos, celebraciones, ceremonias, resistencias, “mañas” de una cultura escolar específica se pueden entender como la resolución de esas luchas y de las contradicciones que se dan permanentemente dentro de marcos práctico-discursivos y materiales” (Runge, 2019, p. 18)

Conviene especificar entonces que la acogida intergeneracional que se efectúa en la institucionalización de prácticas educativas en la escuela entre adultos que son radicalmente distintos a los niños, busca imponer una cultura que ha sido seleccionada desde la mirada y a la luz de intereses de adultos expertos, profesionales, científicos y todos aquellos que se impliquen en intervenir o pensar en el futuro de las nuevas generaciones (Coulon, 1995, p. 68). “Así, la escolarización se convierte en uno de los vehículos más importantes para promulgar las estructuras y discursos sociales” (Giraldo, 2014, p. 212), configurando a aquel niño que llega a la escuela en un receptor y portador de expectativas adultas de lo que se espera que sea aquel sujeto que es, de ahora en adelante, también un *alumno*. Se puede apuntar así que la inscripción de los niños en la categoría alumno se enmarca en las decisiones y construcciones históricas, políticas, sociales y culturales “con notas características mutables que varían según el contexto histórico en que se inscriben... Esto lleva a considerar que hay diversas formas de hacer escuela y pensar infancias y por tanto de hacer (se) o producir (se) alumno” (Argentina, Ministerio de Educación, 2010, p. 14).

En suma, este recorrido por algunos conceptos nos permite ver cómo los niños han venido siendo gobernados (domesticados, pedagogizados e institucionalizados) desde que se rastrea un sentimiento moderno por la infancia (Ariès, 2011). Entiéndase entonces *gubernamentalidad* como una mentalidad de gobierno que “remite a diferentes formas de acción y a diferentes campos de la praxis en los que, de maneras variadas, se busca y apunta al direccionamiento y conducción de los individuos y de los colectivos” (Runge, 2014, p. 3). Sobre todo, han sido las transformaciones culturales, sociales e históricas las que fueron produciendo las condiciones de posibilidad para que los niños entraran a ser diferenciados de los adultos, estudiados e ingresados en el orden “normalizador” de la vida infantil, por lo que hoy parece enrarecido y hasta inconcebible que un niño no se encuentre o se haya encontrado escolarizado y no tenga memoria de haber vivenciado la experiencia de ser constituido como *alumno* y haber padecido las prácticas que de dicho proyecto

se derivan en las culturas donde la escolarización es fundamental. En suma, las sociedades construyeron la figura de *alumno* para nombrar a quienes se someten, casi siempre de manera obligatoria, al régimen institucionalizado de la escuela, donde hay una pérdida de libertades y se ingresa a la regulación de los comportamientos por una matriz cultural seleccionada y expresada en un sistema de reglas.

2.2. Prácticas

En lo abordado hasta ahora, se ha anunciado que este proyecto se interesó especialmente por comprender en las prácticas de narración al alumnado los efectos performativos en la construcción social del alumno transgresor del orden escolar en una escuela pública. Para ello, se eligió poner la atención en las prácticas, como unidad teórico-analítica, con el propósito de estudiar aquellas disposiciones, decisiones, acontecimientos, interacciones, conversaciones, intervenciones, relatos y escenas que tienen lugar en los espacios escolares y que contribuyen a la configuración de diferenciaciones al interior del grupo de escolares. En este sentido, este apartado se ocupa de presentar las perspectivas y los referentes desde donde comprendimos el concepto de prácticas.

Rastreando los trabajos de Schütz y Luckmann, encontramos que sus intereses se centraron en entender las tensiones entre la subjetividad del actor individual y la sociedad o la colectividad, por lo que el objeto de indagación de estos sociólogos lo constituyen los campos de las acciones humanas y el de las experiencias, donde la idea central se localiza en “encontrar la posibilidad de tratar teóricamente con la subjetividad del actor individual” (Dreher, 2012, p.100).

Siendo herederos de Husserl, quien propone que “todas las ciencias, sea que se trate de las ciencias naturales o de las ciencias humanas, son una totalidad de actividades humanas” (Dreher, 2012, p. 99) y, además, que la base de toda ciencia se constituye en “el mundo de la vida”, Schütz considera que el mundo es “la región de la realidad que el hombre puede intervenir y modificar operando en ella a través de su organismo animado” (Schütz y Luckmann, 2001, p.25). Esto es también que, el mundo está caracterizado por el hecho de que interactuamos y actuamos en él con el propósito de transformarlo y dominarlo en coexistencia con el resto de los seres humanos; en suma, “es algo que debemos constantemente modificar con nuestras acciones y que, simultáneamente, modifica nuestras acciones” (Dreher, 2012, p. 104). Tenemos así que las modificaciones son una habilidad humana que es posible en el entramado de acciones concretas

(físicas), también tienen lugar en el plano de lo subjetivo e intersubjetivo (coexistencia con otros seres humanos) mediante los sentidos y significados que se dan mediante el lenguaje.

Desde esta perspectiva fenomenológica, es claro que las prácticas como formas de estructuración de la acción se analizan en relación al mundo de la vida de los individuos. Como veremos, el análisis de las prácticas no se reduce a describir aquello que se hace; el giro de esta mirada está en la “comprensión de flujos de prácticas, en tanto instancias de creación de significado, productores y reproductores de órdenes sociales, a la vez que conformadoras de lo humano” (Fardella y Carvajal, 2018, p.2).

Ahora bien, es en este escenario de la mirada a lo “cotidiano” y al “mundo de la vida” en el que encontramos enmarcado el trabajo de Andreas Reckwitz. Este sociólogo y teórico cultural alemán desarrolla una perspectiva analítica sobre la práctica que hemos considerado pertinente para configurar los marcos de referencia que orientaron esta investigación. Desde la mirada a lo social, los postulados de este autor son una referencia frecuente al momento de rastrear los elementos de interpretación y de orientación metodológica en el trabajo analítico.

Apoyándose en los planteamientos de Berger y Luckmann, Reckwitz (2002) formula que, en el campo de las teorías culturales, la teoría de la práctica abarca un subtipo de teoría cultural. Su concepción de prácticas circula en considerarla como unidad mínima de lo social. Es decir, como unidad de estudio en lo microsocioal, donde la vida social es una obra producida cotidianamente por aquellas acciones que se producen (Ortiz, 1999, pp.59-60). Propone así, Reckwitz (2002) que las prácticas se caracterizan por ser comportamientos rutinizados donde se interconectan: formas de actividad corporal y mental; las “cosas”, su uso y manipulación; los estados emocionales; el saber cómo –“know-how”-; donde “se tratan los temas, se describen las cosas y se comprende el mundo” (p.254).

Con lo anterior, identificamos que las prácticas se constituyen en la posibilidad de dar convencionalidad a la repetición de acuerdos implícitos o explícitos y legitiman modos de interacción social. No obstante, esto no sugiere que hay una visión estática de la práctica. Más bien, entendemos que aquellas prácticas novedosas (nuevas), que podrían causar asombro y movimiento por los modos de relación entre los sujetos, los objetos, el lenguaje y el espacio logran ser sumadas al acervo de prácticas de una cultura cuando son repetidas en el tiempo por los actores sociales, siendo naturalizadas y tipificadas. Así, las transformaciones de la vida social obedecen a las prácticas que se tensionan, se modifican o se resignifican.

Además, las prácticas se articulan a los marcos de sentido negociados y acordados histórica y culturalmente. Son, como acciones de actores sociales que crean la historia y viven en ella, producción y reproducción (Ortiz, 1999). Así, “cada práctica actúa conforme las formas de aspectos más amplios de los sistemas sociales (órdenes históricos, económicos, políticos y culturales), pero se redefine en un despliegue situado, colectivo, humano” (Fardella y Carvajal, 2018, p.4). Con esto, comprendemos que, como esa unidad de configuración de lo social -ubicada en el espacio y en el tiempo-, las prácticas “no parten y se dan exclusivamente como resultado del actuar de un sujeto intencional y autónomo, sino que se originan situacionalmente en el marco de los actores y sus respectivos entornos simbólicos y materiales” (Runge, 2019, p. 30).

Algunos autores como Fardella y Carvajal (2018) plantean, además, que la práctica debe ser considerada por su complejidad como una *especie de constelación híbrida* de la actividad humana. Por ello, presentan una serie de nexos y cualidades como unidad social que, con propósitos explicativos, nos muestran posibilidades de comprensión de la práctica desde los *sentidos, competencia y materialidad (nexos)* y desde *lo social, lo recursivo/creativo y lo rizomático (cualidades)*.

En cuanto al *sentido*, se hace referencia al proceso de atribución de significado tanto a la práctica como a su practicante. El sentido se centra en abordar “como es señalada, indicada y significada, donde se visualizan aquellas fijaciones temporales de ideas, creencias, valoraciones y comprensiones en torno a las actividades” (Fardella y Carvajal, 2018, p. 5). Desde este planteamiento, se deriva que sobre la práctica se comprometen aspectos éticos, culturales, valoraciones y evaluaciones del conjunto de acciones que configuran la práctica, las cuales la habilitan o la censuran según la correspondencia y coherencia que se tenga en relación con el contexto en el que se produzca y en función a los sentidos que le otorgan los sujetos actantes de la práctica.

Por otro lado, al hacer referencia a la *competencia*, se aborda el aspecto pragmático de la práctica. El saber-hacer que ponga de manifiesto “los saberes o conocimientos prácticos, tácitos y explícitos” (Fardella y Carvajal, 2018, p.5). Encontramos que dentro de este nexo se identifican el saber-ejecutor y el saber- social. El primero, posibilita el desempeño de la práctica, saberes prácticos que han sido incorporados a partir de experiencias previas. Por su parte, el saber-social permite evaluar el propio desempeño y el desempeño de otros practicantes.

Sobre la materialidad, también referenciada como infraestructura, los autores hacen alusión a las cosas o artefactos que son necesarios para la realización de la práctica. La materialidad permite el desempeño de una práctica, pero también la transformación de la misma. Por ejemplo, en el caso de que la práctica sea calentar un alimento y esta se ha configurado con la utilización de un horno, si no se cuenta con este, “no podré llevar a cabo dicha práctica o, bien, tendré que realizar la práctica en otra materialidad, que requiere un saber hacer distinto, que posiblemente tendrá otro valor y sentido” (Fardella y Carvajal, 2018, p.5).

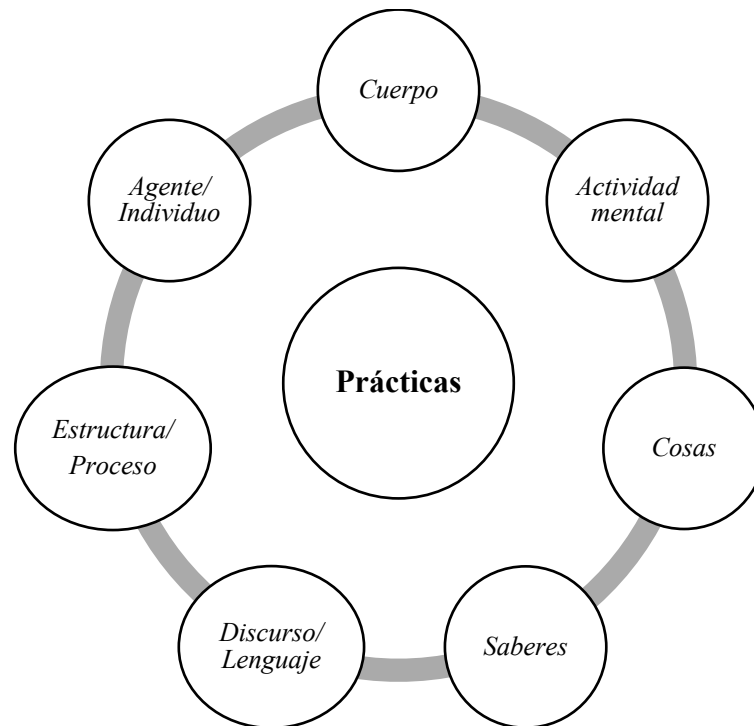
Por su parte, las cualidades de lo social, lo recursivo/creativo y lo rizomático nos permite enfatizar en aquellos elementos que posibilitan la significación de lo que es la práctica. En primer lugar, la cualidad *social* sostiene que las prácticas son, “formas colectivas de hacer que se sostienen en el espacio social y relacional, al mismo tiempo que lo producen” (Fardella y Carvajal, 2018, p.5, citando Reckwitz, 2002).

Por ello, encontramos actuaciones realizadas por un grupo de personas que son objetivadas por ser modos colectivos de conocer, estudiar, verificar e interpretar objetos, sujetos y espacios que son perpetuados y nombrados como prácticas epistémicas. En segundo lugar, pensar la práctica desde una visión *creativa* hace alusión al refinamiento y redefinición que da lugar a las transformaciones y las constantes improvisaciones, a partir de las negociaciones de aquellos que son nombrados como portadores de dichas prácticas que han sido actantes con experiencias previas. En tercer lugar, la cualidad *rizomática* representa: la falta de jerarquía y de heterogeneidad de los elementos que se articulan e intervienen en la práctica; la influencia de componentes de manera simultánea para su desarrollo; donde “se establecen conexiones -sin un orden predefinido- entre elementos heterogéneos como: cuerpos, artefactos, discursos, tecnologías y normas, creadas a través del proceso de agenciamiento” (Fardella y Carvajal, 2018, p.7-8).

Visto lo anterior, la práctica no solo se reduce a las acciones de los cuerpos, sino que implica pensar en otros elementos que intervienen en la situación de la *práctica*. Son moderadoras de la realidad, permiten que nos relacionemos y comprendamos con otros, porque los sujetos aparecemos en la práctica como los actantes de la misma. Reckwitz (2002) profundiza en sus postulados y nos permite identificar cuáles son las implicaciones del cuerpo, las actividades mentales, las cosas, el saber, el discurso/lenguaje, la estructura/proceso y el agente/individuo en el marco de la teoría de la práctica, las cuales se ilustran en la **Figura 1**. Este autor aborda las prácticas desde una

perspectiva relacional, donde no solo se puede atender a un solo elemento, sino que es imprescindible identificar el nexo entre ellos.

Figura 1 Reckwitz (2002). *Hacia una teoría de las prácticas sociales. Un desarrollo en la teorización culturalista.*



Para ahondar en los apuntes que formula este autor, en lo que sigue presentamos algunas acotaciones sobre los elementos interconectados que pueden ser observados y analizados en el estudio de las prácticas, en el marco del análisis de la teoría de lo social.

Cuerpo. En la teoría de las prácticas se presenta una mirada clara al cuerpo. Reckwitz (2002) aporta que las prácticas son concebidas como actividades corporales rutinarias; actos de comportamientos y de movimientos; “desempeños” regulares del cuerpo; formas en que el “orden de lo social” se hace visible. Esto es que “una práctica social es el producto de entrenar el cuerpo de cierta manera: cuando aprendemos una práctica, aprendemos a ser cuerpos de cierta manera (y esto significa más que “usar nuestros cuerpos”)” (Reckwitz, 2002, p. 255).

No obstante, esta concepción de las actividades corporales no solo se aplica a los modos de manejar los desplazamientos en un espacio. Es aplicable también a los modos de manejar ciertos

objetos, como a actividades que se han clasificado como “intelectuales” o “emocionales” que son, en cierto nivel, corporales. Este es el caso de escribir, hablar, leer. Esto implica que “el cuerpo no es, pues, un mero "instrumento" que "el agente" debe "utilizar" para "actuar", sino que las acciones rutinarias son en sí mismas actuaciones corporales (lo que no significa que una práctica consista sólo en estos movimientos y en nada más, por supuesto)” (Reckwitz, 2002, p.255).

Actividad mental. Ahora bien, si regularmente se asocia la práctica con “haceres”, en la concepción de actuaciones corporales rutinarias, también es necesario agregar que no se reducen a estas, porque igualmente son actividades mentales. Las prácticas implican “ciertas formas rutinarias de entender el mundo, de desear algo, de saber cómo hacer algo. (...). Formas de comprensión, know-how, estados de emoción y conocimiento motriz. Una teoría de prácticas sociales: una forma de cocinar, de consumir, de trabajar” (Reckwitz, 2002, p. 252).

Pensemos en el ejemplo del jugador de fútbol. Para la práctica del fútbol es necesario un cuerpo con el que se hagan movimientos rutinizados necesarios para el desempeño en el campo. Sin embargo, las actuaciones corporales no son meras intuiciones o acciones desprevenidas del jugador. Dentro de esta práctica, las acciones corporales están relacionadas con movimientos que se podrían denominar “técnicos”, los que también se rutinizan por el uso y la repetición. En suma, la actividad mental abarca las comprensiones estratégicas de la situación; por ejemplo, modos de interpretar los objetivos a alcanzar, de comprender las ubicaciones o comportamientos de los contrincantes de los jugadores del mismo equipo, hasta los estados y niveles emocionales que se generan en quienes son portadores de estas prácticas.

Además, en las prácticas se pone en juego un conocimiento o comprensión de la vida social. Se activan producciones de significado, esquemas de interpretación, marcos de significado y de comunicación necesarios en la interacción social. Runge (2019) propone que los actores al organizar su vida social práctica dan sentido a los sucesos mediante la constitución y reconstitución de los marcos de significado. Igualmente, otros autores manifiestan que en la construcción de significado se “combinan esquemas explicativos más complejos, a partir de los cuales el actor competente realiza interpretaciones de su propia conducta, así como de los motivos, intenciones y razones de los otros” (Ortiz, 1999, p.70).

Cosas. En la teoría de las prácticas, los objetos o artefactos adquieren un lugar relevante y son tan indispensables como las dos actividades anteriormente mencionadas. Prueba de ello es que, para jugar al fútbol es indispensable tener un balón o para ser cirujano un bisturí. Al llevar a cabo

una práctica, regularmente es necesario implementar y utilizar cosas de una determinada manera. En las escenas de las prácticas a interpretar aparecen cosas que hay que manejar; esto es, elementos que constituyen formas de comportamientos determinadas. En suma, las cosas “son el lugar de lo social en la medida en que son componentes necesarios de las prácticas sociales” (Reckwitz, 2002, p. 259).

Así, podemos identificar un ejemplo claro de modos de intervención de las cosas en el escenario de las prácticas. En efecto,

Tal vez sea menos trivial, mientras tanto -después de los estudios de la historia de los medios de comunicación- señalar que la escritura, la imprenta y los medios electrónicos "moldean" las prácticas sociales (aquí, sobre todo, discursivas) o, mejor dicho, permiten y limitan ciertas actividades corporales y mentales, cierto conocimiento y comprensión como elementos de las prácticas (cf. Kittler, 1985; Gumbrecht, 1988) (Reckwitz, 2002, p. 259).

El saber. Las formas de saber a las que se hace alusión en las teorías de la práctica hacen referencia a las maneras de “entender el mundo”. Esta forma de comprensión regularmente es implícita y es específica en el marco histórico y cultural en el que se realice la práctica. Es más, la práctica también se puede entender como la incorporación de un “saber cómo”, como rutinas de comportamiento mantenidas que “adoptan regularmente la forma de relaciones rutinarias entre los sujetos y los artefactos materiales que utilizan” (Reckwitz, 2003, p. 116).

De manera similar, encontramos en uno de los trabajos de Kaplan (1994) el siguiente enunciado que nos ayuda a comprender a qué nos referimos sobre el saber que se pone en juego en la práctica

La práctica del maestro se realiza "con" y "sobre" otras personas: alumnos, padres de familia, colegas, etc. Para ejercer su oficio, necesita conocer a aquellos (y aquello) con quienes se relaciona. Con esta finalidad está obligado a usar un conocimiento que, a su vez, le produce conocimiento (de sus alumnos, del contexto escolar, etc.). El conocimiento del maestro es una especie de "sentido práctico", es decir, es un conocimiento útil, ya que existe en la práctica y para resolver problemas prácticos (p.2).

Esto implica, tal como lo propone Reckwitz (2002; 2003), que una práctica particular contiene las formas específicas de saber y van más allá de “saber eso” e incluyen el “saber cómo”, “el saber hacer” y hasta el “saber sentir”. En tanto, este *saber* sale de la actividad individual y se

convierte en un constructo colectivo. Esto es que, al igual que las actividades corporales son “sociales”, las actividades de comprensión se comparten y se constituyen en manifestaciones “colectivas”. Este conjunto de haceres y decires no sólo son comprensibles para quien lleva a cabo la práctica, sino que dentro de una misma cultura se comparten sistemas de relaciones y convenciones en los que éstas son inteligibles dentro del contexto en el que se lleva a cabo.

Discurso/Lenguaje. Aunque en algunas perspectivas las prácticas discursivas son consideradas como un campo de análisis de alta relevancia, desde el enfoque que hemos retomado, el discurso y el lenguaje pierden el carácter de omnipotencia y se conciben como un tipo de prácticas entre otras. Encontramos planteamientos en los que se argumenta, habiendo considerado también el punto de vista foucaultiano, que “se pueden diferenciar prácticas discursivas — lingüísticas— y prácticas no discursivas —corporales—; no obstante, en la praxis realizada como tal se encuentran interrelacionadas de manera compleja y variada” (Runge, 2019, p.30) lo discursivo y lo no discursivo.

Así, “las prácticas discursivas abarcan diferentes formas en las que el mundo se construye significativamente en el lenguaje o en otros sistemas de signos” (Reckwitz, 2002, p. 261). Esto implica que no se trata de pensar las prácticas discursivas en relación a diferencias estructurales con otras prácticas; más bien, desde la mirada de Reckwitz, estas prácticas también se componen de elementos vinculados entre sí, como patrones mentales rutinarios, formas de comprensión del mundo, motivaciones, conocimientos técnicos (semántica, gramática y pragmática) y hasta patrones corporales. Incluso, desde esta propuesta de trabajo se propone que el lenguaje tiene lugar en el uso rutinario que le damos y, por tal razón, “en las prácticas discursivas los participantes atribuyen, de manera rutinaria, ciertos significados a determinados objetos (que se convierten así en "signos") para comprender otros objetos y, sobre todo, para hacer algo” (Reckwitz, 2002, p.263).

Podemos ver que en trabajos en los que se analizan prácticas educativas el análisis de prácticas discursivas y no discursivas se encuentran estrechamente relacionadas

Por ejemplo, mediante prácticas discursivas con las cuales se organiza de un modo específico a niños y niñas y a la infancia; es decir, mediante la manera de hablar, pensar, sentir y percibir a —de— los niños y niñas. Pero también, mediante prácticas no discursivas, mediante instituciones, leyes, lugares, vestimenta, juguetes, entre otras, que determinan y configuran el mundo de los niños. En ese sentido, tales prácticas constituyen,

les dan forma a los infantes como parte de un mundo vital frente al mundo de los adultos (Runge, 2014. p.18).

En tal caso, las prácticas discursivas, en sentido amplio, son analizadas en relación a procesos comunicativos de interacción, y el lenguaje “resulta más un elemento constitutivo de las actividades y las instituciones sociales” (Ortiz, 1999, p.73).

Estructura/proceso. Para estas comprensiones de la teoría de la práctica, la rutinización es clave en la estructuración social. La idea de temporalidad es esencial, en la medida en que las acciones rutinizantes (de repetición) se generan en la secuencia del tiempo, siendo reproducidas. Rutinas interconectadas en una práctica, como movimientos del cuerpo, de entender el mundo, de desear o querer algo, de usar los artefactos, de relacionarse entre los sujetos (individuos), son formas rutinizadas de acciones. En suma, “Cada práctica implica un modo rutinario particular de intencionalidad, es decir, de querer o desear ciertas cosas y evitar otras” (Reckwitz, 2002, p. 261), por lo que todos los campos sociales -desde lo público como la economía o como la esfera de la intimidad- están configurados por las rutinas que estructuran las prácticas sociales.

Además de lo anterior, Reckwitz también hace referencia a que, frente a los eventos de "ruptura" y el "desplazamiento" de estas estructuras rutinizadas, es necesario considerar la producción de crisis cotidianas de las rutinas e interdeterminaciones interpretativas por la ausencia de saberes con los que el actor de la práctica se enfrenta a una "situación". Esto es que “la estructura es, por lo tanto, temporal e implica siempre la posibilidad de descomponerse en "nuevos eventos" que no se ajustan al código” (Reckwitz, 2002, p. 265).

Agente/individuo. El agente/individuo es considerado central y clave en las teorías de las prácticas. No obstante, vale aclarar que, desde esta perspectiva en la que se sitúa a las prácticas en lo social “no se trata de afirmar la existencia de un sujeto en cuanto tal como fundamento de la historia, pero sí de reconocer que lo social es producto de los actores y que los actores son, asimismo, producto de lo social” (Ortiz, 1999, p.61).

Los agentes/individuos, en los distintos complejos de prácticas sociales que *conforman lo social* “llevan a cabo”, “realizan”, “son portadores”, “están en”, “resulta de” multitudes de prácticas en las que se ven implicadas o cruzadas rutinas corporales, interpretaciones mentales del mundo, saberes y artefactos. Esto es que, “como portadores de una práctica, [los actantes] no son ni autónomos ni los seguidores a ciegas de las normas: Comprenden el mundo y a sí mismos, y utilizan

un saber cómo y un conocimiento motivacional, de acuerdo con la práctica concreta” (Reckwitz, 2002, p. 265). Tales agentes son y actúan con base en las modalidades de inscripción con que participan en ese proceso: los agentes actuantes, por lo tanto, no se consideran dados o preconstituidos.

2.3. Performatividad

Socialmente hemos aprendido a comportarnos ya sea en la familia, en la escuela o en otros espacios sociales como amigos, hijos o hermanos; pero es claro que en estos lugares se suponen y se esperan ciertas prácticas, formas de vínculo o modos de relacionamiento a sus participantes. Estar en un rol determinado significa asumir “formas de proceder esperadas”, pero a la vez demanda abandonar o renunciar otras en el marco de un entramado de prácticas que requieren ser entendidas y apropiadas al interior de unos contextos específicos (Linares y Storino, 2010); ya que nos constituimos con los materiales que ofrece la cultura (Arias, 2012): con sus reglas, sus prácticas, sus ritos, sus validaciones, sus censuras, sus clasificaciones y homogenizaciones.

Lo anterior motiva una mirada a los planteamientos que ha realizado Judith Butler en el transcurso de su trabajo investigativo y teórico sobre el tema de la performatividad y los actos del habla, quien ha referenciado de manera continua la propuesta de John Austin en *Cómo hacer cosas con palabras* (1955). Específicamente, vemos en el abordaje de esta autora la potencia analítica que aporta a esta investigación comprender la intervención del lenguaje en la constitución de los sujetos y la existencia social (Erazo, 2018).

Inicialmente, queremos anticipar que cuando Butler hace alusión al lenguaje como agencia (con capacidad de hacer), como un acto con efectos en los sujetos, no sólo hace referencia a lo que se “dice” con las palabras que utilizamos para comunicarnos. En *Lenguaje, poder e identidad* (2004), Butler menciona el sentido amplio en el que podemos interpretar el lenguaje:

Hacemos con palabras, producimos efectos con el lenguaje, y hacemos cosas al lenguaje, pero también el lenguaje es aquello que hacemos. Lenguaje es el nombre de lo que hacemos: al mismo tiempo “aquello” que hacemos (el nombre de una acción que llevamos a cabo de forma característica) y aquello que efectuamos, el acto y sus consecuencias (pp. 25-26).

En tal sentido, podemos entender que las prácticas, en la línea del trabajo señalada en el apartado anterior (Reckwitz, 2002), se constituyen en objetos de análisis importantes por la producción de efectos y consecuencias que éstas tienen en los sujetos. Es decir, ¿qué ocurre cuando un sujeto es objeto/destinatario de un enunciado o una práctica determinada? Butler habla de los *efectos performativos* y los ejemplifica con casos reiterativos en la literatura.

En primer lugar, para esclarecer el concepto de performatividad tomemos unos de los relatos que se encuentran de manera insistente en los trabajos de género y en los análisis sobre ideologías. Por un lado, con el nacimiento de un bebé la empresa heteronormativa se activa y se empieza a cargar el universo simbólico que rodea al recién nacido. El orden cultural hace el llamado a la existencia como sujeto: “¡es una niña!”. Este llamado del Otro, este acto de “reconocimiento se convierte en un acto de constitución: la llamada trae al sujeto a la existencia” (Butler, 2004, p.50), en el marco de una matriz que lo diferencia, lo clasifica y lo inserta en una estructura normativa de género (Runge, 2017).

Veamos aún más. En la escena retomada de los planteamientos de Althusser (2003), en la que un policía se dirige a un peatón con la expresión: “¡Eh, tu!”, y aquel oyente se reconoce en esas palabras y gira al encuentro, nos muestra cómo se adquiere en este acto de llamado y en la respuesta voltear, un reconocimiento de identidad. Para Butler, el acto performativo inaugura la producción de efectos en la realidad y “hacen el decir”: desencadenan rituales, prácticas discursivas (decires) y no discursivas (haceres); esto es también que, un discurso/acto performativo “es eficaz no sólo cuando realizo el acto, sino cuando a partir de ese acto se derivan un conjunto de efectos” (Butler, 2004, p. 38).

No obstante, abordar la performatividad no solo se reduce al reconocimiento o la capacidad de reconocibilidad que tenemos los sujetos en el lenguaje. La revisión de la literatura nos muestra cómo este tema ha sido objeto de estudio a profundidad y se han encontrado aspectos más detallados para abordar. A partir de lo anterior, tenemos algunos elementos para explorar los conceptos de actos ilocucionarios, perlocucionarios y la interpelación, relevantes en los planteamientos de Butler (2004) y Austin (1955) a la hora de exponer los efectos performativos del lenguaje.

2.3.1. Actos ilocucionarios y perlocucionarios

En los planteamientos de Austin (1955) encontramos una propuesta donde los enunciados pueden ser de dos tipos: *constatativos* o *realizativos* (performativos). Los primeros hacen referencia a los enunciados que son fácticos, descriptivos o se pueden constatar. Así, una de las características principales de estos enunciados o expresiones constatativas es que “a diferencia de la realizativa, es verdadera o falsa” (Austin, 1955, p.32). Por ejemplo, al manifestar “la mesa es negra” o “el agua está caliente”, el hecho puede ser determinado como verdadero o como falso. Por otro lado, las elaboraciones sobre los enunciados *realizativos*, que de acá en adelante llamaremos *performativos*, son considerados como aquellos en los que al emitir la expresión se realiza una acción que no se considera como un mero “decir algo” (Austin, 1955, p.32). Estos enunciados generan lo que nombra; es decir: actúan.

A su vez, los actos performativos, son divididos en ilocucionarios y perlocucionarios. Veamos Butler (2004) como hace referencia a ellos.

Austin distingue entre actos de habla "ilocucionarios" y "perlocucionarios": los primeros son los actos de habla que, cuando dicen algo hacen lo que dicen, mientras que los segundos son actos de habla que producen ciertos efectos como consecuencia, al decir algo se derivan ciertos efectos. El acto de habla ilocucionario es él mismo el hecho que efectúa; mientras que el perlocucionario solamente produce ciertos efectos que no son los mismos que el acto de habla (p.18).

Los actos ilocucionarios no son simplemente convencionales, son rituales, ceremoniales, repetidos en el tiempo y su campo de acción no se limita al solo momento en que el enunciado es generado. En el rito del matrimonio, en el instante donde el cura o sacerdote pronuncia las palabras “los declaro marido y mujer”, se produce la unión oficial en que la pareja se encuentra casada. No obstante, para que este acto ilocucionario sea legitimado tiene que haber en el marco social y cultural un reconocimiento de esta ritualización, además de una repetición en el tiempo para ser reconocido por una generación tras otra.

Es más, estos rituales que se configuran en los *actos ilocucionarios* sobre los sujetos, como en el caso de anunciar “¡es una niña!”, implica no sólo ser reconocido por lo que se es, sino que permite que el reconocimiento de su existencia sea posible. Esto es también, pensar que “se llega a "existir" en virtud de esta dependencia fundamental de la llamada del Otro. Uno "existe" no sólo en virtud de ser reconocido, sino, en un sentido anterior, porque es reconocible” (Butler, 2004,

p.22). De esta manera, la potencia de los actos ilocucionarios está en la convención que se tenga en el marco social. Por ello, habrá que tener en cuenta que, como el lenguaje es una convención, éste es citacional y, como resultado, el acto ilocucionario también está en función de esa convención y citación. En otras palabras, “el enunciado implica la recreación de patrones o la citación de normas culturalmente determinadas y ya asociadas con prácticas regulares en el hacer de los sujetos” (Erazo, 2018, p. 19).

Por tanto, en la enunciación performativa: “¡es una niña!”, se inauguran y convocan los ritos que se han vuelto convenciones de lo que significa ocupar este rol. Se incorporan los rituales que se han repetido continuamente frente al nacimiento de una niña para esa cultura y se producen nuevas cadenas de actos ilocucionarios que ahondan y buscan la conservación de ese primer enunciado ilocucionario, enfatizando la aceptación de las convenciones sociales heteronormativas que regularmente se han inscrito y perpetuado en la familia, la escuela, la iglesia y el Estado.

Por otro lado, mientras que los actos ilocucionarios están estrechamente ligados a las convenciones y ritualizaciones, de los *actos perlocucionarios* se derivan efectos. Por esta razón, en este tipo de enunciados se consigue algo al decir “algo”, que no es en sí mismo el efecto que produce el acto y se generan consecuencias que pueden ser temporalmente distintas. Por ejemplo, Erazo (2018) desarrolla este concepto tomando la escena en la que al decir “soy homosexual”, se puede generar como consecuencia la muerte de quien lo declara en el marco de un país altamente homofóbico y que prohíbe la homosexualidad. En este sentido, en el acto de decir “soy homosexual” se generan resultados, en este caso, innecesarios y que no son en sí mismos los efectos que producen el acto del habla. Además, los actos perlocucionarios pueden ser circunstancialmente distintos; esto es que, si el país levanta la prohibición de homosexualidad en sus leyes y la protección a quien así lo declara, el acto perlocucionario tendría otro lugar en la trama simbólica del acto o podría no haberse desencadenado un asesinato.

Así mismo, vale enfatizar que entre estas dos divisiones de los actos performativos - ilocucionarios y perlocucionarios- se pone en juego un asunto de importancia frente a la temporalidad en los efectos y/o consecuencias. Coincidimos con Butler (2004) cuando afirma, por un lado, que en los actos de habla ilocucionarios se “producen efectos sin necesidad de un lapso de tiempo, puesto que la palabra es en sí misma una acción, y que palabra y acción se dan simultáneamente” (p.39); y por el otro, en los actos perlocucionarios no se tiene certeza en cuándo tendrá lugar la consecuencia del acto del habla sino hasta que ocurre.

2.3.2. Interpelación

Con lo anteriormente expuesto frente a los actos ilocucionarios y perlocucionarios los sujetos ingresan a un entramado de sentidos culturalmente acordados, en el que se enfrentan a la tensión de reconocerse y ser reconocidos. Volvamos al caso del policía que llama al peatón. Dice Althusser (2003), quien es retomado por Butler en sus escritos,

Si suponemos que la hipotética escena ocurre en la calle, el individuo interpelado se vuelve. Por este simple giro físico de 180 grados se convierte en sujeto. ¿Por qué? Porque reconoció que la interpelación se dirigía ‘precisamente’ a él y que ‘era precisamente él quien había sido interpelado’ (y no otro). La experiencia demuestra que las telecomunicaciones prácticas de la interpelación son tales que la interpelación siempre alcanza al hombre buscado: se trate de un llamado verbal o de un toque de silbato, el interpelado reconoce siempre que era precisamente él a quien se interpelaba. No deja de ser éste un fenómeno extraño que no sólo se explica por el sentimiento de culpabilidad, pese al gran número de personas ‘tienen algo que reprocharse’ (p. 55).

Ese acto de interpelación se reconoce en los efectos en respuesta al lenguaje. Es también abrir la posibilidad a cierta existencia social, iniciarse e introducirse en el lenguaje. La voz del policía trae al peatón a la existencia y abre la posibilidad a que este “reconocido” sea capaz de dirigirse a los otros, gracias a la fuerza de la convención social que implica el llamado. En este contexto, la fuerza de la interpelación es inaugural porque activa, convoca o cita una convención que ya existía y produce unos perfiles en el marco del espacio y el tiempo en el que se produce el acto del habla (Butler, 2004, p. 62). De manera que, en la interpelación se reconocen los efectos que se producen por los actos del lenguaje.

Considerando lo anterior, la potencia de la interpelación llega a tener tantas consecuencias que tenemos una dependencia inevitable de las formas en que los otros se dirigen o no a nosotros para realizar cualquier tipo de agencia (hacer). Llegamos a existir por medio de la llamada del Otro o cuando somos ignorados, a través del silencio, porque los actos performativos han hecho que nadie se dirija a uno. En suma,

No hay forma de protegerse contra la vulnerabilidad primaria ni contra la susceptibilidad de esa llamada de reconocimiento que concede existencia. No hay forma de protegerse contra la dependencia primaria de un lenguaje del que no somos autores con el objetivo de adquirir un estatus ontológico provisional. De este modo, algunas veces nos agarramos a los términos que nos hacen daño porque, como mínimo, nos conceden una cierta forma de existencia social y discursiva (Butler, 2004, p. 52).

Quiere indicar esto también, que la interpelación ante los actos performativos es concebida por Butler como un proceso constante de sujeción (*assujettissement*). Como actos continuos a los que estamos siendo confrontados. Es la interpelación “esa acción del discurso continuamente repetida a través de la cual los sujetos son constituidos en la subyugación” (Butler, 2004, p. 53). Como resultado, la “identidad y subjetividad no son por ello presupuesto, sino efecto de una praxis normativa que, de todos modos, no determina al sujeto, sino que lo prefigura y lo hace inteligible y reconocible” (Runge, 2017, p.21).

En resumen, de acuerdo a los planteamientos que se derivan del trabajo de Butler se puede sintetizar que con Austin se distinguen tres tipos de acciones que pueden producirse mediante el lenguaje:

Elocución: acto de producir una emisión (decir algo); Ilocución: acto que se realiza por medio de la emisión: al emitir una promesa se hace una promesa, al emitir una amenaza se hace una amenaza; y Perlocución: producción de un efecto a través de la elocución o la ilocución (Garay et al. 2005, p. 115)

Ahora bien, con lo anterior se afirma que no llegamos a la escuela siendo alumnos. Las prácticas, los rituales, las formas de ser narrados y las experiencias que allí tienen lugar “vuelven” al niño que llega a la institución escolar en “alumno”. Para el caso que nos interesó abordar en este estudio, se trató de analizar en el contexto escolar cómo están siendo validados y promovidos en las prácticas de narración del alumnado de preescolar (0°) a quinto (5°), actos performativos frente a la categoría de *alumno transgresor* del orden escolar, por lo que las anteriores líneas teóricas nos llaman a volver sobre los planteamientos de Judith Butler frente al reconocimiento de poder del lenguaje como aquello que hace aparecer lo que nombra; esto es también preguntarnos ¿de qué manera están aconteciendo los llamados performativos sobre aquel alumno que no adquiere la

forma de alumno normatizado? ¿cómo están teniendo lugar las prácticas de diferenciación, división y segmentación del alumnado?

2.3.3. Posicionamiento y órdenes morales

Dentro de las formas en que el lenguaje crea realidades como efectos performativos, el posicionamiento es uno de los hechos a los cuales se focaliza este estudio. Desde los desarrollos que hacen Davies y Harré (1999) se genera una relación entre la posición y la fuerza ilocucionaria. Con ello, se aborda que, el significado social de lo dicho o de la práctica discursiva⁴ depende del posicionamiento de los interlocutores. Esto es también situarse en una mirada construccionista de la realidad social.

En este posicionamiento se ven involucrados aspectos que permiten comprender las razones por las cuales el lenguaje no es un asunto neutro. Con esto, las formas en las que se perciben los hechos o acontecimientos de la vida van a depender del punto de vista que la posición habilite. De allí que se adopten metáforas, imágenes, justificaciones y conceptos para argumentar un acontecimiento.

Con Davis y Harré (1999) se plantea así que,

[...] uno es siempre una pregunta abierta con una respuesta cambiante dependiente de las posiciones disponibles dentro de las prácticas discursivas propias y ajenas; en esas prácticas se encuentran las historias a través de las cuales entendemos nuestras vidas y las otras. Las historias se localizan dentro de un número de discursos diferentes; de esta forma, varían notablemente en términos del lenguaje usado, los conceptos, los temas y los juicios morales relevantes y la posición del sujeto correspondiente (p. 220).

Con esto, el hablante de un hecho o un acontecimiento no solo dice sobre el otro o lo otro, sino que, fundamentalmente y, siguiendo estos planteamientos, dice algo sobre sí mismo. Argumenta su forma de concepción del mundo y se esfuerza para que esa forma de percibir sea validada por el resto de los interlocutores. Nos interesa entonces, reconocer en las siguientes líneas

⁴ Para Davies y Harré (1999) la práctica discursiva hace referencia a todas las formas activas de producción de realidades sociales y psicológicas. Con ello, no solo se hace alusión a los fenómenos interactivos en una escena que involucre la interacción oral. Más bien se amplía a considerar la forma en la que el lenguaje produce efectos en las interacciones.

cuáles son esos rasgos que se pueden rastrear desde la teoría del posicionamiento y que permiten ampliar la mirada en la que, aquel que narra al alumno transgresor también habla de los lugares desde los cuales lo está relatando.

Desde estas concepciones del posicionamiento es posible inferir que las experiencias e historias del hablante, como ser subjetivo, se convocan al contexto particular. Por ello, en diferentes escenas, episodios o momentos del discurso ese ser que emite una narrativa no se posiciona de la misma manera. Este no es intencional. Es contingente. Los posicionamientos pueden ser múltiples y, en ocasiones, contradictorios. No obstante, eso muestra que tal ser no se encuentra atrapado en el discurso.

Dentro de la complejidad del lenguaje, el posicionamiento puede ser de carácter interactivo o reflexivo. Así las cosas, “Puede haber posicionamiento interactivo cuando lo dicho por una persona posiciona a otra. Y puede haber posicionamiento reflexivo cuando uno se posiciona a sí mismo” (Davis y Harré, 1999, p.222). Teniendo en cuenta esto, el posicionamiento involucra aspectos autobiográficos que muestran la manera en que se ha configurado la concepción sobre los otros y la relación que ello guarda con la forma en que los demás han posicionado al hablante. Davis y Harré (1999) plantean así que, desde estas comprensiones los hablantes adquieren creencias de sí mismos. Si bien estas creencias no son unificadas, estables o coherentes, les permiten tomar posiciones dentro de distintos argumentos y pensar acerca de sí mismos cuando cambian de discurso.

Sin embargo, esto no debe entenderse como una potestad en la que el hablante tenga el poder unilateral de situar o posicionar al otro en un lugar inamovible. Al contrario, la interactividad del lenguaje hace que el posicionamiento sea flexible, resistido, rechazado, negociado y hasta negado desde las dos orillas desde las cuales se puede comprender. Desde la orilla del hablante (posicionamiento reflexivo) o desde la orilla del que es posicionado por otro (posicionamiento interactivo). Por ejemplo, una expresión que pueda ser considerada como unas “condolencias”, puede posicionar al otro como acongojado; pero, este (el hablante) puede que no tuviera intenciones de ser posicionado como alguien que ofrece condolencias en esta ocasión. Con esto, un aspecto clave en la teoría del posicionamiento es que “las personas usan narrativas o “líneas de historia” para hacer que sus palabras y acciones sean significativas para sí mismas y para los demás” (Van Langenhove, 2017, p. 9).

En suma, la teoría del posicionamiento permite comprender cómo en el lenguaje hay un juego de roles y posiciones. El rol es fijo (determinante), pero la posición es momentánea y flexible (determinable). Ahora bien, la posición no siempre es dispuesta por el propio hablante (posicionamiento reflexivo); esta también es dada por otros (posicionamiento interactivo).

Desde Van Langenhove (2017), se propone así que el posicionamiento puede comprenderse como una relación triangular en la que hay una influencia mutua entre los actos de discurso, las líneas del relato/ “storyline” y la posición. Estas pueden ser esquematizadas como se presenta en la **Figura 2**.

Figura 2. *Relación entre actos del discurso, líneas del relato y posicionamiento desde Van Langenhove (2017)*



Ahora bien, con esta interrelación, se plantea entonces que dentro de los modos en que se vincula la interacción comunicativa entre emisor y receptor de un mensaje,

Las posiciones y los repertorios permisibles de actos que lo acompañan están vinculados a las líneas de la historia. Las acciones (incluido el discurso) de los participantes tienen sentido por la línea de la historia y el posicionamiento de los involucrados. Estar posicionado de cierta manera conlleva obligaciones o expectativas sobre cómo comportarse (Langenhove, 2017, p. 9).

Igualmente, el estudio de Gálvez et al. (2004) destaca que, en esta teoría, la posición o rol del hablante establece una relación que, si bien no es estática, se adapta, cambia y se negocia generando una interacción entre un “yo”, un “otro” y un auditorio. Esto es, que se transforma y se mueve. Por su parte, el juego en las posiciones es el productor del posicionamiento. Este es un proceso relacional y se negocia de acuerdo al contexto en el que se esté llevando a cabo el acto discursivo y la línea del relato. Con esto, “Posicionarse en un evento discursivo significa que el hablante selecciona de una serie de posibilidades una acción en particular de acuerdo al contexto, la situación y la relación de los participantes” (Merino y Tocornal, 2011, p. 158).

Es en el marco de estas negociaciones que se plantea cómo en los posicionamientos se ven implicados los órdenes morales. En esta teoría, a su vez, se sustenta cómo los deberes y derechos de las personas difieren y se acomodan de acuerdo a una situación u otra. Con esto, los actos del habla forman y activan los órdenes morales desde los que se sitúa quien emite el acto comunicativo (sea este oral o escrito): con él busca alcanzar una meta o un propósito con su mensaje. Es decir, con el análisis de los posicionamientos se reconocen aquellos movimientos que se hacen de manera estratégica para “ganar la partida” en la conversación – aunque estos no se hagan de manera conciente-. Se espera pues que, desde la posición se logre justificar, legitimar, accionar o provocar actos de habla performativos: ilocutionarios o perlocutionarios que tengan efectos, posicionen o reposicionen a otros sujetos.

De la lectura que Van Langenhove (2017) hace de Harré (1987), los órdenes morales se comprenden como "sistema organizado de derechos, obligaciones y deberes que se obtienen en la sociedad, junto con los criterios por los que se valoran las personas y sus actividades" (p. 219).

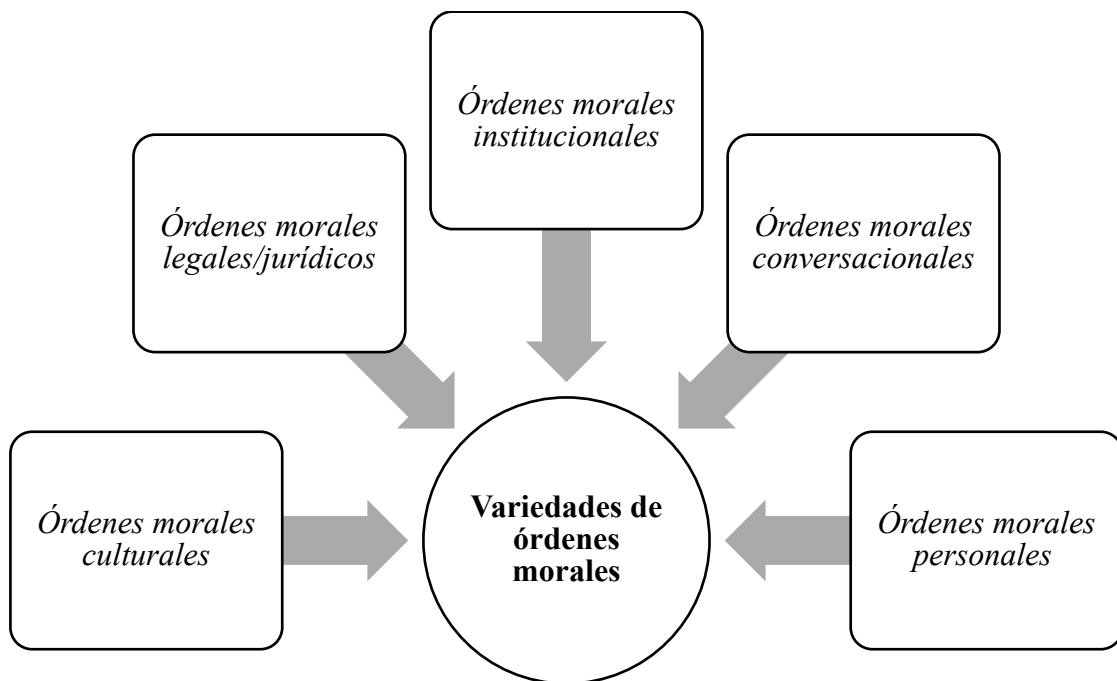
Estos órdenes tienen dos dimensiones. Por una parte, hay una representación de los derechos que tienen las personas. La segunda dimensión representa el tiempo y los espacios que una persona puede ocupar de manera legítima (Van Langenhove, 2017). Estos órdenes al ser contribuciones al posicionamiento también tienen las características de ser interactivos y complementarios. Además, se vinculan a las reglas que se han interrelacionado con modos de comprensión del mundo. Estos órdenes morales al amalgamarse con las prescripciones morales que “pueden ser muy universales en una sociedad determinada y otras son el resultado de una comprensión de derechos y responsabilidades construidas localmente” (Van Langenhove, 2017, p.4), configuran modos de posicionamiento que interpelan de manera reflexiva e interactiva.

Es así como los órdenes morales son pautas de comprensión y, por ello, interpretación de las circunstancias, los contextos o las acciones individuales, e implica juicios, prescripciones de lo que se considera apropiado o inapropiado hacer. Con ello, argumenta Van Langenhove (2017) que, “las estructuras sociales tienen un componente moral: contextualizan todo lo que la gente dice o hace en un marco de juicios normativos que se puede llamar órdenes morales” (p.4).

Ahora bien, vale la pena aclarar que los órdenes morales pueden ser de carácter latente o activo. Esto es también precisar que los órdenes morales no están en uso siempre. Téngase en cuenta el caso de las reglas de tránsito para comprender este asunto. Cuando una persona está en su casa, las pautas de tránsito no son de relevancia ni aplicables para las prácticas que en este lugar se llevan a cabo. En cambio, cuando esa persona sale de casa, esas reglas en estado latente se activan para conducirse de manera individual o juzgar y valorar el desempeño de los demás.

Teniendo en cuenta la concepción de orden moral, estos han sido caracterizados por Van Langenhove (2017) en cinco tipos, los cuales se presentan en la **Figura 3**.

Figura 3. *Variedades de órdenes morales. Van Langenhove (2017)*



Vale destacar los órdenes morales culturales, legales o jurídicos, institucionales, conversacionales y personales dado que son los que permiten precisar las formas en las que el

hablante genera un marco desde el cual se posiciona y a su vez posiciona a los otros. Con ello, ampliar cada uno de estos posibilita tener elementos para rastrear las maneras en las que se narra al alumno en la escuela, especialmente en los casos que se remiten a documentar las transgresiones.

Los *órdenes morales culturales* hacen referencia a las reglas, valores, hábitos o fórmulas que actúan como aspectos propios de la cultura en la que viven las personas. Algunos de estos órdenes morales culturales se recogen en los libros considerados como sagrados por las culturas, como lo son la Biblia, el Corán o el Talmud. Además, acá se incluyen las leyes o declaraciones civiles, como lo son los Derechos Humanos. Especialmente, estos órdenes culturales derivan en sanciones para aquellos que las rompen o se van instalando modos y formas de actuar en un escenario particular.

Se consideran parte de estos primeros órdenes aquellas reglas sociales que las personas conscientes asienten o dan por hechos innegociables en el marco cultural en el que se realizan. Por ejemplo, las prácticas de saludo o de despedida, cuando estas prácticas sociales representadas en un apretón de mano se consideran resultado de la amabilidad. Por el contrario, si alguien quiere actuar de acuerdo a otro orden moral puede negarse a hacerlo. Con ello, otros eventos que impactaron la cultura también afectaron que esta práctica se siguiera llevando a cabo. Es el caso de los efectos del aislamiento por el contagio de enfermedades, el cual instaló otros modos de actuar, argumentando la necesidad de protección y restricción de salubridad. Por ello, el orden moral cultural no es estático sino que se adapta a la lectura de las culturas y las sociedades.

Desde estas referencias, Van Langenhove (2017) evidencia que estos órdenes culturales se instalan con mayor fuerza performativa en los niños que nacen y crecen en una cultura. Por ello, es regular que se hereden las religiones de los padres.

Por su parte, los *órdenes morales legales* representan la sujeción a un sistema o conjunto de leyes o reglas legales que les limitan las acciones en determinado contexto. El incumplimiento de este orden moral desencadena sanciones, siendo la más extrema la ejecución o la pérdida de la libertad. Estos órdenes morales legales hacen parte de un sistema de órdenes mayor que, en este caso, es el sistema cultural o los órdenes culturales. Casi siempre el seguimiento de este tipo de orden se realiza para evitar castigos.

Con ello, para que el orden moral opere, las personas deben ser conocedoras de las reglas existentes. Así se ven interpelados en asumir la responsabilidad del cumplimiento. No obstante, con ello hay ciertas personas que están excluidas o justificadas momentáneamente del

cumplimiento de este ordenamiento legal. Estos son, por ejemplo, personas con alteraciones mentales, los niños pequeños y demás sujetos caracterizados dentro de cada cultura con exenciones jurídicas.

De los cinco órdenes presentados por Van Langenhove (2017), el *orden moral institucional* es el que más interesa a esta investigación. Aquí el concepto de institución es amplio y abarca distintos escenarios sociales. Algunas de las instituciones de mayor convencionalidad son los centros comerciales, las empresas, las escuelas y los hospitales. Cada vez que una persona se vincula o se afilia a una institución, viene con esa asociación la operación o puesta en marcha de un conjunto de reglas.

Especialmente, estas instituciones en las que operan los órdenes morales están vinculadas a escenarios físicos que dan materialidad para la implementación del sistema de reglas particular. No obstante, estas reglas no se reducen a los edificios. En el caso de la escuela, por ejemplo, es necesario que esté el sujeto alumno y el sujeto maestro para interactuar de acuerdo a las prácticas, hábitos y reglas específicas que conforman el juego moral que allí se configura. Por su parte, entrar en una empresa, en un centro comercial o en una escuela activa unos modos de ser y de estar.

Si bien hay unas particularidades para cada escenario, modos flexibles y de estructuración propia del medio, en el caso de las instituciones educativas el maestro posee unos saberes que incluyen la disciplina que enseña y unos modos de ordenamiento para él y para los otros sujetos que hacen que lo que allí ocurre se diferencie de lo que acontece, por ejemplo, en un hospital.

En cuarto lugar, sobre los *órdenes morales conversacionales* y los *órdenes morales personales*, Van Langenhove (2017) propone pensarlos en la esfera de lo íntimo. Con ello, los órdenes anteriormente mencionados, el cultural, el legal y el institucional, si bien pueden operar sobre estos dos, se juegan en el escenario de las interacciones particulares. Por su parte, los *órdenes morales conversacionales* tienen que ver con aquellos ordenamientos que se ponen en marcha durante el episodio de una conversación. Cada vez que dos o más personas se involucran en un diálogo se juega el orden moral local al que ellos se han ajustado y que, de manera conjunta, consideran como relevantes. Propongamos, a modo de ejemplo, una invitación a tomar café. Durante la conversación se establecen de manera implícita o explícita los derechos y los deberes de quienes participan de esta escena, creando una atmósfera en la que se generen actos del habla. No obstante, si en dicha interacción uno de los participantes produce un giro con expresiones románticas y el otro acepta, es posible que el orden moral conversacional cambie y se presenten

nuevos acuerdos y expresiones que pueden afectar otro tipo de convenios e interacciones que afecten el orden moral conversacional convencional inicial.

Por su parte, el *orden moral personal* surge de una relación consigo mismo en la que los sujetos deliberan de manera individual sobre aquello que consideran bien o mal hacer. Esto tiene que ver entonces con la visión introspectiva que el individuo hace de sus actos, provocando la internalización de ciertos valores o la toma de distancia en la que decide no actuar en consecuencia a esos órdenes morales y así hacer otra cosa.

Expuestos estos tipos de órdenes en relación al potencial performativo del lenguaje, se infiere que no sería posible aislar uno de otro en una situación específica. Si bien puede haber mayor relevancia de uno y otro puede estar en una operación de latencia, las formas en las que se haya ingresado al orden moral cultural, legal, institucional, conversacional o personal y tendrán algún tipo de repercusión en los demás. De ello entonces que, en un país donde se sea mayoritariamente católico, se censurarán las relaciones extramatrimoniales y con ello la infidelidad será decretada como un acto que va en contra de las disposiciones culturales, legales, institucionales y llevará a que, en escenarios conversacionales, se produzca un giro cuando uno o varios sujetos se vean interpelados como adúlteros.

En suma, considerando la perspectiva desde la que se comprende que los actos del habla están estrechamente asociados a la posición adoptada por el hablante y los órdenes morales que se ven implicados en estas transacciones de sentido, hemos identificado que la posición es la que le otorga o le niega el derecho a pronunciar ese acto discursivo. Con ello, eso que emite, el rol que ocupa y los efectos performativos implícitos o explícitos deberán estar asociados a cierta línea de la historia o el relato que ha configurado. Una escena que sirve para ilustrarlo tiene que ver con el acto de mandar a cerrar una puerta. Con la expresión “Por favor, cierra la puerta”, la persona que pide cerrar la puerta debe estar en una condición (posición) en la que tenga el poder para mandar a cerrarla. De este mismo modo, la persona que recibe la solicitud debe estar en la posición y en las condiciones para realizar y aceptar la ejecución de este acto. Con ello, se transaccionan los órdenes culturales, de ser amable, generoso, atento, por parte de quien es posicionado desde el rol de posicionador interactivo, por llamarlo de una manera.

2.4. La factualización en las narraciones

Dado que esta investigación se orientó al reconocimiento de cómo vienen aconteciendo en las prácticas de narración al alumnado los efectos performativos en la construcción social del alumno transgresor del orden escolar en una escuela pública, los planteamientos que hace Jonathan Potter (1998) con respecto a la construcción de la representación de la realidad son convenientes como marco. De acá que sea pertinente situar cuáles son las comprensiones sobre cómo las formas del lenguaje contribuyen a que un acontecimiento sea creíble por una comunidad.

Es especialmente interesante desarrollar como el lenguaje construye unos mecanismos discursivos que influyen a que los pensamientos e imágenes mentales que se van elaborando de la realidad sean creíbles o generen ciertos efectos en los otros o posicionen a quien construye el hecho en cierto lugar y no en otros. Este asunto relacionado con la teoría del posicionamiento anteriormente desarrollada permitió situar una de las perspectivas que posibilitaron los análisis frente a las narraciones que aparecen en los reportes del Observador de Seguimiento Disciplinario al alumnado.

Desde los postulados de Jonathan Potter y Margaret Wetherell, el análisis de los discursos ha sido una forma de trabajo de la psicología social, postulando la importancia de adentrarse en los “juegos del lenguaje”. Asumiendo que la mayor parte de las acciones humanas son lingüísticas, desde Austin (1955) rastreamos que con el lenguaje no solo se describe la realidad, sino que se realiza acciones. Con esto, el lenguaje como una práctica social tiene el alcance de construir determinadas realidades solo a través de él, en el sentido de que “posee propiedades realizativas; o lo que es lo mismo, en la interacción, el lenguaje actúa, y tomar este hecho en consideración es necesario para comprender la interacción humana” (Garay et al. 2005, p. 107), tal como se abordó el apartado sobre el desarrollo del concepto de performatividad. Es decir, volver a estas ideas permite sostener que,

el lenguaje no posee una existencia autónoma frente al mundo que hablaría a través de él. Por el contrario, el mundo es mundo en cuanto se convierte en tal a través del lenguaje; o lo que es lo mismo, el lenguaje adquiere existencia en la medida en que construye el mundo (Garay et al. 2005, p. 107).

Estos planteamientos recobran importancia, dado que desde Potter y Wetherell (1987) se abordan aportes metodológicos desde una perspectiva en la que la noción de construcción es fundamental por tres razones. En primer lugar,

en la medida en que guía al analista hasta el lugar en el que el discurso se fabrica a partir de recursos lingüísticos preexistentes con características propias. En segundo lugar, porque nos recuerda que, entre los muchos recursos lingüísticos disponibles, algunos se utilizarán y otros no. Por último, porque la noción de construcción enfatiza que el discurso está orientado hacia la acción. Es decir, tiene consecuencias prácticas. Lo que permite, en un sentido profundo, afirmar que el discurso ‘construye’ nuestra realidad vivida (Wetherell y Potter, 1996, p. 66).

Esto es asumir también que al lenguaje construir nuestra realidad pone en evidencia que no es un reflejo natural o neutro de las entidades que se expresan. Esto “ supone comprometerse con la aceptación de que el lenguaje se conecta y se construye con unos propósitos y para obtener unas consecuencias determinadas.” (Garay et al. 2005, p. 114) Esto es también considerar que,

La versión sobre un acontecimiento, la explicación sobre la singularidad de un grupo social o la caracterización de determinados rasgos de personalidad se pueden construir de muchas formas diferentes. Según las funciones (efectos) que se persigan (disculpa, acusación, formulación de una evaluación positiva o negativa) los hablantes proporcionan perspectivas diferentes de sus mundos sociales. Es decir, son variados, inconsistentes y cambiantes. (Garay et al. 2005, p. 114)

Desde estos planteamientos, las recurrencias en los análisis que sobre el discurso ha hecho Potter (1998) posibilitan centrarse en una serie de recursos del lenguaje para construir los hechos y los sujetos sobre los que se habla o se escribe. Con esto, se pone la mirada sobre lo que el lenguaje está haciendo. Con esto, a partir de las elaboraciones que Potter (1988) formula, a continuación presentamos aquellos que involucran la retórica, los repertorios interpretativos y la construcción de hechos. Además, dentro de estas se incluyen otros recursos que sirven como lentes para comprender la construcción social del alumno transgresor y en esta, los efectos performativos que se materializan a través del lenguaje.

En el siguiente diagrama (**Figura 4**) se sintetiza la lectura sobre la propuesta de análisis del discurso en el proceso de construcción de los hechos, narraciones y descripciones. Posteriormente se presentan algunas consideraciones sobre las categorías en las que se agrupan cada uno de estos recursos lingüísticos.

Figura 4. Recursos propuestos por Potter (1998) en el análisis de las factuallidades.

2.4.1. La retórica

La retórica hace referencia al desarrollo argumentativo que tiene el lenguaje. Es decir, las personas al realizar descripciones, narraciones, afirmaciones u opiniones del mundo no se limitan a hacer una exposición imparcial u objetivada del evento. Con ello, se entiende que se toma una postura, una posición, ya sea implícita o explícitamente que hace uso de formas de comprender el mundo y evidencia los significados o sentidos que se le han dado al evento. Más allá de considerarse este asunto como irracional, inmoral o inconsciente, se sostiene entonces que mediante la retórica se da cuenta de las formas de operación mental que se elaboran para relacionarse con el mundo (Garay et al. 2005). Desde este recurso, además, se apela así a cargar de detalles el relato, acreditar categorías o significar asuntos como altamente relevantes, evidenciar que el hecho es comprobado.

2.4.2. Los repertorios interpretativos

Los repertorios interpretativos se comprenden en este contexto como las herramientas del lenguaje que se utilizan para construir interpretaciones o explicaciones de los acontecimientos. Es decir, se comprenden también, en cierta manera, como la herencia lingüística que se adopta para nombrar los eventos o los acontecimientos. En palabras de Wetherell y Potter (1988), los repertorios interpretativos pueden ser considerados como

los elementos esenciales que los hablantes utilizan para construir versiones de las acciones, los procesos cognitivos y otros fenómenos. Cualquier repertorio determinado está constituido por una restringida gama de términos usados de una manera estilística y gramática específica. Normalmente estos términos derivan de una o más metáforas clave, y la presencia de un repertorio a menudo está señalada por ciertos tropos o figuras del discurso (p. 66).

Desde este recurso se implementan las modalizaciones del lenguaje. A través de expresiones, verbos, adjetivos o adverbios de tiempo se propicia dar mayor credibilidad a lo que se está afirmando. Bassi (2017) presenta los recursos modalizadores así

Son recursos lingüísticos que «modalizan» (modifican, modulan) una afirmación para reforzarla o debilitarla. No es lo mismo decir «Yo creo que es cierto» que «Es objetivamente cierto». Ese «objetivamente» es un modalizador. Pueden reforzar una afirmación (como en «sin duda», «seguramente», «taxativamente», etc.) o debilitarla («probablemente», «vaya a saber si...», «según X», etc.).

2.4.3. La construcción de los hechos

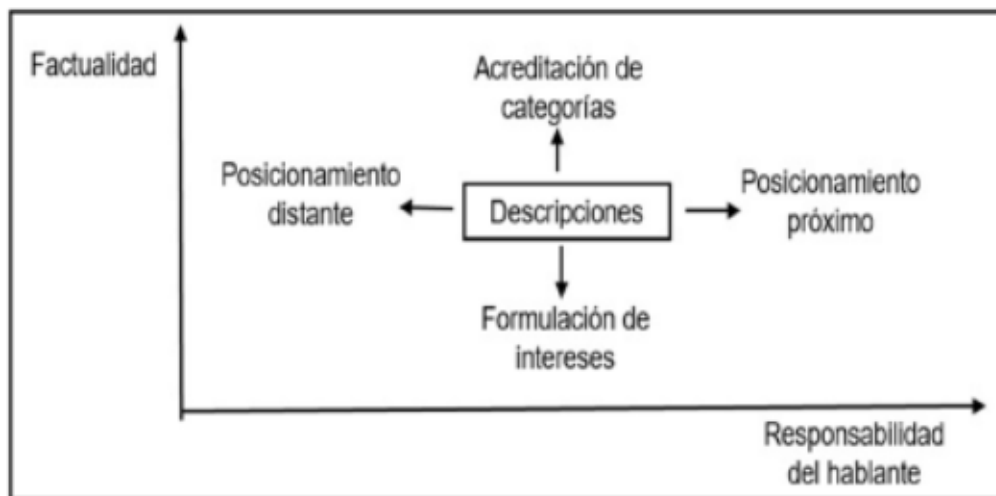
Por su parte, la construcción de los hechos, retomando a Potter (1988), se caracteriza por mostrar la situación de exterioridad del acontecimiento. Se propone así un juego del lenguaje en el que se busca que el narrador no esté implicado, por lo que utilizan diversos recursos lingüísticos para mostrarlo así; por ejemplo, eliminar el productor de la descripción

De esta manera, la construcción del hecho se realiza en tercera persona, se sostienen discursos impersonales al mostrar los datos y evidenciar en el seguimiento de procedimientos validados de manera universal. Por otro lado, se acude al consenso y a la corroboración para que lo narrado no sea percibido como la visión de una sola persona, sino el resultado de visiones

compartidas construidas con el apoyo de testigos fieles que puedan validar socialmente lo ocurrido. Por su parte, otro de los recursos es presentar los acontecimientos dando cuenta de cómo “ocurrieron realmente” o cómo se podrían haber evidenciado estando directamente implicados en el acontecimiento, buscando expresamente mostrar los hechos lo más cercano a la “realidad”.

Con esto, la formulación del hecho puede proyectar una cercanía; formulando una idea de intimidad e implicación. O, por el contrario, si el interés es proyectar “objetividad” y falta de implicación de quien relata o narra el hecho, se implementarán recursos que propicien el distanciamiento. En el siguiente diagrama (**Figura 5**), Potter (1998) formula dicha relación.

Figura 5. Relaciones entre la acreditación de categorías, la formulación de intereses y el posicionamiento. Tomado de Potter (1998)



2.5. Expectativas, etiquetamiento y estigmatización

Reconociendo que la educación es la intervención que se hace sobre los otros para introducirlos en la cultura, tenemos claro que son las generaciones anteriores las que se encargan de “hacer” o “actuar” sobre el sujeto a educar de manera tal que se pueda “asegurar” el futuro de las personas y del mundo mismo. Propone Diker (2009) que “buena parte de lo que hacemos en relación con la infancia tiene el propósito de anticipar, reducir, orientar y controlar los efectos de su acción” (p.16). A partir de esto, interesa destacar en este apartado el potencial de la influencia que puede llegar a tener un individuo sobre sus semejantes a partir del abordaje del “efecto expectativa” o “efecto Pigmalión”; asimismo, será pertinente abarcar como las expectativas

sostenidas sobre una etiqueta llegan a producir como consecuencia la estigmatización sobre quien se dirigen. Nos referiremos acá a los planteamientos de Graciela Frigerio, donde sustenta que las palabras tienen una potencia de vasta importancia; estas tienen grandes consecuencias, constituyen lo cotidiano, habilitan o condenan; es decir, “una manera de nombrar nunca deja de producir un efecto político y un efecto subjetivo. Por ello podemos afirmar que las palabras sin ser todopoderosas están lejos de ser neutras” (Frigerio, 2008).

2.5.1. Efecto expectativa o efecto Pigmalión

Rosenthal y Jacobson (1980) en sus investigaciones abordaron la pregunta de manera experimental ¿hasta qué punto la imagen que podemos formarnos de alguien, y que le damos a conocer, a veces sin darnos cuenta, determina los resultados que se obtienen de él y de su evolución? (Meirieu, 2001, p.30). Estos investigadores, desde una perspectiva psicológica, desarrollan un proyecto en que buscaron demostrar empíricamente “la importancia de la influencia de las informaciones exógenas en el juicio que un profesor emite acerca de sus alumnos” (Coulon, 1995, pp. 105-106).

Si bien el trabajo de Rosenthal y Jacobson no es el único realizado en función de los test de partida, los juicios del profesorado y las expectativas, ha sido uno de los más representativos al momento de revisar los efectos de las anticipaciones que se hacen sobre otro. Las experiencias han consistido en tomar un grupo de alumnos a los que se les practicó un test de inteligencia. Luego, se les informó a los maestros que algunos de estos habían superado esta prueba con resultados notablemente sobresalientes. No obstante, este listado se había conformado con el nombre de alumnos de manera aleatoria. Luego de hacer un seguimiento de lo que ocurría con ellos y de terminar el año lectivo, los resultados demostraban que habían tenido un desempeño significativo en relación a los compañeros que no pertenecían a la lista de rotulados como “genios” (Coulon, 1995).

Asimismo, otras investigaciones muestran que las expectativas y clasificaciones escolares no solo se gestan en la escuela. Encontramos quienes sustentan que la escuela al estar formada por una realidad social más amplia, importa categorizaciones, nominaciones y juicios que tienen lugar fuera de ella y se integran a las expectativas que configura el maestro. Este es el caso del estudio

referenciado por Coulon (1995), donde los maestros sustentan su juicio en lo que perciben del alumnado en los primeros días de clase. Particularmente, hay maestros que

esperan menos de los alumnos procedentes de clases sociales bajas que de los alumnos de clase media, o también que los alumnos limpios y bien vestidos, hijos de “buena familia” según los profesores, tienden a ser sobreestimados en su capacidad escolar real” (p.107).

Además, se enfatiza en que estas percepciones que inician al principio de la educación formal empiezan a consolidarse con un poder de perdurar a lo largo de la vida escolar y se heredan de un maestro a otro.

En suma, lo que busca demostrarse es que los alumnos de los que el maestro espera un desarrollo confirmarán su expectativa. Según Kaplan (1994), es posible pensar esta consecuencia al revisar que, en la interacción entre el par maestro-alumno

mediante lo que dice, cómo y cuándo lo dice, por la expresión de su rostro, por su postura, y quizá por su contacto, el maestro ha podido comunicar a los niños del grupo experimental que esperaba un mejor rendimiento intelectual. Esa comunicación, junto con unos posibles cambios en las técnicas pedagógicas pueden haber contribuido al aprendizaje del niño, modificando su concepto de sí mismo, sus expectativas sobre su propia conducta y su motivación, así como sus aptitudes y estilo cognitivo (p. 15).

Estos trabajos coinciden en presentar que el proceso al interior de las aulas se gesta con la coexistencia de factores. Los maestros fijan un conjunto de expectativas diferenciales en relación al comportamiento y al desempeño escolar. Estas expectativas marcan intercambios, prácticas y relaciones diferenciales con los alumnos que no son neutras; revelan los resultados que el maestro espera de ellos y anticipa y predice conductas, lo que se convierte en una influencia en la construcción de cómo el alumno se percibe a sí mismo y las aspiraciones que puede alcanzar.

Tenemos así que el marco de orientación con la clasificación realizada del alumnado es distinto: se permiten experiencias diferenciadas, se respalda y se confía en el accionar de unos más que en otros, se brindan mayores garantías y espacios para la demostración y confirmación de habilidades, se habilita a la palabra o se reducen los escenarios de participación. Al final, si no se produce una resistencia por parte del alumno y las expectativas del maestro siguen siendo reflejadas en sus prácticas, en las prescripciones y habilitaciones que hace, se termina por consolidar una

relación con lo esperado del maestro, generando que las actitudes y los resultados del alumno vayan encajando con los presupuestos del maestro (Coulon, 1995).

Esta tradición de análisis de las expectativas empezó a fundamentar aquello que se conoce como *efecto de expectativas* o *efecto Pigmalión*. Sin proponer un análisis mitológico, vemos en el mito de Pigmalión un arquetipo que justifica, además, lo que Rosenthal y Jacobson (1980) nombraron su obra *Pigmalión en la escuela*. Vemos pues que Pigmalión es un escultor que fabrica una estatua de marfil que representa una mujer sin igual, tal era el caso que “una forma le dio con la que ninguna mujer nacer puede, y de su obra concibió el amor” (Ovidio, 1990, p. 167). Cuando finalizó, trató a su obra de manera convincente, como si fuera un viviente: la vistió, la besó, se acostó junto a ella y la llenó de regalos. Era tal la relación con la estatua, que los dioses se conmovieron y Venus, en una de las fiestas que se hacían en su honor en Chipre, cumplió el anhelo de Pigmalión, dotando de vida a la esfinge, haciéndola su compañera.

Sustenta Meirieu (2001) que en el relato de Pigmalión podemos ver un proyecto fundacional, una manera de hacer del otro una obra propia. Este hombre “consagró toda su energía, toda su inteligencia, a ‘hacer’ una mujer, una mujer que ciertamente es obra suya y que sale tan conseguida que él quiere como sea infundir la vida” (Meirieu, 2001, p.32). Al respecto, otros autores como Kaplan (1994) y Frigerio (2008) hablan de *predicción creativa*, *autorrealización de profecías* o del *poder de las expectativas*, donde los influjos del lenguaje, las valoraciones, las representaciones, las prácticas, las miradas, los silencios, los asentimientos, los tratos diferenciados, las validaciones, los juicios y los consentimientos formulan un entramado de signos que, desde la posición legitimada y autorizada socialmente por parte del maestro, inducen, autorizan o deshabilitan a los alumnos a moldear o modificar su comportamiento para mostrarse merecedor de la imagen que han constituido de él. En este sentido, las expectativas se vinculan con el lenguaje estructurando una trama de sentido a nivel social. Así, tal como lo vimos en el anterior apartado, por efecto de la performatividad, los “decires” y los “haceres” que se ponen en juego en una práctica contribuyen a producir aquello que nombran.

No obstante, este entramado de expectativas y sus efectos involucra la producción de un sistema de clasificación. De este modo, poner en palabras las “expectativas” que se tienen sobre los demás generan unos “tipos”, unas “etiquetas” y unos “enunciados proféticos” que tendrán en mira un resultado esperado y se diferencian de aquellas expectativas que no se destacan como favorables o deseables.

2.5.2. *Etiquetamiento*

Si bien para abordar la cuestión del etiquetamiento podríamos intentar varios inicios, en la línea de presentación de los lentes analíticos de esta investigación hemos considerado importante empezar por exponer, desde la producción de significado del mundo, como la generación de *diferencias* y de *tipos* abarca uno de los campos que ha sido estudiado desde diferentes disciplinas.

Con respecto a las diferencias, nos interesa aquí situar dos de estas perspectivas, donde la lingüística y la antropología han puesto palabras sobre las implicaciones de la diferenciación. Desde Ferdinand de Saussure y sus comprensiones del uso del lenguaje en relación a la cultura, se argumenta que “la ‘diferencia’ importa porque es esencial para la construcción del significado; sin ella, el significado no podría existir” (Hall, 2010, p. 419). En este sentido, en las palabras no existe una esencia que le pertenezca a cada una; es decir, el sentido es relacional. El lenguaje es arbitrario, en tanto, una construcción y convención acordada temporal y culturalmente. Esta propuesta se sustenta en la construcción de significado en relación a opuestos o binarios. Así, “sabemos lo que significa negro no porque haya alguna esencia de ‘negritud’ sino porque podemos contrastarla con su opuesto —blanco—. [...] Es la diferencia entre blanco y negro lo que significa, lo que carga significado” (Hall, 2010, p. 419).

No obstante, esta perspectiva ha sido criticada por parecer reduccionista y simplificada. Hall (2010), pone de manifiesto que, según Derrida (1972), la neutralidad de significación en los binarios es poca. Más bien, las relaciones de poder en el lenguaje cobran mayor relevancia, pues alguna de las dos operaciones en los binarios va a coptar o incluir a la otra. Por esta razón “siempre existe una relación de poder entre los polos de una oposición binaria. Debemos realmente escribir, blanco/negro, hombres/mujeres, masculino/femenino, clase alta/clase baja, británico/extranjero para capturar esta dimensión de poder en el discurso” (Hall, 2010, p. 420).

Por su parte, la perspectiva antropológica parece coincidir con las ideas de Derrida (1972). Aquí se sustenta que los grupos sociales son los encargados de la imposición de significados ordenando y organizando el mundo en un sistema de clasificación. Con esto, “la marcación de la ‘diferencia’ es así la base de ese orden simbólico que llamamos cultura” (Hall, 2010, p. 421).

Ahora bien, la investigación en este campo sugiere que desde esta mirada se pueden generar sentimientos y prácticas negativas, porque las culturas buscan preservar la estabilidad y que las

“cosas” no se muevan de los lugares que les han sido asignados. Así, “las fronteras simbólicas mantienen las categorías ‘puras’, dando a las culturas significado e identidad única. Lo que desestabiliza la cultura es ‘la materia fuera de lugar’: la ruptura de nuestras reglas y códigos no escritos” (Hall, 2010, p. 420). De esta manera es comprensible que muchas culturas lleguen a los *ghettos* y a los cerramientos, porque los “asuntos fuera de lugar” que no se articulan al marco normativo y legítimo son excluidos, sacados o tirados, buscando restablecer la normalidad y el orden. Por ejemplo, la mirada de muchos países frente a la exclusión de los “extranjeros” es muestra de la operación de la carga simbólica de esas categorías binarias.

A partir de lo anterior, Hall (2010) señala que en la diferencia se pone en juego lo negativo y lo positivo. Puede ser amenazante en la constitución subjetiva al cargar una categoría de diferenciación que en la relación de poder de la cultura sea generadora de hostilidad, agresión o disminución. Este autor subraya entonces que

Marcar la diferencia nos conduce simbólicamente a cerrar rangos, apoyar la cultura y estigmatizar y a expulsar cualquier cosa que se defina como impura, anormal. Sin embargo, paradójicamente, también hace poderosa la diferencia y extrañamente atractiva precisamente porque es prohibida, tabú, amenazante para el orden cultural (Hall, 2010, pp. 421-422).

Asimismo, con respecto a los *tipos* es importante aludir que los seres humanos “entendemos el mundo por medio de referencias de objetos, gente o eventos individuales en nuestra cabeza hacia los esquemas de clasificación generales en los que, de acuerdo con nuestra cultura, encajan” (Hall, 2010, p.429). Así, nos es posible decodificar un objeto de superficie plana, sobre patas, en el que apoyamos cosas como una “mesa”. Tenemos en nuestra mente una construcción del concepto general o de la categoría “mesa” en el que acomodamos los objetos particulares que observamos o encontramos. Por tanto, las “tipificaciones”, desplegando lo propuesto por Schutz (2001, p. 224), son esenciales para la producción de significado, entendiendo lo particular en términos de su “tipo”.

Son las diferenciaciones y los tipos las que nos permiten construir un saber clasificador y jerarquizador. Por tanto, la imagen que construimos sobre las personas, las cosas, las instituciones y el mundo natural “se construye a partir de la información que acumulamos cuando la posicionamos dentro de estos órdenes diferentes de tipificación” (Hall, 2010, pp. 429-430). Con estos datos percibidos y acumulados, de manera individual encajamos la valorización que hacemos

de acuerdo a las categorías generales más amplias que se han construido culturalmente. Por esto, las operaciones de clasificación que hacemos de los sujetos están en función de ubicarlos y posicionarlos dentro de órdenes o categorías de edad, nacionalidad, género, clases sociales, tipología familiar, entre otras.

Estas tipificaciones, al estar conformadas por operaciones binarias, una de las posiciones gobierna. Según Derrida (1977) “uno de los dos términos se impone al otro (axiológicamente, lógicamente, etc.), se encumbra” (párr. 5). Uno de los dos ubica a la gente en relación a la regla y se construye el otro, el excluido, el tipificado en una categoría subordinada. Por esta razón, la configuración de aquello que se acepta como “normal” en relación a unos valores, visión del mundo o ideologías dominantes como “natural” establece una hegemonía y unas rotulaciones y etiquetamientos que presentan al que no se adhiere a la mirada legitimada, como el “anormal”. Además, Kaplan (1992) presenta en este sentido que, “toda clasificación, por tanto, no sólo implica una distinción del objeto o sujeto sino también una valoración y una expectativa, esto es, un resultado esperado” (p.8).

Entramos ahora a un campo donde es pertinente enfatizar que las diferenciaciones y la tipificación desencadenan en presentar a aquellos que no están en el marco de dicha normalización bajo nominaciones de raros o distintos. La teoría del etiquetamiento o teoría de la designación formulada por Howard Becker (2009) desde una orientación interaccionista, analiza los comportamientos denominados como *desviados* no desde una perspectiva psicológica en la que se busca la razón de la desviación como una característica propia del sujeto. En cambio, Becker (2009) sustenta que

la desviación es creada por la sociedad. No me refiero a la manera en que esto se entiende comúnmente, que sitúa las causas de la desviación en la situación social del individuo desviado o en los ‘factores sociales’ que provocaron su accionar. Me refiero más bien a que los grupos sociales crean la desviación al establecer las normas cuya infracción constituye una desviación y al aplicar esas normas a personas en particular y etiquetarlas como marginales. Desde este punto de vista, la desviación no es una cualidad del acto que la persona comete, sino una consecuencia de la aplicación de reglas y sanciones sobre el ‘infractor’ a manos de terceros. Es desviado quien ha sido exitosamente etiquetado como tal, y el comportamiento desviado es el comportamiento que la gente etiqueta como tal (p.28).

Con lo planteado, se presenta desde esta perspectiva investigativa que el interés está puesto en cómo las sociedades construyen lo que es nombrado como desviado. Los sujetos no nacen siendo raros o distintos. Esta tipificación y clasificación es el resultado de consensos y circunstancias sociales que determinan quién debe portar la etiqueta o designación de desviado. Por ello se justifica que “muchas personas violan las normas, y no por ello reciben una etiqueta de desviados. El término solo aplica a un sector de aquellos que transgreden la norma” (Coulon, 1995, p.103).

En tal sentido, como en los desarrollos del efecto Pigmalión, lo dicho por Becker (2009) expone que, en la teoría del etiquetamiento de los sujetos desviados, los efectos y las consecuencias se materializan en las prácticas sociales. Por consiguiente,

al designar a ciertas personas como desviados, las fuerzas del control social consiguen confirmarles como tales debido a la estigmatización que va unida a esa designación. Hasta tal punto que, paradójicamente, el control social genera y consolida los comportamientos desviados, cuando se instituyó con objeto de combatirlos, canalizados y reprimirlos: nos volvemos como nos describen (Coulon, 1995, p. 104).

El riesgo performativo en este caso -hablando en términos de Judith Butler- es que, en la interpelación de estas etiquetas, los actos ilocucionarios y posiblemente los perlocucionarios se conviertan en influjos apoyados en las fuerzas de control social con los que el sujeto organiza y estructura su actuar y su identidad en relación a los atributos que la etiqueta nombra e inaugura. En este sentido, “es indiscutible la capacidad de las palabras de prescribir bajo la apariencia de describir, así como también la de denunciar bajo la apariencia de enunciar” (Kaplan y García, 2006, p. 44).

Vemos así en la teoría del etiquetamiento que, por la recurrencia en la nominación del sujeto, por enfatizar en las expectativas del tipo de acción esperado, los influjos son reiterativos frente a la consolidación del tipo de comportamiento que se predice. Becker (2009) lo plantea así,

Cualquiera sea el caso, ser descubierto y etiquetado como desviado tiene importantes repercusiones en la futura vida social y en la imagen que se hacen las personas de sí mismas. Su efecto más importante es el cambio drástico que se produce en la identidad pública del individuo. La comisión del acto indebido y su publicidad le confieren un nuevo estatus. Se ha revelado que era una persona diferente a la que se suponía que era. Se lo etiqueta como "loca". "fumón", "adicto", "lunático", y se lo trata acorde a eso (p.51).

Con los aportes de esta teoría comprendemos cómo se materializa, a la luz de Pigmalión, la predicción que recae sobre el que es nombrado como desviado de la regla o por fuera de la normalización social. Las consecuencias sociales están así en el sostenimiento de un desencadenante simbólico que se concreta en las sanciones frente al sujeto etiquetado, reduciendo de manera considerable “las posibilidades que tienen esos agentes para actuar de acuerdo con las normas” (Abreu, 2019, p. 38).

2.5.3. Estigmatización

Queda claro así que el proceso de etiquetamiento, rotulación, categorización y caratulación de los sujetos con nominaciones, atributos o adjetivos genera una práctica de dominación y división social de las vidas. Además, encontramos que entre los efectos del etiquetamiento se encuentra la estigmatización. Este concepto fue objeto de estudio de Erving Goffman (1970), quien realiza un trabajo detallado explorando cómo se deteriora la identidad de los sujetos.

Por estigmatización, Goffman (1970, p.13) entiende un “atributo profundamente desacreditador” que cobra su poder al confirmar la normalidad o la “naturalidad” de otro. Por ello, el estigma ayuda a preservar ciertas identidades, a afirmar a los que están en escalas sociales de superioridad y a mantener a los anormales como inferiores en los lugares que se les ha designado como correspondientes. Los estigmas son atributos desafortunados que por su “evidente falta de normalidad” en un marco social no podrían ser cuestionados o interrogados. Así las cosas, este concepto abarca, además de la etiqueta, un juego de poder entre la superioridad e inferioridad de los sujetos portadores o no del estigma. En este sentido, Norbert Elías (2003) apunta que “un grupo sólo puede estigmatizar efectivamente a otro en la medida que se encuentre bien instalado en posiciones de poder a las que el otro grupo ve negado el acceso” (p. 224).

Considerando lo anterior, es fundamental apuntar que para la existencia de un estigma en una sociedad se debe haber delimitado aquello que se concibe como “normal”. Esto es, haber legitimado el conjunto de expectativas deseables como normales, con el fin de nombrar aquellas que se distancian negativamente del marco normativo como *anormal*, *amenazante* o *incorrecto*. Con esto, los “sujetos normales” cobran un nivel jerárquico de superioridad y los estigmatizados son constituidos como inferiores o agentes de potencial peligrosidad que deben ser aislados o excluidos. Esto se apoya entonces en la trama de sentido de la diferenciación y tipificación que se

juega en el etiquetamiento. Por ejemplo, encontramos numerosas construcciones históricas, sociales y culturales en las que se le atribuye a una mujer características deseables al ser buena para el cuidado de los niños por mostrar delicadeza, docilidad, disposición y habilidades en las tareas domésticas. Como resultado de esta atribución de características deseables a la “buena mujer”, si se encuentra a alguna que no encaja en ese patrón de expectativas, las respuestas de rechazo e indeseabilidad contribuyen a sustentar el estigma, desvalorización y validan el estereotipo.

Además de Goffman, otros autores se han referido a la estigmatización y a sus consecuencias en la vida social. Kaplan y García (2006) muestran en su trabajo como los efectos de la estigmatización se materializan cuando “ciertas características se presentan como indeseables, produciendo en la mayoría de los casos situaciones de discriminación y diferenciación social” (p.48). Por ello, la violencia simbólica se inicia cuando en la interacción con aquellos portadores del estigma, la etiqueta cobra mayor protagonismo que el resto de los atributos que le son otorgados al sujeto.

En este caso, vale subrayar que sobre aquel que es estigmatizado recaen juicios, veredictos y sistemas clasificatorios que enfatizan sus limitaciones y posibilidades, contribuyendo a que en las prácticas se “asuma como propios los atributos con los cuales es clasificado explicando su destino como parte de su naturaleza” (Kaplan y García, p. 49). Por su parte, Frigerio (2008) hace alusión a prácticas de minorización. Señala como en la designación de adjetivos sobre las vidas de algunos sujetos, se les niega la posibilidad de inscripción en el tejido social. El poder constitutivo del etiquetamiento y de estigmatización se pone en función de “institucionalización de las vidas dañadas” (p. 4).

No obstante, en el campo educativo se propone como posibilidad la desarticulación de los estigmas. Esto implica que aquello que se nombra como anormal cobre un sentido de “enigma”. En su investigación, Linares y Storino (2010) sugieren considerar en las prácticas aquello que pueda ser estigmatizado más como una incertidumbre de lo que el alumno pueda llegar a hacer y no como una rareza o descrédito de posibilidades. “[...] Se trata de una incertidumbre pensada como potencialidad, como la posibilidad de creer al otro capaz” (Linares y Storino, 2010, p. 12).

2.6. La transgresión al sistema de reglas

Ya abordamos cómo se rastrea en la literatura la constitución del alumno, cómo se comprenden las prácticas, los efectos performativos, el posicionamiento, la teoría del etiquetamiento y de la estigmatización. Conviene entonces abordar cómo se entenderá el concepto de transgresión al sistema de reglas en este marco de referentes investigativos.

En primer lugar, se rastrea que el concepto de regla ha sido abordado desde la sociología para mostrar las particularidades de este en relación a la norma. Si bien en el lenguaje cotidiano se han considerado como sinónimos, la significación en el marco analítico muestra la pertinencia de su diferenciación y relaciones.

Desde la sociología se sostiene que los actos humanos están regidos por reglas. Con esto, hay una relación entre las normas sociales y la conducta. El orden normativo entonces permite explicar las regularidades del comportamiento humano. Con ello, el comportamiento humano en el orden social es sinónimo de la existencia de la aplicación de un conjunto de reglas que se convierten en normas que dan estabilidad y cohesión a la sociedad. Postula Coulon (1995),

[...]se considera que los individuos que viven en sociedad han de comportarse como si obedeciesen reglas regulares y repetitivas. De este modo, a cada conducta le correspondería una regla, que se activaría de alguna manera en el momento mismo de la acción: los actores sociales interpretarían papeles basados en normas que dictarían las conductas a seguir (pp. 187-188).

De la lectura que Coulon (1995) hace de Durkheim se define así que las normas sociales son externas a los individuos, restrictivas y características de la cultura. Esto es, que nosotros no las creamos, si bien hacemos uso de ellas. Por su parte, “las reglas son obligatorias: se imponen a todos y no dependen de los individuos, que han de respetarlas porque viven en una cultura normativa” (Coulon, 1995, p.188). Además, de las reglas se deriva una forma de sanción, cuando estas no se cumplen. Es decir, se crea una consecuencia que hace que se reconozca a los individuos como conducidos en función a las reglas o no.

Para este estudio es importante considerar la formulación donde, tanto las reglas como sus instrucciones de uso no pueden ser interiorizadas, en tanto que no se han utilizado de un modo concreto con anterioridad. De ahí la imposibilidad de predecir un comportamiento únicamente a partir de la existencia de una regla. Por consiguiente, es el uso de la regla lo que determina el comportamiento (Coulon, 1995). Es decir, considerar que si el comportamiento no está en función

de una regla se está transgrediendo la regla, sería, según estos planteamientos, una ingenuidad. En sí mismo no es que se desobedezca o se infrinja la regla. Por el contrario, se está haciendo uso de otra regla para conducir el comportamiento.

Frente a este asunto, al considerar las formulaciones de Zimmerman, se comprende entonces que será el uso recurrente de la regla lo que hará que un individuo sea competente en la misma. La competencia del conjunto de reglas “se basa en la experiencia de los miembros, que deciden utilizarla en función de la situación, de tal manera que el resultado tenga una apariencia de “normalidad”. (Coulon, 1995, p.190).

Así pues, de estos postulados también se desprende que el seguimiento competente de la regla o el cumplimiento de la misma no es una cuestión de estar en desacuerdo o de conformidad con la misma regla; más bien, consistiría en un juicio o una valoración que determina el modo en que las reglas se satisfacen razonablemente o se responde a la exigencia que dicha regla postula.

Pensemos en un juego reglado. Por ejemplo, el fútbol. Al tener un abanico de prescripciones que indica como jugarse, cada participante asume un rol y se conduce en función de lo que las reglas determinan para él. Si el jugador se conduce en función de la regla se tornaría un juego valorado como normal; es decir, como se ha esperado que ocurra a través del orden cultural que se ha estructurado en el marco del fútbol. Desde esta ilustración se puede concluir también que cuando se viola una regla se rompe la confianza y el juego se detiene. Si bien en el orden social cada vez que se comete una infracción a las reglas no se detiene el orden social, esta falta de relacionamiento de cumplimiento con la regla se desencadena en otros acontecimientos que por sí mismo la regla tiende a contener.

Por otro lado, en este marco de planteamientos sobre la transgresión al sistema de reglas definidas por la escuela, es necesario comprender también que, desde el latín (*transgredior*, *transgressus* y *transgressio*) acuñamos un término que señala un paso: trans, de un lugar a otro en el que, generalmente, hay un salto de obstáculo. Según lo planteado por Carpintero (2012), el término transgresión, “al aplicarlo metafóricamente a las leyes y a las reglas sociales llegamos al sentido que tiene en castellano: infringir (de *frangere* y *fractum*), quebrantar, vulnerar (de *vulnerem*) y de desobedecer una orden, una ley de cualquier clase” (párr. 3). Con estas comprensiones etimológicas, de manera amplia, por transgresión podríamos comprender un *quebrantamiento*, pero esto no debe considerarse en un marco de quebrantamientos universales

para todas las sociedades, porque “las transgresiones tienen todas un tiempo y un espacio y es dentro de éstos que se las juzga” (Desacatos, 2002, p.1).

Por ello, al ser juzgadas las transgresiones, comprendemos que el quebrantamiento se da en relación a sobrepasar unos límites impuestos de manera arbitraria, según las condiciones históricas, sociales, políticas y culturales. Se puede transgredir en la religión, en la política, en la ciencia, en la economía y socialmente; por ejemplo, los marcos normativos de la escuela. Cuando nos referimos a una transgresión hacemos alusión a aquellos actos que sobrepasan, franquean o desbordan un límite de las máximas implantadas en un contexto espacial y temporal delimitado y que, a su vez, podrían acarrear –no en todos los casos- hechos destructivos, autodestructivos o consecuencias sociales.

Así, al transgredir un orden -en cualquier ámbito- se crea otro orden, el de los transgresores. Aquellos que no se adhieren a lo que es considerado “normal”, por lo que pueden ser considerados como “anormales”, porque no hay una adherencia a la ley o a la normativa vigente. En las referencias propuestas en la revista *Desacatos* (2002) encontramos que “la norma y la transgresión han sido dos aspectos en el comportamiento de las sociedades humanas, que existen paralelamente. La máxima se formuló y a la vez nació la transgresión, de otra forma no podría ser norma” (p.2). Así mismo, vemos desde planteamientos jurídicos que “cualquier transgresión sigue el camino inevitable de ser desaprobada y ser considerada un hecho delictivo. Lo ‘normal’ se asocia a lo natural y aquellos que transgreden esas leyes realizan un acto ‘antinatural’” (Carpintero, 2012, párr. 6).

No obstante, lo que llamamos como reglas o máximas no deben ser consideradas como unas construcciones estáticas. Estas obedecen a unos acuerdos que se “determinan socialmente: son impuestas por quienes tienen el poder, formal o informal, para imponerlas” (Abreu, 2019, p. 37). Con ello, en el marco de estas determinaciones es que se definen los normales y los desviados, los que transgreden la regla y los que ofician en ella.

En este contexto, los niños al ingresar a la escuela construyen una representación de lo que es ser “buen alumno” o “mal alumno”. Es “a partir de esas primeras experiencias [que] los escolares corrigen y actualizan dichas representaciones” (Secretaría de Estado de Educación, 2010, p. 7). Además, con la asistencia a la escuela se produce, en palabras de Perrenoud (2006), un aprendizaje del oficio del alumno por apropiación de las representaciones que circulan en las prácticas de lo

que implica estar en esta institución y qué se espera, en la perspectiva de las expectativas que se nutren en la cotidianidad.

Ser alumno demanda poder adaptarse y responder a las restricciones que la cultura escolar gestiona. Dice al respecto Díaz (1983) que,

La adaptación a la escuela exige que el niño aprenda: cómo funciona este mecanismo para garantizarse el máximo de recompensas y el mínimo de castigos; a exhibir las evaluaciones positivas y ocultar las negativas, y a conseguir la aprobación simultánea de dos audiencias (el profesor y los compañeros), lo cual no siempre es fácil, especialmente en el caso de los muchachos, pues suele suponer conductas incompatibles (p.568).

Existen, empero, algunas consideraciones filosóficas en la que la transgresión se juega en una movilidad del sujeto en la afirmación de los límites. Así, propone Díaz (2008) que los intentos de la transgresión están puestos en buscar el límite de los límites. Por tanto, la transgresión funciona en un marco en el que se considera que toda acción moral se inscribe en tres dimensiones: un código al cual se refiere, una conducta que relaciona a uno mismo con el código y una determinada relación de uno consigo mismo. El código establece los límites, la conducta los evidencia y el sujeto se regocija en saber dónde cómodamente están sus fronteras (Díaz, 2008, p. 52).

No obstante, en este marco de multiplicidad de perspectivas encontramos una ambivalencia. Hallamos que puede también connotarse la transgresión como una acción positiva, sacando y librando de tajo, la carga de censura, recriminación o reproche hacia el acto transgresor o al transgresor mismo. Este puede ser el caso de “ciertas acciones [que] permiten romper tabúes y prejuicios de una cultura” (Carpintero, 2012, párr.2) que pueden llegar a ser consideradas como *normales*. Así que, sería posible y pertinente, para este estudio, esclarecer que la transgresión también puede ser considerada como potencialidad del ser.

Amplíemos lo anteriormente anunciado. En el campo de lo jurídico, en el que se implanta la idea de una obediencia a la legalidad, la transgresión es un acto categorizado como delito y, por tanto, es castigado. Ahora bien, si se hace un recorrido histórico, esta situación también se establece en aquellos casos que generan una oposición a las limitaciones de la *potencia del sujeto* y de la *colectividad social*. Este es el caso de algunos movimientos sociales que son situados como transgresores del orden legal. Estos movimientos no se adhieren a la ley, sino que trabajan por una modificación, tensión y cuestión, esperando beneficiar la justicia y con ello generar un nuevo

devenir del orden social y del sujeto o de la colectividad. Con este caso hacemos uso de los planteamientos de Carpintero (2012) para esclarecer que,

De esta manera debemos diferenciar entre Justicia y Ley o, en otros términos, entre el Derecho (con mayúsculas) y el ordenamiento jurídico o ley (con minúsculas). La ley es derecho, pero no todo es Derecho. Razón ésta por la que desobedecer la ley no es necesariamente sinónimo de desobedecer el Derecho. Razón también por lo que es posible desobedecer a la primera, pero no desobedecer al segundo, es decir, transgredir la norma para no cometer una injusticia (párr.33).

Ahora bien, ¿qué podemos decir sobre la transgresión en la escuela? Vemos que, como dispositivo de formación, la experiencia escolar que tiene lugar en la escuela genera un acercamiento a las reglas. Algunos analistas de los aconteceres en la escuela como Díaz y Noguera (2017) sostienen que en la asistencia a esta institución se genera una “aproximación con la norma, que permita regular, orientar y gobernar las fuerzas y orientarlas en acciones. Ese es el valor de la norma y la disciplina. Ellas son condición para la novedad, para el pensamiento, para lo otro” (p.619).

Tener así una mirada normativa de los sujetos escolares, propone una visión idealizada en el deber ser de los alumnos reales, lo que desencadena, regularmente, clasificaciones y adjetivaciones a los que no convergen en este patrón a partir de la falta o el déficit. Por esta razón, las escuelas al estar inscritas a los sistemas normalizadores activan formas de lograr su cometido para indicar quienes se ajustan al sistema y quienes lo desbordan:

Dar órdenes, reglamentar, recompensar, castigar, hacer comparecer ante una instancia de juicio, trama el discurso normalizante-punitivo que va a “describir, analizar, fundar la norma y hacerla prescriptible, persuasiva” (Foucault, 2016, p. 276), que podrá ser al mismo tiempo el discurso del docente como del juez quienes vigilan y pueden separar al normal del anormal (Giuliano, 2020, p.18)

Como resultado de todas las operaciones normativas, la escuela construyó una idea de alumno y en tanto, un sistema de expectativas de comportamientos, modos de ser, modos de estar y de desarrollos esperados en relación con los sujetos que allí se educan. No obstante, al formular una mirada prescriptiva sobre el deber ser de los niños que ingresan a la escuela, aquellos que traspasan ese campo normativo o se alejan de los presupuestos de esta institución moderna,

ingresan a la categoría de transgresores del sistema de reglas de la cultura escolar. En todo caso, “la escuela propone situaciones escolares homogéneas a una muy heterogénea población de alumnos, y por ende producirá diferentes resultados según las condiciones de partida de los sujetos” (Linares y Storino, 2010), asunto de importancia para ser analizado desde una perspectiva pedagógica sobre los efectos formativos de estas operaciones en la vida concreta de los alumnos.

CAPÍTULO III

Lo que estuvo antes

Uno siempre viene después. Cuando investiga, también viene después. Hubo otros que pensaron antes, que exploraron antes, que pusieron palabras antes. La conciencia de venir después es una idea muy freudiana, Freud dice: “uno siempre llega en la mitad de la pieza”. Y uno nunca sabe qué había pasado antes y tiene que vivir con ese querer saber sobre lo que aconteció antes de uno, lo que opera de alguna manera como motor de la curiosidad intelectual. Poner una cita que invite a la perspectiva investigativa.

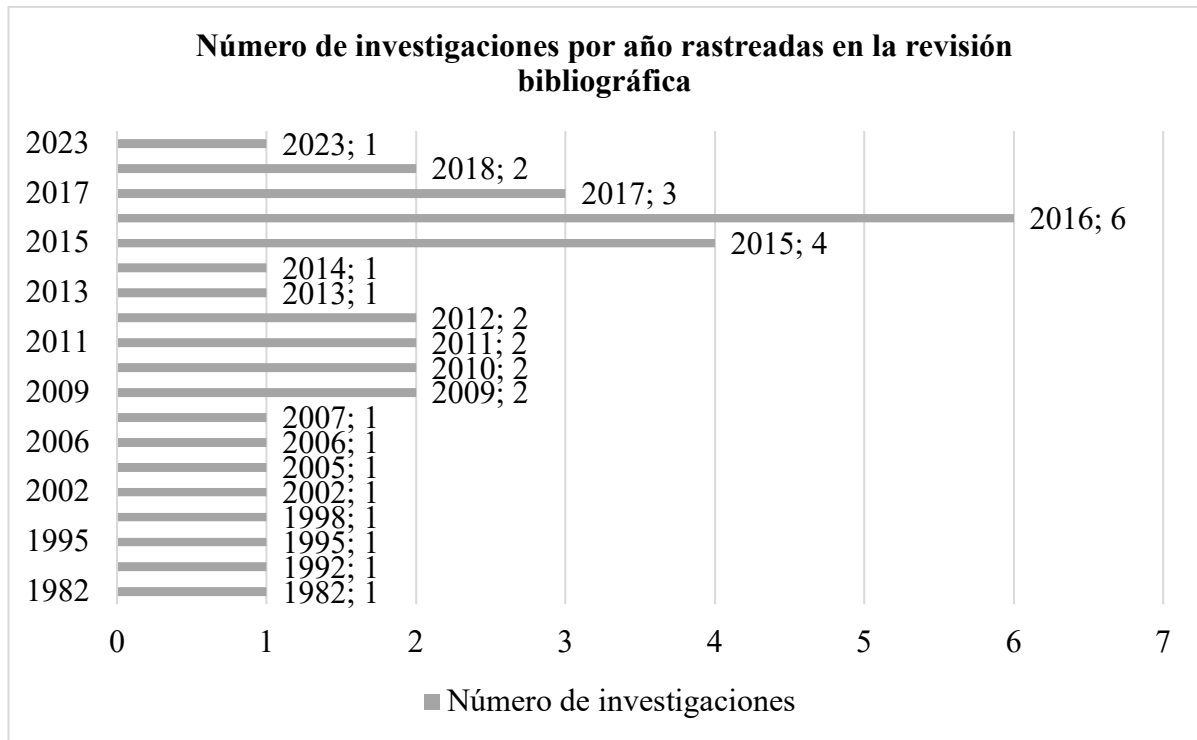
Graciela Frigerio (2012)

3. Revisión de la literatura. Los estudios que anteceden la mirada a la construcción social del alumno transgresor en las narraciones

En el rastreo, sistematización y revisión de la literatura que nos permitió el reconocimiento de producciones investigativas frente al análisis de los modos de configuración de sujetos en el contexto escolar identificamos la multiplicidad de producciones investigativas que han vinculado problematizaciones, referentes teóricos y metodologías que nos muestran la capitalización e integración de diversos campos disciplinares para la comprensión de este objeto de estudio, por la complejidad que representa y por la multiplicidad de perspectivas de análisis que se pueden adoptar.

Reconocimos que la literatura generada en los últimos años y pertinente para el tema de investigación posibilita la formulación de tres líneas de estudio. Encontramos trabajos que se enfocan en los modos de construcción de subjetividades e identidades, mostrándonos con distintos trabajos empíricos y en diversos contextos - no solo el escolar-, que los influjos que reciben los sujetos permiten la configuración y significación de distintas experiencias, en las que es posible leer y mostrar la capacidad de agencia de los participantes de las investigaciones. Otro grupo de trabajos revisados abordan los conceptos de etiquetamiento y estigmatización, mostrándonos los efectos del lenguaje y las expectativas que se formulan en las interacciones cotidianas y educativas, las cuales pueden actuar como adjetivaciones, categorizaciones y hasta profecías que crean las condiciones para que los sujetos se integren a un universo simbólico que los pone de cara a clasificaciones que los ubican en categorías diferenciadas y segregadas, en la mayoría de los casos. Y en último término, presentamos, en relación a la tendencia anterior, los estudios que se centran en revisar problemáticas y experiencias de sujetos en conflicto con las reglas, dando como resultado clasificaciones y denominaciones que adjetivan a los niños como “problema”.

Metodológicamente se encuentran treinta y tres (33) estudios entre los años 1982 hasta el 2023. De este marco temporal del rastreo bibliográfico, es desde el 2015 en adelante donde se sitúan desarrollos con respecto a los intereses que tienen mayor cercanía con el objeto de estudio de esta investigación. En el año 2016, por ejemplo, se identifican seis (6) investigaciones, lo que da cuenta del creciente desarrollo bibliográfico en materia de indagación con respecto a las construcciones subjetivas, tal como se puede observar en la gráfica de la **Figura 6**.

Figura 6. *Relación entre producción investigativa y año en la revisión de la literatura*

Elaboración propia

Por su parte, de las treinta y tres (33) investigaciones revisadas, la lectura en relación a la referenciación geográfica muestra que las líneas de estudio configuradas aparecen con mayor despliegue en Latinoamérica. Esto, porque se identifican referenciados los estudios así: Colombia, 16; Argentina, 10; Perú, 2; Chile, 1; México, 2; y España, 2 (**Figura 7**).

Figura 7. Distribución geográfica de las investigaciones rastreadas en la revisión de la literatura.



Elaboración propia

3.1. Subjetividades e identidades

En primer lugar, damos apertura a la revisión de la literatura con aquellos apartados que abordan las configuraciones subjetivas e identitarias de niños y jóvenes. Encontramos que no solo el escenario escolar, las vivencias o los dispositivos que acá tienen lugar han sido objeto de análisis. En los últimos años, la mirada de los investigadores sociales ha transitado por las experiencias que se generan en instituciones o escenarios como las familias, los centros comerciales o en los que intervienen los *massmedia*. Así mismo, la relevancia de los estudios en los que las voces de los niños tengan participación ha sido uno de los hallazgos más reiterado, porque se pasa de la investigación documental o con la implementación de métodos de recolección de la información que se han diseñado para el trabajo con adultos, a la invención de maneras dialógicas o interactivas que involucran a los niños considerando sus particularidades.

Frente a los trabajos que abordan la construcción de identidades de niños, la investigación de Rivas et al. (2010) muestra mediante relatos autobiográficos de la experiencia escolar hasta el ingreso a un programa de titulación en pedagogía de la Universidad de Málaga-España que, “la

comprensión del mundo de cada sujeto está en función de los relatos a los que tiene acceso y con los que interactúa, construyendo su propia interpretación a partir de las prácticas que desarrolla” (p.188). Sobre estos relatos a los que se accede en la experiencia escolar se destaca que, si bien se interactúa con los docentes y personal de los centros educativos, es la relación con los compañeros como sistema de referenciación más cercano, la más significativa en los relatos, comportando a lo curricular y académico un lugar de menos relevancia. A su vez, se concluye que frente a la identidad “escolar”, homogenizantes y jerarquizantes, el alumno genera múltiples estrategias como la sumisión, el camuflaje y la resistencia. Llama la atención que el estudio hace referencia a adjetivos de *buenos* y *malos alumnos* para mostrar la estrategia de resistencia que tiene lugar en el aula de clase. Por ejemplo,

Los «malos» alumnos son quienes conocen mejor las normas, pues son quienes directamente las padecen. En estos casos el poder del centro deja de ser invisible y se muestra con contundencia y de manera explícita para «enderezarlos». En algunos casos, se perciben como «rituales de doma» (Rivas et al., 2010, p. 202).

Por su parte, en Colombia se avanzó en un trabajo con niños de 4 a 6 años en el que se buscó comprender cómo se construyen los procesos identitarios en instituciones educativas distritales a través del intercambio de experiencias culturales con padres de familia, docentes y pares. Se pone de relieve, al igual que el estudio anterior, que la identidad se configura en relación a otras identidades, conclusión que se capitaliza para orientar las “acciones formativas encaminadas a fortalecer el desarrollo integral de los niños, los reconozcan como sujetos autónomos, participativos y reflexivos, con una identidad propia que se configura en la relación con otras identidades” (Castro et al., 2018, p.10). Se sitúa al docente con un rol de facilitador de la práctica pedagógica que, mediante su reflexión, tiene la tarea de generar propuestas de cambio que vinculen a los contextos familiares, para generar relaciones positivas a partir del reconocimiento del contexto sociocultural de la comunidad educativa.

No obstante, en los escenarios educativos no solo las relaciones o interacciones han sido los aspectos identificados como promotores en la constitución identitaria. El consumo cultural infantil también se ha convertido en objeto de análisis. Martínez (2016) acentúa su mirada en un estudio etnográfico en aquellas prácticas que generan apropiaciones y significados de información mediática, los cuales van haciendo parte de sus visiones de las dinámicas escolares y del mundo.

La autora encuentra que las prácticas más desarrolladas por los niños entre 6 y 7 años son el consumo televisivo, tecnológico y preferencia musical. El análisis concluye mostrando que “los niños en las tramas de sus contextos suelen moverse entre lógicas infantiles, juvenilizadas y adultizadas gracias al consumo cultural” (p.94), por lo que pueden hacer la mejor imitación de *Barbie* o de un *Hall Wells* o pasar a juegos de trompos o pelotas, atribuidos a unas materializaciones de identidades infantiles. Además, se le atribuye a la escuela y al maestro la responsabilidad de estar atentos a estos modos de performatividad, considerando que son los encargados de la educación del sujeto infantil en contexto.

En estos tres estudios se comparte un interés por comprender, desde distintos enfoques metodológicos (biográfico, crítico social y etnográfico), como las identidades son construidas socialmente a través de las experiencias que se gestan en la institución escolar, “desde el encuentro intersubjetivo, en un marco de relaciones peculiares” (Rivas et al., 2010, p.191). Esto posibilita la elaboración de modos de ser y de estar en el mundo. En tanto, las prácticas e influjos educativos, sean estos planeados o contingentes, vienen a ser objeto de estudio desde una mirada pedagógica, puesto que no son neutrales; al contrario, están cargados de concepciones políticas, culturales, sociales e institucionales de las cuales se espera se configure un sujeto.

Ahora bien, desde las perspectivas investigativas interesadas en comprender cómo los sujetos son el resultado de unos procesos de subjetivación, se reconocen trabajos que abordan la configuración de subjetividades tanto dentro como fuera de la institución escolar. Se halla que no son pocos los trabajos que muestran, mayoritariamente desde una analítica foucaultiana, los modos en que operan las instituciones, las prácticas y los saberes para generar modos de ser y de estar. De manera amplia, estos trabajos enseñan que

Foucault ya no sólo concibe al sujeto como el simple efecto de una serie de prácticas discursivas y de un poder externos (subjetivación desde arriba) sino, que lo ve, además, como el producto de una serie de prácticas y técnicas subjetivantes encarnadas (incorporadas) y reguladoras de la vida; (subjetivación desde abajo) (Runge, 2003, p.220).

Como presentaremos más adelante, sobre la escuela se han gestado amplios trabajos investigativos que resaltan su potencia subjetivante. Pero vale resaltar, en las primeras líneas de este apartado, que han sido otros espacios, categorías y prácticas sociales las que también han resultado objeto de interés de investigadores en distintos campos disciplinares. Es el caso de

algunas miradas a la pobreza, al consumo y a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las que visibilizan nuevos campos de análisis. Tal es el caso de los trabajos de Palacio (2017), Espinosa (2013), Vélez (2009) y Santos et al. (2007) coinciden este grupo de investigadores en mostrar cómo las condiciones materiales y los contextos en los que se encuentran los niños son determinantes en la construcción de subjetividades

Mediante el concepto de dispositivo propuesto por Michael Foucault y desarrollado por Gilles Deleuze, Palacio (2017) analiza el centro comercial y aborda las categorías de infancia y consumo. La investigadora sostiene que el centro comercial, como un espacio en el que se reconocen abiertamente los principios de la sociedad neoliberal frente al consumo, “es un dispositivo de control social que incide directamente en los modos como los sujetos en general y los niños y niñas en particular construyen y configuran su subjetividad” (Palacio, 2017, p.65). Este trabajo también reconoce que en la experiencia infantil en el centro comercial se configuran sentidos, líneas de fuga y prácticas de resistencia que se despliegan frente a los mecanismos de domesticación y alienación del centro comercial.

Esta investigación realizada con un grupo de niños muestra a través de sus voces como los participantes son agentes que intervienen, siguiendo a Pávez (2012), en la construcción de sus propias realidades. Nos muestran estos análisis que un estudio que pretende comprender cómo se configuran las experiencias infantiles, debe apelar a las voces e interpretaciones de quienes son destinatarios de las ofertas, programas y prácticas formuladas por adultos, considerando que no son “consumidores pasivos”; al contrario, significan y dan sentido a lo que les ocurre y dan cuenta de las elecciones y cambios de operación que se relacionan o se distancian con la oferta o influencia recibida.

En consonancia con Palacio (2017), la investigación *Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno* (Espinosa, 2013) devela que los niños de un jardín infantil de Bogotá construyen relaciones, modos de conocer, decir y sentir consigo mismos y con su entorno no solo con la escuela, la familia o con el juego. El investigador sostiene que la subjetividad infantil “se relaciona con otras prácticas y discursos emergentes del mercado, el consumo, los medios masivos, la tecnología, operando como dispositivos en la configuración de la subjetividad de los niños y las niñas de primera infancia” (Espinosa, 2013, p.18). Aquí, se encuentra que el consumo y la difusión de mensajes en los medios masivos de información tienen vínculos estrechos en los modos de incentivar la configuración de experiencias en los niños. A su vez,

destaca el autor que es importante para futuras investigaciones prestar especial atención al juego protagonizado por los niños, porque esta es una estrategia dialógica entre ellos que les permite comunicarse desde su propio universo simbólico, abriendo mayores posibilidades a la espontaneidad y libertad para narrar y relatar experiencias desde un contexto lúdico natural.

En este mismo sentido, algunos estudios (Vélez, 2009; Santos et al., 2007) muestran que los productos *massmediados* “constituyen un importante escenario y agente promotor del acercamiento entre sujetos y objetos culturales” (Vélez, 2009, p. 193). Coinciden en revisar el contenido, la producción, los modos de circulación y la apropiación de los mensajes que circulan en algunos medios masivos de información que contribuyen a la configuración de subjetividades infantiles. Particularmente, Vélez (2009) analiza las formas en que los jóvenes se acercan al rap, concluyendo que, además de los mensajes dirigidos en los *massmedias*, son trascendentales las experiencias que se desarrollan en el barrio y en la calle junto a los pares. Apoyándose en Anthony Giddens (1997), el autor subraya que, aunque los medios de comunicación pongan a los sujetos ante diversas elecciones en relación a la oferta de consumo informático, éstos poseen límites, porque “carecen del carácter fundacional que las vincule directamente con la experiencia de los sujetos” (Vélez, 2009, p. 295).

Ahora bien, otros hechos analizados en relación a la configuración de subjetividades y los *massmedia* han sido aquellos que tienen lugar en las instituciones escolares. Santos et al. (2007) muestra que los niños de escuelas públicas y privadas manifiestan particularidades en cuanto al acompañamiento que tienen al momento del consumo televisivo en el tiempo fuera de las instituciones. Para las escuelas privadas, se identifica en las respuestas que suele haber mayor regulación por parte de la presencia de un adulto. Además, en el tiempo no escolar, el niño o la niña suelen estar acompañado de otras actividades: o asistencia al circo, teatro, música o deportes. Por su parte, en los hallazgos de las escuelas públicas, se referencia que “tanto los niños como los adultos están en una posición semejante frente a los discursos televisivos” (Santos, et al., 2007, p. 201). En síntesis, a pesar del mayor o el menor consumo de información *massmedia*, los acudientes reportan que los niños juegan y/o repiten acerca de lo que ven en la televisión de manera persistente. Con referentes psicoanalíticos (v. gr. Freud, 1920), el concepto de repetición es puesto a operar en los análisis referenciando que “El sujeto pone en juego en esta repetición, todo lo que le ha provocado o provoca interés, inquietud, malestar, confusión. De este modo abreacciona la intensidad de la impresión y se adueña por así decir, de la situación” (Santos, et al., 2007, p. 196).

Ahora bien, en esta línea de trabajos dirigidos a pensar las experiencias de los niños con el contexto, los mensajes y las prácticas que tienen lugar en sus interacciones cotidianas, se reconoce que abundan referencias investigativas que trabajan el tema de la subjetividad política en niños y jóvenes fuera y dentro del escenario escolar. Este es el caso de Barona (2016) con el trabajo realizado en el Jardín Infantil Buen Comienzo San Antonio de Prado (Medellín-Colombia). Mediante la estrategia metodológica de *Enfoque de Mosaicos* se buscó que los niños que hacían parte de la modalidad institucional participaran activamente, con el propósito de comprender las formas de configuración del discurso político en estos, más allá de lo que aparecía en la normatividad, porque, dice la autora que a “los niños se les da la palabra pero no son sus palabras las que se leen en la política pública ni en las actividades pedagógicas planeadas, pues en los documentos normativos no se encontraron referencias a procesos vividos con ellos” (Barona, 2016, p.122). Además, entre los resultados del trabajo de campo se identifican aquellos que señalan el lugar del adulto en las interacciones. Los agentes educativos son reconocidos por la importancia para el cuidado y el desarrollo; no obstante, en ocasiones es necesario desobedecer para alcanzar metas propias o colectivas más divertidas por parte de los niños. Además, entre las experiencias infantiles, los pares son reconocidos y respetados como portadores de voces que merecen ser escuchadas. De esta manera, se evidencian luces de constitución de un sujeto político en la primera infancia con deseos de avanzar en su propia autonomía.

Por otro lado, desde un enfoque etnográfico se aborda en una escuela caracterizada por una cultura política escolar autoritaria, la formación de subjetividades políticas en dos estudiantes. Especialmente, se centra el interés en comprender cómo, por qué y qué tipo de subjetividades políticas y ciudadanías se están dando en los jóvenes que participan de los distintos proyectos de formación ciudadana en la escuela. Entre las orientaciones halladas en las conclusiones se detalla que los intentos de las políticas públicas se orientan a la apertura de la participación del estudiantado, pero cuando se intentan implementar en la escuela, “se dan unas prácticas que cierran los espacios de participación e impiden el empoderamiento de los estudiantes y la transformación de las relaciones verticales de autoridad” (Caballero, 2015, p. 68). Igualmente, en este trabajo se da una mirada a las familias, mostrando que esta institución sirve para mediar en las formas en cómo los estudiantes toman actitudes, se representan y se comportan frente a la cultura política. Así, las referencias a las entrevistas realizadas a las dos participantes evidencian cómo en una de las familias se resuelven los conflictos a través del diálogo y en otra son los golpes y la violencia

física la principal estrategia de comunicación y mediación entre los sujetos. Con este antecedente, va a afirmar el autor que serán estos referentes los que se pondrán de manifiesto en la subjetividad política de las participantes, constituyéndose en lentes, posiciones, decisiones y acciones en los ámbitos públicos como la escuela.

Ahora bien, los contextos universitarios también han estado en el foco de los análisis de subjetivación política. Díaz (2012), mediante una autobiografía muestra los procesos de subjetivación mediante los cuales devienen sentidos subjetivos en la constitución de un sujeto político. Muestra el autor que, al abordar las narrativas autobiográficas de una joven universitaria, “el devenir subjetivo no se rige por linealidades y causalidades, sino por entramados vivenciales que denomino trazos, no porque sean pedazos, sino porque son momentos de la subjetivación que se expresan como sentidos subjetivos en cuanto parte de la subjetividad” (Díaz, 2012, p.99). En ese sentido, la subjetividad política se configura en relación a la dimensión social, en un modo de potencia de constitución de un nos(otros). Destaca Díaz (2012) el uso de la autobiografía política como un método favorable porque la narración permite un despliegue de subjetivación en los juegos de confesiones, memorias y presentación de recuerdos, que sin ser nítidos ni transparentes, muestran lo que ha construido el sujeto de sí mismo.

Por su parte, otro grupo de investigadores sitúan la categoría de infancia para revisar, en distintos contextos y situaciones, “modos de ser, sentir, decir, hacer, conocer y relacionarse de los niños y las niñas consigo mismos y con su entorno” (Espinosa, 2013, p.18). Con respecto a esta categoría, se rastrean dos estudios (Ramírez, 2009; Echavarría y Luna, 2016) en los que, si bien se realizan bajo perspectivas de trabajo metodológicos particulares, tienen algunos puntos de encuentro con respecto a los hallazgos. En primer lugar, Ramírez (2009) señala que hay contradicciones entre la subjetividad que intenta promover el discurso moderno del niño como sujeto de derechos y aquella que se construye en la interacción con su contexto escolar. Un ejemplo de esto son las vivencias de niños de la comunidad de Bosa (Bogotá, Colombia) en el que las experiencias de maltrato y abuso sexual son reconocidas por marcar el relato infantil. No obstante, esta misma investigadora desde su trabajo etnográfico refiere que, en medio de esta brecha que,

[...] las niñas y niños si son conscientes de la intencionalidad de su acción, y demostrándolo a través de estrategias como el silencio, el gesto no verbal, la evasión, la queja, la fantasía, además de la auto-reflexión interna, cuando piensan cómo actuar frente al otro (Ramírez, 2009, p. 108).

Por este motivo, y siguiendo los planteamientos de Rogoff (1993), la investigadora asocia que esta respuesta de los participantes va a corresponder con la anticipación, la elaboración de intencionalidades y la lectura de expectativas que los niños realizan frente a quien los interlocutores de sus interacciones.

Desde otra perspectiva, Echavarría y Luna (2016) se pregunta por la subjetividad infantil en contextos de conflicto armado, situando el interés por asuntos sobre el cuerpo y el género. Se visibiliza que el conflicto armado deja heridas y cicatrices que inciden en la construcción de subjetividad. Las autoras señalan que la categoría de cuerpo es importante de ser abordada porque la subjetividad “se encuentra situada corporalmente en un sujeto que emprende procesos de subjetivación” (Echavarría y Luna, 2016, p. 39), y es el lugar de la experiencia a la que subyace el género como construcción cultural. Sosteniendo su afirmación en los postulados de Ospina et al. (2014), quien habla de relaciones jerárquicas marcadas por la diferenciación de edad, rango, género y experiencia de niños en el conflicto armado, concluyen este estudio mostrando que,

[...] la subjetividad de los niños y niñas en contexto de conflicto armado se configura a partir de la imposición de ordenamientos de género que objetivizan el cuerpo y lo distancian del sujeto, emergiendo así una subjetividad escindida y constreñida de acuerdo con las visiones de mundo impuestas por los actores armados quienes se encargan de disciplinar los cuerpos de acuerdo con los estereotipos de género propios de la cultura patriarcal (Echavarría y Luna, 2016, p. 58).

De otro lado, se encuentra otra línea de estudios que muestran como en la escuela se da lugar a prácticas y discursos que generan formas particulares de ser y habitar. Algunos van en defensa de esta institución como escenario favorecedor en la configuración de subjetividades invisibilizadas, poco reconocidas o segregadas. Además, también se rastrean análisis frente a la disciplina, la disposición del cuerpo de niño, la invención del alumno y la creación e implementación de mecanismos y dispositivos de regulación escolares que generan regulaciones de la vida escolar.

Se han tratado dos trabajos que hacen reconocer a espacios educativos de la ciudad de Medellín como promotores y “protectores” de *modos-otros* de ser en medio de los afanes de estandarización educativa actuales. El trabajo de Correa (2012) explora la subjetividad en la

escuela, situando su trabajo de campo en aulas del programa de educación flexible para Colombia: Aceleración del Aprendizaje. Destaca que, en este programa, por la extraedad y la poca motivación para el estudio de los niños, se generan estrategias compensatorias y de invención que rompen con la determinación y homogenización de los grados escolares y la promoción secuencial, propias de la escolarización regular. Referencia que el acelerar el aprendizaje "puede asociarse a la posibilidad de reconocer a los sujetos como proyectos siempre en construcción, por lo que la subjetividad que emerge en el programa visibiliza a los sujetos que estaban ausentes en el sistema educativo, debido a la extraedad" (Correa, 2012, p.128).

De manera similar, Arias et al. (2018) desde un trabajo narrativo muestran como la institución educativa en la que realizan el trabajo de campo es reconocida por incluir y generar factores protectores desde sus prácticas que garanticen, por ejemplo, formas culturales, como la indígena (Emberá), en una escuela en un contexto de ciudad. Por ejemplo, las investigadoras referencian que una de las maestras entrevistadas destaca cómo esta institución acoge a la población Embera con mayor facilidad, en relación con otras de la zona. Así mismo, concuerdan con Palacio (2016), al mostrar que el contexto y sus condiciones sociales "no son características que condicionan al sujeto a reproducir ciertas prácticas, sino que este se puede distanciar de esas ofertas para crear sus propias demandas y hacer otras elecciones que considere más apropiadas para su vida" (citado en Arias et al., 2018, p. 88), resignificando el concepto de agencia.

Podríamos decir que estos dos estudios se encuentran en analizar escenarios educativos que visibilizan la presencia de sujetos-otros que no han sido objeto de comprensión en los modelos educativos regulares, en los que se legitima de manera homogénea una imagen de sujeto-alumno regulada por unos lineamientos que dicen quién es el que cumple las expectativas institucionales. Igualmente, sumado a esta perspectiva en la que la escuela también es un escenario en el que la configuración de subjetividades obedece a unas lógicas particulares, algunos investigadores han abordado la pregunta por los dispositivos y las prácticas que en esta institución se han venido implementando desde el surgimiento de la idea moderna de escolarización.

Cano et al. (2015) muestran en su estudio *El Observador como dispositivo "Representación de una cultura escolar"* aquellas miradas de alumnos y maestros frente a lo que se registra en este libro, así como las prácticas que se constituyen alrededor de este, señalando las características del dispositivo sobre este instrumento de seguimiento al alumno en la cultura escolar. Interesa señalar que una de las conclusiones a las que llegan las autoras es que,

Si bien hay permanencias en las estrategias de disciplinamiento y control, dentro de los diferentes espacios de carácter educativo, el instrumento del libro Observador que tanto tiempo ha pertenecido a las prácticas de lo común y lo cotidiano en las aulas de clase, demuestra notables resistencias, donde los docentes y estudiantes lo adaptan a sus necesidades, y este se configura convenientemente a esos intereses sirviendo como ese instrumento maleable que se ha permeado de las exigencias de los contextos actuales (Cano et al., 2015, p.140).

Nos muestran las autoras como un instrumento de control escolar puede ser significado de diversos modos, generando -de manera casuística- estrategias de implementación y adaptación, las cuales se ritualizan y de tal modo se crean costumbres en la cultura escolar.

En este mismo sentido, desde una perspectiva histórica, Rengifo (2015) señala que otras prácticas y dispositivos que circulan alrededor de la evaluación muestran que el examen es una forma de gobernar a los niños. Por tanto, se presenta que “El castigo físico y cruel va siendo reemplazado por los estímulos de honor y, especialmente, por los exámenes” (Rengifo, 2015, p. 17). Con esto, hay tensiones entre los discursos de manuales pedagógicos y las reflexiones de algunos maestros entrevistados, porque se concluye mostrando que los exámenes son empleados por discursos de la biología, la psicología y la organización escolar, pero que, en última instancia, los efectos que generan van a pro de avergonzar y dañar la integridad moral de los niños. Estas valoraciones, en el caso del material investigado, no solo hacían referencia a las evaluaciones orales o escritas. Otros registros que dan cuenta en el siglo XIX - y que consideramos tienen la misma vigencia en la actualidad- son los registros de conducta y los diarios de las escuelas, los cuales daban cuenta de prácticas de examen, premio y castigo. Se revisaba a los niños en relación a virtudes como “aseo, caridad, orden, respeto, aplicación, docilidad, atención, cumplimiento, obediencia, humildad, moderación, beneficencia, piedad, paciencia, diligencia” (Rengifo, 2015, p. 24).

Finalmente, el trabajo de Naranjo (2015) pone de manifiesto a su vez que no se llega a sientos alumnos a la escuela. Más bien, esta investigación indaga por las formas en las que un grupo de básica primaria representa y comunica su sentido de ser alumno en las clases de Ciencias Naturales. A través de un estudio etnográfico, se da cuenta a través de variados modos semióticos corporalizados, como “los alumnos(as) muestran su apropiación particular de la posición que

socialmente les ha sido asignada al ingresar a la escuela” (Naranjo, 2015, p. 1055). De manera significativa, esta pesquisa muestra que en la escuela los alumnos trabajan no solo por mostrarse como buenos, sino que en sus interacciones se esfuerzan por sancionar, obligar y vigilar que sus pares también den cumplimiento al sistema de reglas escolares. Con ello, la identidad no solo se configura en lo que ellos configuran para sí, sino que buscan que otros den respuesta a la mirada valorativa que ellos mismos van construyendo de lo que significa que otros sean alumnos.

Con este recorrido nos damos cuenta de que la diversidad de perspectivas apunta a nombrar la infancia y las experiencias que los niños tengan como un asunto de atención para la investigación en educación, porque en estas está en juego los presupuestos antropológicos y pedagógicos. El postulado kantiano en el que se sustenta la labor pedagógica: “El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación” (Pineau et al., 2001, p. 40), nos conduce a reflexionar sobre los modos de relación con los que llegan a inaugurar constantemente la tarea de *hacer* (tarea educativa) con los que nacen, un proyecto de transmisión de la herencia que se ha puesto disponible, y esto se juega en el campo de lo planeado y muy seguramente didactizado, pero también en aquello que se entrega de manera cotidiana y desprevenida, pero no por ello neutral y ausente de consideraciones políticas, sociales y económicas.

3.2. Etiquetamiento y estigmatización

En esta segunda línea de trabajos encontramos que, el etiquetamiento y estigmatización se produce en relación a categorías en las que se suele organizar el mundo social y que son el producto de organizaciones jerárquicas que enfatizan en aquellas formas de vida que no corresponden a aquellas que han sido legitimadas o valoradas de manera positiva o favorable en las sociedades. Comúnmente, los sujetos que reciben etiquetas son estigmatizadas y son destinatarios de prácticas y discursos con efectos de marginalización, exclusión, discriminación, segregación y desacreditación.

Frente al etiquetamiento y la estigmatización son múltiples las orientaciones y los énfasis en diferentes disciplinas sobre estos asuntos. Uno de los antecedentes más importantes es el estudio de Rogers en 1982. Desde la psicología social de la enseñanza se estudian aquellas causas y efectos en el encuadre de la interacción interpersonal dentro de la escuela entre maestros y alumnos.

Enfatiza especialmente en que las expectativas que tengan los maestros son trascendentales en el éxito escolar de los niños y jóvenes, dado que estas derivan en clasificaciones, etiquetamientos y estigmatizaciones que funcionan como reguladoras o anticipadoras de las formas de relacionamiento escolar.

Vidal (2002), por su parte, aborda la figura estigmatizada de las mujeres que trabajan la prostitución. La autora alude a Erving Goffman para referenciar que “La identidad de una mujer que ejerce la prostitución se construye en torno al estigma, al rótulo de ser diferente, de ser indigna de aceptación social” (p.1). Con esto, hay una desacreditación para una plena interacción y aceptación social de las mujeres, porque la connotación social que tiene ese atributo -no el atributo en sí- desacredita por la connotación que tiene esta profesión en el contexto social, lo que implica que socialmente se lleguen a sanciones. Como resultado del análisis, las mujeres entrevistadas manifiestan que la adquisición de una identidad estigmatizada produce múltiples ambivalencias y dificultades para construir un yo integrado; por lo que se construyen “identidades sociales” distanciadas de “identidades personales e identidad del Yo”. En este sentido, las dificultades de integración social de estas mujeres y la necesidad de pertenecer a un grupo las acerca al grupo de pares, por lo que “la persona debe aceptar su identidad social, haciéndola parte de su identidad personal; debe asumir socialmente el estigma, cuestionándolo, pero reivindicando al mismo tiempo el tipo de ocupación que está al origen” (Vidal, 2002, p. 6).

Así mismo, se encuentran estudios que proponen comprender las prácticas de estigmatización frente a los niños que estudian y trabajan. En las propuestas de varios autores (Macharé 2017; García y Zúñiga, 2014) se presenta que estas formas de estigmatización tienen como resultado la discriminación y exclusión, las cuales se ven en el uso de “posturas, apodos, señalización, gestos y burlas para finalmente proceder con la rotulación en la escuela” (García y Zúñiga, 2014, p. 5). Se identifica así que la estigmatización es una práctica colectiva, especialmente entre pares. A su vez, en el campo de la sociología de la desviación, una investigación desarrollada en Lima (Perú), pone de manifiesto que “los niños y adolescentes que trabajan “rompen” la prescripción legal y moral que imponen el Estado y la sociedad, lo cual trae como consecuencia que los menores de edad sean etiquetados como “outsiders” [forasteros] (Macharé, 2017, p. 5). De manera concluyente, esta clase de trabajos señalan que hay una imagen de “marginales” hacia estos niños trabajadores, lo cual es el resultado de las formas en que los adultos definen lo que es o no “trabajo infantil”. Sugiere Macheré (2017) que

En el fondo, que un grupo de adultos imponga su punto de vista sobre lo que es definido como trabajo infantil, dejando intocada la diferenciación entre explotación y trabajo digno, daría cuenta más del ejercicio de su poder en contra de un grupo con menos poder, es decir, el de los niños y adolescentes trabajadores (p.5).

Por su parte, en Argentina se encuentran varios estudios en los que se ha pensado la relación maestro-alumno, encontrando asociaciones entre el etiquetamiento escolar, la personalidad y la autoestima. Donadio y Estrugo (2016) referencian que en su trabajo empírico encuentran que en “En el ejercicio de la práctica docente, los profesores construyen representaciones, expectativas, juicios sobre sus alumnos, que en algunos casos constituyen etiquetas” (p.13). Además, reconociendo que la experiencia educativa es singular, correlacionan las palabras y las acciones de los docentes como un impacto significativo en el alumno. A su vez, estos autores y las investigaciones de Kaplan (2010; 2006; 2005; 1995; 1992), coinciden en manifestar que las expectativas y representaciones que tienen los profesores de los alumnos influyen en la manera en cómo construyen su identidad e imagen, “ya que los alumnos en numerosas instancias terminan por comportarse de la forma en que fueron etiquetados, dando lugar a una profecía autocumplida” (Donadio y Estrugo, 2016, p.7).

Veamos lo que ilustra Kaplan (1994) en una de sus investigaciones

[...] el "etiquetamiento" no es una operación inocente. Cuando etiquetamos y decimos que Horacio es "disciplinado", José es "inteligente", Juanita es "vanidosa" o Carlitos es "desordenado", no sólo lo describimos o nombramos "objetivamente" ciertas características reales de los niños. Al nombrar y etiquetar, realizamos un acto productivo. En parte contribuimos a constituir aquello que nombramos. Obviamente la productividad varía según las capacidades y atribuciones del sujeto que nombra. En el límite, "se pueden hacer cosas con palabras". Cuando el juez dice: "los declaro marido y mujer", no sólo está poniendo un nombre a algo que existe, sino que, al nombrar, al mismo tiempo hace algo, en este caso, establece un vínculo. La misma capacidad productiva se expresa en el acto de bautismo o en el acto de nombramiento para un cargo público, por ejemplo. Decimos que un funcionario determinado está autorizado para "nombrar" o "designar" maestros. Aquí está claro que el sentido de estas acciones va más allá de la simple "descripción" de algo que existe. (p.2)

En este sentido, los trabajos de Kaplan (2010; 2006; 2005; 1995; 1992) son un referente importante de esta investigación, pues pone -de manera amplia- la mirada analítica y comprensiva en la escuela y los sujetos que allí nos reunimos (alumnos, maestros, administrativos docentes, personal psicosocial y acudientes/familias) como productores discursivos y de prácticas que operan como nominaciones que configuran expectativas y anticipaciones que elaboran universos simbólicos en los que los niños se vinculan, como en una especie de profecía autocumplida que les marca el destino o camino que les ha sido heredado.

Especialmente, esta autora en su tesis doctoral aborda el par éxito fracaso. En este análisis muestra de manera contundente que “[...] las representaciones de los profesores operan prácticamente como veredictos sobre los límites de los alumnos en relación al éxito o fracaso escolar, estructurando un efecto de destino” (Kaplan, 2005, p.3). Concluye mostrando que, históricamente las valoraciones sobre la inteligencia de los alumnos se han sustentado en la excelencia de las instituciones escolares. Así mismo, se muestra como las formas de nominación dirigidas a los alumnos, sean estas implícitas o explícitas, que se insinúen o se incluyan en las prácticas cotidianas contribuyen de manera contundente a determinar la manera en la que representan su propia capacidad de actuar, su valor, de su ser social.

Ahora bien, el lenguaje del maestro también ha sido estudiado como generador de evaluaciones informales en las interacciones cotidianas. Mancovsky (2011) señala que el reconocimiento a través del lenguaje que se hace del otro-niño que debe aprender a ser “alumno” va trazando lugares subjetivos. Esta investigadora centra su atención en comprender el sentido evaluativo de los juicios de valor que son expresados en la cotidianidad escolar. Siguiendo la sociología de la evaluación escolar de Perrenoud y la sociología de la vida cotidiana de Goffman, las conclusiones muestran que los enunciados valorativos esperan encausar al sujeto en un “deber ser” en la clase; por eso “Cuando un alumno está fuera de la norma esperada y valorizada, el maestro formula amenazas o sanciones expresando explícita o implícitamente un juicio negativo sobre ese alumno” (Mancovsky, 2011, p.91). Además, en clave de la lectura de los mensajes en relación a categorías de lo implícito y lo explícito, se identificó que, dependiendo del destinatario, algunos mensajes implícitos llegan a ser “casi explícitos”. Una escena que permite ilustrar lo anterior se presenta a continuación,

La maestra Silvia lee la producción escrita de una alumna y levanta su tono de voz cada vez que encuentra faltas de ortografía en el texto. La nena la mira y le sonríe. Por su parte, la

maestra Cristina cuenta los conjuntos que debía dibujar una alumna en el pizarrón. Como faltaba dibujar uno, sube el tono de voz y la nena agrega lo que falta. Observamos también los cambios en el tono de voz de la maestra Susana cuando interroga a un alumno y este no responde correctamente. Ella insiste y repite varias veces la pregunta usando un tono de voz seco. De esta manera, las tres maestras utilizan el tono de voz como medio de expresión para acompañar sus enunciados verbales y señalar las correcciones, es decir, apreciaciones negativas sobre el hacer y el decir de sus alumnos (Mancovsky, 2011, p.88).

A su vez, encontramos que esta tradición investigativa sobre el lenguaje que utiliza el profesorado en las interacciones cotidianas tiene otros referentes. Bourdieu y Saint Martín (1998) presentan sus análisis sobre las categorías utilizadas en el juicio profesoral. En esta ocasión se revisaron las fichas individuales llevadas durante cuatro años sucesivos por un profesor de filosofía en un sexto año de bachillerato superior de París. Las notas que allí se encontraron fueron sistematizadas, lo que permitió generar taxonomías en relación al juicio profesoral; es decir, las apreciaciones que se hacían sobre un grupo de alumnos. Estos resultados se relacionaron con la nota cuantitativa (sanción en cifras) y con el origen social. En los menos ricos en capital cultural, los padres tenían oficios y profesiones como padre ingeniero-madre secretaria; padre ejecutivo administrativo-madre maestra. Por su parte, en los más ricos en capital cultural, aparecen padre doctor en medicina-París; padre profesor de fisicoquímica en París-madre profesora de ciencias naturales; Padre cirujano -París. Así, podemos ver una relación de la clasificación del capital cultural, la nota cuantitativa y las apreciaciones que describen a los alumnos así

Las alumnas procedentes de las clases medias (que constituyen más de la mitad del grupo de las notas situadas entre 7.5 y 10 y están totalmente ausentes del pequeño grupo de las notas superiores a 12) constituyen el blanco privilegiado de los juicios negativos, y de los más negativos de entre éstos, tales como simplonas, serviles o vulgares (Bourdieu y Saint Martín, 1998, p.7)

Retomando a Durkheim y Marx, concuerdan en expresar de manera concluyente que estas maneras escolares de clasificación corresponden con las “formas primitivas de clasificación que han estudiado desde la sociología y la filosofía. Además, muestran que esta taxonomía del sujeto escolar guarda relación con la producción y reproducción del sistema escolar, alejándose “de toda intención propiamente pedagógica” (Bourdieu y Saint Martín, 1998, p.5).

Ahora bien, en las instituciones escolares también sobresalen propuestas que desde la normativa apelan a la necesidad de valorar la inclusión educativa. No obstante, en el campo de producción de conocimiento que contribuya a la comprensión de aquello que pasa en las escuelas, se aborda la necesidad de comprender las acciones y los discursos que sostienen el lugar del sujeto excluido y etiquetado por presentar problemas de conducta. Este es el caso de la tesis de Barneix (2016), quien revisa las condiciones que refuerzan el etiquetamiento y cuales condiciones favorecen la inclusión de los niños de escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Con respecto a los anteriores trabajos referenciados, esta autora desarrolla teóricamente el concepto de etiqueta reconociendo que la intención que persigue la cultura de coger y clasificar lo que aún no ha sido etiquetado bajo una categoría es el resultado de unos intentos de normalización, extrayendo de la discursividad o del lenguaje “lo raro” o aquello para lo cual no hay nominaciones. Con esto, sostiene Barneix (2016), al no quedar nada sin etiquetamiento se hace un ejercicio de ordenamiento del mundo. Por ejemplo “[...] cuando alguien queda completamente recubierto por una etiqueta desaparece detrás de ella y ésta hace creer al resto que gracias a la clasificación y al diagnóstico se ha hecho visible la esencia de esa persona” (p.21).

Un último estudio agrupado en esta tendencia es el de Brailovsky (2023). De manera reciente, este autor ha mostrado como las formas en que se presentan los relatos que se dejan en los informes pedagógicos de los alumnos son una fuente importante para el análisis de las formas en que se representa a los alumnos del nivel inicial. Invita este autor a considerar, además de las formas típicas en los que se relatan los logros de los niños en función de un paquete de criterios preestablecidos, a crear formas en que el lenguaje habilite la invención de relatos en los que las palabras y las formas importan. Mediante cartas, narrativas, bitácoras, mapas y otras formas de nombrar lo que ocurre en la relación pedagógica, Brailovsky (2023) propicia un escenario en el cual reflexionar sobre la fuerza ilocucionaria de las palabras en el marco educativo.

Las referencias incluidas en este apartado nos muestran que los efectos de las palabras tienen gran incidencia en la constitución de identidad en los sujetos. Las valoraciones, adjetivaciones y etiquetamientos se convierten en anuncios que caratulizan, ponen una impronta, un sello en la vida de los sujetos creando un engranaje de situaciones y posibilidades que activan un mundo simbólico, que cuando se encuentran con etiquetas que estigmatizan, activan la máquina del desprecio, restándole posibilidades de devenir en autonomía y oportunidades democráticas de vida -en este caso- a los niños.

3.3. Sujetos en conflicto con las reglas

Conceptos como indisciplina, falta de autoridad y violencia son algunos de los que suelen articular las noticias que sobresalen sobre las relaciones de los niños y adolescentes en la escuela. La relación entre los sujetos que integran la relación pedagógica es tan compleja que algunos investigadores han dirigido sus análisis a la población que pareciera ser definida de manera constante con los conceptos anteriormente mencionados.

El trabajo realizado en Chile (Carrasco et al., 2016) muestra como los estudiantes de una escuela son reconocidos por tener altos índices de violencia hacia sus profesores. Los autores se proponen mostrar en su análisis las concepciones de infancia que circulan en la comunidad educativa y el sentido que estas dan para la validación de las prácticas e interacciones escolares violentas, mediante un estudio cuasi-etnográfico. En los análisis se pone de manifiesto que en la escuela el discurso de dominación adulta tiene como representante al maestro, quien también es el portavoz de las formas disciplinarias de poder. En tanto, el trabajo de campo les permite concluir que “las expresiones de violencia de los niños y las niñas hacia los adultos [son] una oposición a las lógicas de dominación del Adultocentrismo” (Carrasco et al., 2016, pp.1155-1156). La niñez es vista como una etapa evolutiva, incompleta, de comportamientos inadecuados y es la escuela el escenario correspondiente para el encauzamiento en las reglas conductuales a los niños que tienen estas actuaciones desviadas. Este encauzamiento busca, por un lado, controlar el desorden escolar, y por el otro, les permitiría a los escolares la adquisición de la condición de alumno o alumna adaptado a las reglas escolares. El control es visto, pues, como una manifestación de la cultura adulta que busca generar represión en las manifestaciones de la cultura infantil a la que “le hace falta” para devenir y constituirse en un sujeto completo.

Así mismo, Macías (2017) se enfoca en la producción de subjetividades de aquellos estudiantes nombrados como “desertores”, niños que se van del aula o que estando en la escuela, la evaden. Muestra el estudio que estos estudiantes entran en tensión con lo establecido para el desarrollo normalizado del estudiante en la escuela. Entre sus conclusiones más sobresalientes se destaca que la escuela neoliberal colombiana busca, por un lado, formar a sujetos que respondan al mercado (consumidores, endeudados, universitarios, trabajadores), y por el otro, organiza cuerpos en los que los estudiantes encuentran formas de hacer mímica, donde parecen estar, pero no estar:

fugarse de la escuela, sin que ella se dé cuenta. Desde una lectura de los datos desde el *esquizoanálisis*, se referencia a Deleuze y Guattari (1998) para mostrar que el estudiante desertor va en otra dirección o sintonía al que el sistema escolarizado espera de él. Estas acciones se comprenden como líneas de fuga que conforman otras maneras de subjetividad en el marco de la red de relaciones que tienen lugar en la escuela, donde el sujeto "escapa" de todo el engranaje que la escuela dispone para él. En este sentido,

El esquizo, al contrario, va en la otra dirección, la de la microfísica de las moléculas en tanto que ya no obedecen a las leyes estadísticas; ondas y corpúsculos, flujos y objetos parciales que ya no son tributarios de los grandes números" (Deleuze y Guattari, 1998, citado por Marías, 2017, p.)

En relación al estudio anterior encontramos el trabajo de Velasco et al. (2011), quienes indagan las situaciones "problema" que presentan algunos estudiantes durante el trayecto escolar y que termina -en muchos casos- en la configuración de diversas formas de exclusión. Entre los aportes más significativos de este trabajo encontramos que frente a estos estudiantes "problema" se generan reacciones que determinan sus modos de responder y el rumbo a las situaciones que presentan. Así, las respuestas de rechazo e indiferencia frente a lo ocurrido en el contexto escolar amplían el problema y se traslada fuera de la institución escolar o del sistema escolar, asunto que para las autoras pone de manifiesto una posición de rechazo de la oferta escolar y de legítima exclusión de estos sujetos sin hacer uso del debido proceso y vulnerando los derechos del estudiantado y las familias a permanecer en la escolarización.

Además, este trabajo pone de manifiesto como en las políticas hay un interés de reconocimiento y aceptación de todas las poblaciones diversas, pero esta diferencia no incluye a la totalidad de estudiantes e integrantes de la comunidad educativa en todas sus dimensiones. Por lo que,

Gran parte del orden institucional se organiza a partir de políticas externas que se formulan para todas las comunidades escolares, dejando de lado las características propias de cada una de ellas, por lo cual son asumidas desde una actitud resistente, que las desconoce casi en su totalidad y las convierte en ilegítimas (Velasco et al., 2011, p.6).

Concluimos que, la revisión de la literatura presentada da cuenta de un amplio trabajo frente a la configuración de las subjetividades e identidades infantiles, tanto dentro como fuera de la escuela; da luces frente a los ejercicios y efectos del etiquetamiento y la estigmatización; y presenta las tensiones y retos frente a los sujetos que entran en conflicto con las reglas. Además, hemos señalado características importantes de las investigaciones revisadas que posibilitan la identificación de puntos de encuentro y desencuentro con respecto a los objetivos del trabajo formulado en este trabajo de investigación doctoral. No obstante, las pesquisas revisadas no formulan como objeto de estudio analizar en las prácticas de narración al alumnado los efectos performativos en la construcción social del alumno transgresor del orden escolar en una escuela pública, lo que permite visibilizar un campo de pertinencia y necesidad en la que este estudio aporta una contribución importante a las miradas que se tienen sobre lo que ocurre en la escuela.

CAPÍTULO IV

Caminar

Benjamín deja bien en claro que es diferente recorrer un camino a pie o volar sobre él. Es una diferencia parecida a la que existe entre copiar un libro a mano y leerlo (comprenderlo). La diferencia estriba en que opera de un modo distinto, su poder es diferente. Recorrer un camino a pie implica que éste se impone sobre nosotros con alguna autoridad, que dirige nuestra mirada y nos presenta la contundente realidad con sus diferencias, una evidencia que conduce. Ciertamente Benjamín no dice que la mirada que tenemos del camino es diferente porque corresponde a otro punto de vista o perspectiva (en el sentido de que se ve distinto estando a ras del suelo que desde el aire), lo que implicaría la idea de que sería conveniente tomar no solo la perspectiva desde arriba sino también desde abajo, cada vista/cada punto de vista dándonos su perspectiva (y quizá el de abajo sea mejor, más humano, verdadero, etc. ...). No se trata de eso, no se trata de visiones o perspectivas diferentes – las que ofrecen distintas posiciones subjetivas- sino que la diferencia entre caminar y sobrevolar tiene un efecto en aquello que “vemos”.

Jan Masschelein (2006)

4. Horizonte metodológico

En el rastreo de la literatura realizado sobre la bibliografía de los últimos años encontramos que el abordaje investigativo de las prácticas que tienen lugar en las escuelas, en relación a las formas de producción de subjetividades, ha tenido múltiples formas de ser enfocado. Estos trabajos muestran pluralidad tanto en el paradigma como en el enfoque investigativo, formas de recolectar, generar y analizar la información. En este apartado abordaremos el horizonte metodológico - considerando aspectos epistemológicos, metodológicos y ontológicos- que posibilitó la indagación sobre la pregunta referida a los modos de configuración del alumno transgresor.

4.1. Paradigma

En primer lugar, bajo el marco de la investigación cualitativa, el paradigma de investigación que permitió abordar comprensivamente el objeto de estudio fue el *hermenéutico* (interpretativo). Sustentados en Rorty (1979) y Gadamer (1990), algunos autores

consideran que la hermenéutica es una forma lógica que nos permite comprender más y mejor las vivencias de las personas [...] los diferentes modos de estar en el mundo se revelan fundamentalmente a través de la interacción entre sujetos y mediante el uso del lenguaje (Mateos y Núñez, 2012, p. 115)

Por su parte, Eisner (1998) propone que la actividad de interpretar llama a situar en un contexto, a exponer y a develar. Así mismo, es posible considerar que el ejercicio hermenéutico posibilita “descubrir el mundo (...) en virtud de su disposición, de su género y de su estilo” (Arráez et al., 2006, p. 174). Con estas consideraciones, hacer uso de datos cualitativos bajo el paradigma hermenéutico toma en cuenta el proceso, se interesa por el sentido que les confieren a los acontecimientos de la vida los participantes, contribuyendo al abordaje de un problema de investigación en el marco de interrogantes sobre dónde, cómo y bajo qué circunstancias son producidos algunos hechos, sentidos y puntos de vista (Bogdan y Biklen, 2007).

Martínez (2010) y Ruíz (2012) presentan que mediante la investigación cualitativa se trata de identificar la naturaleza y estructura dinámica de la realidad social, aquella que da razón de su comportamiento y manifestaciones. No obstante, esta forma de investigar alcanza matices

dependiendo del enfoque, de los métodos de recolección, generación y análisis de la información y de los intereses de quien investiga. Al respecto, rastreamos planteamientos que sugieren que la investigación cualitativa se caracteriza por: centrar su propósito en la construcción e identificación de los significados; captar la información de manera flexible y desestructurada; centrar sus procedimientos de construcción de análisis desde orientaciones inductivas y tener una orientación holística y concretizadora (Ruíz, 2012, p. 23).

Desde estas orientaciones, a continuación, presentamos el enfoque de estudio de casos y aquellas consideraciones tenidas en cuenta en la realización del trabajo de campo, la sistematización, el análisis de los datos y las consideraciones éticas implementadas en el estudio.

4.2. Enfoque

El enfoque de trabajo que resultó conveniente para esta investigación fue el *estudio de casos* o *estudio colectivo de casos*. Yin (2005) presenta que los estudios de caso promueven la construcción de respuestas y argumentos frente al “cómo” y el “por qué”, donde el investigador se enfrenta a acontecimientos o fenómenos contemporáneos insertados en la vida real o contextualizados. Por otro lado, Simons (2011) y Stake (1999), considerados unos de los principales proponentes de este enfoque, se encuentran en concebir el estudio de caso como “el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso, por el que se llega a comprender su actividad en circunstancias que son importantes” (Simons, 2011, p.40).

Además, es conveniente anticipar que con la elección de este enfoque no buscamos la producción de unas generalizaciones sobre lo que ocurre en todas las escuelas frente a los alumnos nombrados como transgresores, aunque un caso pueda ser tomado como una generalización en sí mismo. Stake (1999) nos ayuda a comprender que el cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. “La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso” (Stake, 1999, p.17).

Se toma un caso o un conjunto de casos particulares y se llega a conocerlos bien, ver qué son, qué hacen y, no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros. Va a decir también Stake (1999) que “se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión es diferencial, pero la finalidad primera es la comprensión de este último”

(p.20). Interesa, pues, profundizar en la unidad de análisis. Con ello, reconocer las características de cómo están aconteciendo las prácticas de narración al alumnado y en ellas identificar los efectos performativos en la construcción social del alumno transgresor del orden escolar en una escuela pública será posible al identificar aquello que ocurre en cada uno de los grados de preescolar (0°) a quinto grado (5°).

Por su parte, Gil (2009) sostiene que el estudio de caso posibilita el uso de diversos métodos y técnicas que, para este estudio, se propicia a través de entrevistas semiestructuradas, grupos focales y la revisión documental. Esto permite ampliar el panorama y reconocer las características de la narración en cada uno de los casos delimitados y algunas de las correlaciones entre lo dicho por los participantes y lo rastreado en los documentos institucionales revisados, especialmente en el Observador de Seguimiento Disciplinario del alumno.

4.3. Contexto y participantes

Con esta delimitación del enfoque de trabajo por casos, se tomó a la Institución Educativa La Camila del municipio de Bello (I.E La Camila) como el escenario propicio para la construcción de los casos y la realización del trabajo de campo. Entre las características que llevan a seleccionar este lugar como el escenario en el cual desarrollar la investigación, se encuentra que fue el lugar en el que emergieron las experiencias que permitieron la construcción del problema investigativo en el marco del desempeño de la investigadora como docente de básica primaria. En este sentido, la institución educativa se constituye en un contexto en el que se llevan a cabo acciones educativas que tienen como destinatarios a los niños y en el que es posible realizar el trabajo empírico comprensivo frente a la problematización presentada.

La I.E La Camila es de carácter público y atiende los niveles de preescolar, básica y media académica. Se caracteriza por ser una de las instituciones con la menor cantidad de alumnos del municipio, disponiendo dos grupos por cada grado. No obstante, estos grupos son fluctuantes en cuanto a la cantidad de niños o adolescentes, por lo que es posible encontrar grupos de 25 y otros de 52 alumnos. Se cuenta con dos jornadas académicas: en la mañana se desarrolla el trabajo de la primaria y, en la tarde, el de bachillerato. Por su parte, el grupo de docentes en su totalidad está compuesto por 26 personas, entre normalistas superiores, licenciados, psicólogos y trabajadores

sociales. 24 personas nos desempeñamos como docentes de aula y 2 desempeñan tareas en el aula de apoyo y de orientación escolar. Además, de contar con dos directivos docentes: una coordinadora académica y disciplinaria y una rectora.

Frente a la selección de los casos, se consideran las orientaciones de Stake (1999) donde se propone que

el caso puede ser un niño o puede ser un grupo de alumnos [...]. El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado, nos concentramos en ese uno. Podemos pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras estemos concentrados en él estamos realizando estudio de caso (Stake, 1999, p. 15).

Los casos se configuraron según los niveles que corresponden a los grados de preescolar y básica primaria (**Tabla 1**). Con ello, se agruparon los reportes de relevancia en términos de mayor cantidad de descripciones realizadas por los docentes de cada uno de los niveles, los cuales nos permitieran dar cuenta de los aspectos indicados para ser analizados en los objetivos de investigación. Algunos de estos reportes han derivado en tener que ser remitidos a orientación escolar, aula de apoyo o Comité de Convivencia Escolar. Así, las narraciones hechas por los maestros y las situaciones que allí se describen han tenido que salir del manejo de las maestras de aula para ser atendidas por otras instancias escolares que se encargan particularmente del tratamiento de transgresiones de las reglas institucionales por parte de los alumnos, los cuales requieren de una intervención multidisciplinar. Esto, considerando que el perfil de la orientadora escolar trae consigo una mirada desde el campo de la psicología.

A continuación, se presentan los seis grados que se configuraron como los casos a ser analizados en la investigación. De ellos se exponen particularidades como la cantidad de niños y los casos seleccionados, la modalidad del grupo en términos de monodocencia o profesorado, el tipo de jornada en la que operó el grupo en el año 2019 y algunos argumentos que permiten generar una nominación que, posteriormente, cobrará mayor sentido en función de los hallazgos y discusión de resultados que se presentan en el siguiente capítulo.

Tabla 1. Síntesis de la nominación de los casos contruidos

Grado		Nominación del caso	Modalidad del grupo en términos de	Cantidad de	Reportes seleccionados por grado
--------------	--	----------------------------	---	--------------------	---

	<i>Grupos por grado</i>		<i>asignación de la maestra</i>	<i>alumnos por grado</i>	<i>para ser analizados en el caso</i>
<i>Preescolar 0°</i>	2	De la casa a la escuela. El caso del preescolar	Monodocente	75	18
<i>Primero 1°</i>	3	Del juego a las letras y los números. El caso de primero	Monodocente	110	14
<i>Segundo 2°</i>	2	El fin de la monodocencia. El caso de segundo	Monodocente	83	15
<i>Tercero 3°</i>	2	La inauguración al profesorado. El caso de tercero	Profesorado	82	15
<i>Cuarto 4°</i>	2	Entre grandes y chicos. El caso de cuarto	Profesorado	85	15
<i>Quinto 5°</i>	2	Finaliza la primaria. El caso de quinto	Profesorado	92	33

Elaboración propia

4.3.1. De la casa a la escuela. El caso del preescolar (0°)

El inicio de la escuela se inaugura en el grado preescolar. Desde diversos escenarios, sean estos las casas, los hogares comunitarios, los jardines infantiles o los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), quienes ingresan al preescolar (0°) inician la escolarización en el primer nivel de educación formal en el territorio colombiano. Desde los lineamientos curriculares de preescolar, el Ministerio de Educación Nacional expone que,

En 1976 el MEN incluye el nivel de educación preescolar dentro de la educación formal, lo cual facilita la formulación y aplicación de un plan de estudios (decreto 1002 / 84) en una concepción de atención integral de la niñez con participación de la familia y la comunidad. En ese año se creó el nivel de preescolar pero no se ordenó como obligatorio. Como ya se dijo, esa obligatoriedad fue establecida por la Constitución Política de 1991 (MEN, 1998, p. 4).

Con lo anterior se sustenta de cierta manera que, dadas las características del niño de preescolar, se espera que éste cuente con mayor presencia de su familia y cuidadores cercanos, en relación a lo que ocurre con el contraste con otros grados.

Igualmente, el currículo que se dispone para orientar el trabajo educativo con este nivel se sustenta bajo la mirada a las dimensiones del desarrollo. De ahí que, la visión del niño de cinco (5) y seis (6) años que llega a las instituciones educativas se diferencia del resto de niveles de la básica primaria, básica secundaria y media. Con ello, pensar en la Dimensión Cognitiva, Dimensión Comunicativa, Dimensión Corporal, Dimensión Espiritual, Dimensión Estética, Dimensión Socioafectiva y Dimensión Ética (MEN, 1998) formula en sí mismo una concepción de infancia que marca un terreno para la acción a través de propuestas como los proyectos lúdico-pedagógicos.

Las particularidades de los grupos del preescolar de la I.E La Camila tienen que ver, por un lado, con las jornadas en las que se desarrollan. Un grupo comparte jornada con la básica primaria y otro con la básica secundaria y la media. Esta distribución obedece a que, la población de los grados superiores es menor y, además de ello, el mobiliario dispuesto para el trabajo con los niños de 5 y 6 años solo está disponible en un salón, por lo que se comparte el espacio en contra jornada.

Este último aspecto es de atención. El mobiliario para el grado preescolar se diferencia con respecto al resto de escenarios institucionales. Las mesas son hexagonales, coloridas; sillas del tamaño de los niños, donde sus pies tocan el suelo. Los materiales de trabajo se quedan en el preescolar. Esto implica que no se trasladan las pertenencias entre la casa y la institución. La ambientación cuenta con mayores juguetes y material concreto -en relación con los demás grados de la básica primaria-, en los que se destacan legos, bloques, rompecabezas y masas como la plastilina.

Igualmente, el horario en el que están desarrollándose las actividades escolares de este nivel es menor en comparación con la intensidad horaria de la básica primaria. Con cuatro (4) horas de presencia en la institución se distribuyen las acciones educativas y se destina tiempo para el descanso y el consumo del refrigerio.

Las docentes titulares son las responsables de los niños durante toda la jornada, por lo que no se cuenta con una asignación de profesorado ni de clases extracurriculares o anexas a lo que corresponde al plan de estudios del preescolar (Organizado por las Dimensiones del desarrollo infantil y considerando los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)).

Frente al perfil de estas maestras, dentro del sistema de vinculación a plazas laborales en propiedad en el sistema educativo colombiano, al nivel de preescolar solo pueden ser vinculadas Licenciadas en Educación Infantil, Preescolar o Educación Inicial. Con ello, se procura la configuración de la idoneidad para estar en cargo en relación a los saberes y prácticas necesarias para acompañar a los niños de este inicio a la escolarización.

Para el año 2019 se contó con la matrícula de setenta y cinco (75) niños, de los cuales se identificaron diez y ocho (18) reportes en el Observador del Seguimiento Disciplinario del alumno.

Como se detalla, los niños del nivel de preescolar vienen *de la casa a la escuela*. Frente a la primera experiencia de escolarización formal, se ven implicados en una serie de particularidades en términos temporales y espaciales que, además de ser novedosos para muchos de ellos, no se vuelven a experimentar en el resto de la escolarización, tal como se presentará a continuación en la descripción de los demás casos construidos en la básica primaria.

4.3.2. *Del juego a las letras y los números. El caso de primero (1°)*

Uno de los rasgos característicos del grado primero (1°) es el ingreso al primer ciclo de la educación básica primaria, el cual comprende los grados primero (1°) y segundo (2°). Estos grados son la apertura a la estructura educativa que acompaña al niño por los próximos once años de su estadía en la institución.

Los cambios inician desde el mobiliario. Las sillas universitarias y la conformación espacial de filas para situarse en el espacio del aula proyectan una idea que saca al niño de la idea de socialización que se vivía en el preescolar (0°). Por ello, se sale de las dinámicas del juego y el compartir con los otros a una estructura que individualiza su presencia en el aula y el trabajo que allí se desempeña.

Igualmente, esas transformaciones vienen dadas por el plan de estudio. Siendo como criterios fundamentales de promoción al grado segundo (2°) la alfabetización y el manejo de las operaciones aditivas de sumas y restas, las exigencias de este grado tanto para los niños como para las maestras aumentan.

El trabajo por dimensiones del desarrollo se transforma en áreas. Con trece (13) componentes básicos en el plan de estudio, los participantes del grado primero son evaluados en doce áreas; estas son: lengua castellana, lectura crítica, matemática, inglés, ciencias naturales,

ciencias sociales, ética, emprendimiento, religión, educación física, artística, proyecto de vida y tecnología e informática.

Con este aumento de áreas, los materiales de estudio aumentan. Así como se transforma el mobiliario, las prácticas de ida y vuelta a la escuela también. Los niños desde el grado primero (1°) son responsables de traer y llevar los implementos de estudio necesarios para el desarrollo de sus actividades escolares. Así, ya no se maneja un solo cuaderno en el que se integran las dimensiones, sino que se pasa a la regulación del tiempo por medio de un horario de clase que indica los implementos que se deben llevar cada día a la institución.

Para el año 2019, fueron tres (3) la cantidad de grupos que se habían conformado para distribuir a los alumnos. Este es el grado que más grupos tiene. Esto, debido a la expectativa de alfabetización que allí se sostiene. Además, porque es uno de los grados en los que mayor cantidad de repitencia se consigue, por lo que la matrícula también aumenta, en comparación de los demás grados.

Con 110 alumnos, de los cuales se registran 14 reportes en el Observador de Seguimiento Disciplinario, el grado primero (1°) se configura como uno de los mayores alumnos de la institución educativa para el año 2019.

Con estas características, cada uno de estos tres grupos es acompañado por una sola maestra. Al igual que en el preescolar (0°), la monodocencia es la organización del trabajo de las maestras identificado para este grado. Con ello, es importante aludir a que, dentro del sistema de ingreso a la carrera docente en Colombia, el perfil de estos maestros varía. Es decir, no todos son licenciados en básica primaria. Desde los decretos⁵ 2277 de 1979 y 1278 de 2002, a la básica primaria ingresan Normalistas Superiores o licenciados en diversas áreas del conocimiento. Para este caso, las maestras vinculadas a los grupos son Licenciada en Educación Infantil, Normalista Superior y Licenciada en Ciencias Sociales.

Con lo anterior, se describe que del juego del preescolar se pasa a intensificar la mirada insistente en la que, la básica primaria o básica elemental, como es llamado en algunos contextos,

⁵ Desde los planteamientos de Cifuentes (2014) se propone que mediante estos dos decretos (Decreto 2277 de 1979 y el Decreto 1278 del 2002) se establecen las disposiciones que reglamentan la profesión docente de los niveles de la educación básica y media en Colombia. Estos dos decretos funcionan de manera simultánea “regulan las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, determinan los parámetros para la profesionalización de su labor, definen el ejercicio de sus funciones, así como los mecanismos de inserción, permanencia y promoción en la carrera docente” (p. 214)

deriva transformaciones y cambios de prácticas en los modos de habitar la escuela primaria, distanciándose de la experiencia del preescolar.

4.3.3 El fin de la monodocencia. El caso de segundo (2°)

En la Institución Educativa La Camila, un rasgo que caracteriza al grado segundo (2°) es que con él se marca el fin de la monodocencia. Dadas las consideraciones sobre el primer ciclo de la básica primaria, en el que un solo maestro se encarga de la enseñanza en este grado, se tiene como expectativa que el conocimiento general que pueda tener una sola persona sobre el grupo sirva para profundizar en los saberes fundamentales de la lengua castellana y la matemática.

Para este año, las docentes encargadas contaban con formación de Normalistas Superiores. Además, es particular que sean las personas que cuentan con mayor tiempo de permanencia en la institución en el nivel de básica primaria, con más de quince (15) años en esta misma sede.

Se conservan así la distribución horaria y particularidades del espacio del mobiliario con el que se venía proyectando la dinámica del grado primero (1°), pero se anticipa que en el grado siguiente –tercero–, esa forma de relación entre maestros y alumnos se transforma.

Con dos grupos de alumnos que suman ochenta y tres (83) personas, durante el año de revisión de los reportes del Observador de Seguimiento Disciplinario (2019) se resalta la identificación de 15 registros que aportan a ser considerados en el análisis de los datos recolectados.

4.3.4. La inauguración al profesorado. El caso de tercero (3°)

El cierre del primer nivel de la educación primaria trae cambios importantes para el grupo de alumnos. El seguimiento y trabajo educativo en el grado tercero (3°) pasa de estar focalizado en una sola persona a configurar una distribución a cargo de múltiples maestros, lo que es conocido como el *profesorado*. Esta característica se sostiene durante el segundo ciclo de la básica primaria, el cual agrupa los grados: tercero (3°), cuarto (4°) y quinto (5°).

Este cambio se justifica en una apuesta por preparar o anticipar la dinámica con la que se encontrarán los alumnos que pasan al bachillerato, además de proyectar el perfil del equipo de maestros y la formación en relación a las áreas donde se les ha tipificado como los más idóneos. Por ejemplo, aquel licenciado o normalista que tiene mayores habilidades para la lengua extranjera

inglés, es la persona que lidera la enseñanza de este en los grados en los que se encuentra el funcionamiento del profesorado. Esto mismo pasa con las áreas que son consideradas como fundamentales en el currículo nacional, a saber: lengua castellana, ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas e inglés. Las demás áreas del currículo se agregan a estos docentes según intereses o solicitudes particulares. Con lo anterior, la apertura del segundo ciclo da la bienvenida a los niños a la interacción con seis maestros que, cronometrando el tiempo de cincuenta y cinco (55) minutos por hora académica, se mueven entre seis grupos y están al tanto de la atención de los niños de tercero a quinto.

Sin embargo, a esta figura del profesorado se le agrega la configuración del director de grupo. Dado que hay asuntos particulares que deben ser atendidos por un enlace o coordinador del grupo, el director de grupo se ocupa de acciones como: la comunicación con las familias, las remisiones a orientación escolar o aula de apoyo, la entrega de boletines de calificaciones o de dar informes a diferentes instancias cuando este sea solicitado. Además, es el único que tiene a su cargo el área de proyecto de vida, como asignatura transversal de la propuesta formativa institucional.

Con respecto a los reportes registrados en el grado tercero (3°), se evidencia que, de ochenta y cinco (85) fichas dispuestas para el registro, quince (15) resultan de interés para los análisis de la presente investigación en relación a los casos por grado.

4.3.5. Entre grandes y chicos. El caso de cuarto (4°)

Si bien las características de operación del grado cuarto (4°) son similares a las del grado tercero (3°), durante el año 2019 una de las particularidades que figuró como importante para este grado tuvo que ver con que, uno de los grupos compartió jornada con los grados de bachillerato. Si bien este dato no parece considerarse como relevante, en las prácticas cotidianas que tienen lugar con los niños se dispone de unos rituales que solo se constituyen en la relación con los pares de otros grupos, con los que se tienen cercanía o comparten peculiaridades.

Con este cambio de jornada, dado por la disponibilidad de aulas que se liberan por la disminución de estudiantes matriculados en el bachillerato, la posibilidad de tener profesorado no podría llevarse a cabo, volviéndose a configurar la monodocencia como la forma de relación de la maestra titular para uno de estos grupos. Es por ello que, este grupo se encontró así en la dicotomía

de compartir celebraciones como: actos cívicos, escenarios recreativos y hasta el descanso, con los mayores (estudiantes de básica secundaria y media académica).

No obstante, esta situación generó algunas flexibilidades o problemáticas en la comunidad. Esto es que, si como familia se tiene la necesidad de tener a su hijo de grado cuarto en la jornada de la tarde, esta sería una solicitud que se demandaría para el cambio de jornada para volver a ubicar al alumno en el grupo de la mañana y continuar compartiendo con la básica primaria. Se reconoce que, si se está en inconformidad con el cambio de horario se generan tensiones entre los maestros y hasta los directivos docentes. Se espera que, dada la distribución de los alumnos entre los dos grupos disponibles para este grado, se acuerde un número equitativo de alumnos por salón; no obstante, dadas las demandas de tener a los niños en la jornada de la mañana, este grupo siempre queda más numeroso.

Ahora bien, con respecto a los reportes identificados, para el grado cuarto se dispusieron de ochenta y cinco (85) fichas de Observador de Seguimiento Disciplinario del alumno, de las cuales quince (15) fueron objeto de análisis para los hallazgos y resultados del próximo capítulo.

4.3.6. Finaliza la primaria. El caso de quinto (5°)

El último caso construido en esta investigación fue aquel que agrupó los reportes de los alumnos del grado quinto. Finalizar el segundo ciclo de la primaria es tener las expectativas puestas en el cierre de relaciones, prácticas y configuraciones que dan paso a cambios importantes.

En el grado quinto se concluye la relación directa con aquellos que han sido las personas que se han ocupado de la educación escolar por aproximadamente cinco (5) años. Son los llamados “grandes” de la primaria. No obstante, aquello también se contrasta con estar a las puertas de pasar a ser los más pequeños del bachillerato.

Fue característico de este año que, con dos (2) grupos, fuera el grado con mayor cantidad de niños y con ello, el que mayores reportes en el Observador de Seguimiento Disciplinario se identificaron con pertinencia para ser analizados, a llegar a ser treinta y tres (33) alumnos los que configuran este caso. Esto, puede responder a ser uno de los grados que mayor repitencia tiene en la primaria, al igual que el grado primero (1°). Aquí se viven unos tránsitos donde la promoción y la evaluación se ve puesta frente al criterio de tener que estar académicamente respaldados, dado que van a cambiar de ciclo y pasan al bachillerato a inaugurar otras prácticas y dinámicas.

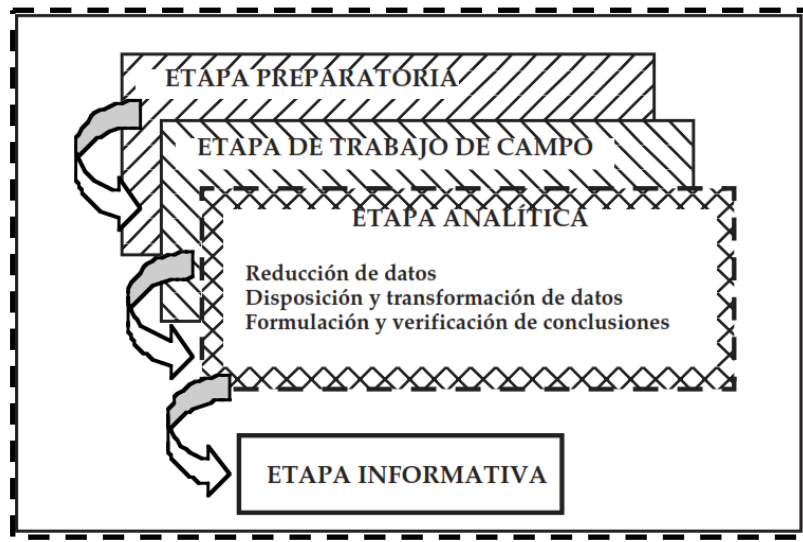
Si bien no se espera iniciar la presentación de análisis en la exposición del caso, vale la pena considerar que es un año en el que mayores niños extra-edad se incluían en la matrícula. Esto es que, si la edad estimada para un alumno que inicia el grado preescolar (0°) son los cinco (5) años, al estar en quinto con diez (10) años, ser un alumno extra-edad es que se supera este rango con tres años más. Con ello, se reportan alumnos que superan los trece (13) y los catorce (14) años en el último ciclo de la primaria.

Por su parte, los docentes que allí se vinculan como directores de grupo son reconocidos como aquellos de mayor carácter y firmeza. Esto, porque dentro de las características de los alumnos vinculados a este nivel se encuentran aquellos que requieren mayor acompañamiento y atención por parte de los maestros. Son frecuentes las citaciones y la activación de procesos y rutas de atención que derivan en reportes a orientación escolar y aula de apoyo.

4.4. Generación de la información

Dado el interés de abordar comprensivamente la pregunta en relación a las formas en que están aconteciendo en las prácticas de narración al alumnado los efectos performativos en la construcción social del alumno transgresor del orden escolar en una escuela pública, consideramos pertinente pluralizar y flexibilizar los modos de recolección y generación de la información a ser analizada. A continuación, presentamos algunos desarrollos frente a lo que se consideró como las formas de trabajo de campo que permitieron el abordaje del objeto de estudio. Señalaremos elementos conceptuales y procedimentales para el trabajo de revisión documental, entrevistas semiestructuradas y grupos focales.

De manera amplia, estas formas de recolección y generación de la información requieren de cuatro procesos cognitivos que van a verse reflejados con mayor potencia en las dos últimas etapas de la investigación cualitativa propuestas por Rodríguez et al. (2005, p.138): *Etapa Analítica* y *Etapa Informativa* (**Figura 8**). Estos procesos cognitivos, señala Morse (2003), son visibles en todos los métodos cualitativos. Se trata de *comprender, sintetizar, teorizar y recontextualizar*.

Figura 8. *Procesos de la investigación cualitativa (Rodríguez et al., 2005, p.138)*

Veamos qué comprende cada uno de estos procesos, dado que estas ideas sirvieron de lentes para contextualizar los métodos de recolección, generación y análisis de la información. En primer lugar, el *comprender* se alcanza sólo cuando el investigador tiene los suficientes datos para realizar descripciones y relaciones detalladas y suficientes de cara a los propósitos trazados en el estudio. En el ejercicio de *síntesis* se tiene conciencia de los puntos de unión y pueden realizarse interpretaciones sobre los matices y particularidades de los datos. Por esta razón, el encuentro de coincidencias en la información analizada requerirá seguir rastreando en los datos posibles confrontaciones para la presentación de puntos de encuentros, desencuentros y tensiones en los datos. Por su parte, la *teorización* “es el proceso de construcción de explicaciones alternativas y de cotejarlas con los datos hasta que haya una que lo explique de una manera mejor y más simple” (Morse, 2003, p. 40). Este proceso se fundamenta en hacerle preguntas a los datos que pueden estar vinculados con los referentes teóricos trabajados en el problema de investigación. Y, por otro lado, *recontextualizar* hace referencia a las relaciones que se establecen con otras producciones investigativas, con el fin de realizar contribuciones al conocimiento establecido en la revisión de la literatura.

4.4.1. Revisión documental.

Frente a la revisión documental, muchos investigadores cualitativos han referido concepciones y estrategias para el trabajo con los textos. Consideramos que dentro de las orientaciones que ofrecieron líneas pertinentes para este estudio se encuentra la propuesta de Flick (2004), quien afirma que,

Leer y comprender textos se convierte en un proceso activo de producción de realidad, que implica no sólo al autor de dichos textos -en nuestro caso, de ciencia social-, sino también a la persona para la que están escritos y que los lee. Esto, transferido a la investigación cualitativa, significa que en la producción de textos (sobre una cierta materia, una interacción o un acontecimiento) la persona que lee e interpreta el texto escrito está tan implicada en la construcción de la realidad como aquella que lo escribe (p.47).

El autor muestra que el trabajo con los textos es un trabajo reconstructivo. La revisión de los documentos de la institución educativa, especialmente el Observador de Seguimiento Disciplinario, sirvió para ayudarnos en la comprensión de algunos sentidos otorgados e intenciones construidas en la cotidianidad escolar, referida a las formas de narrar las transgresiones de las reglas por parte de algunos niños, entender cómo son descritos los comportamientos, como se refieren a los sujetos y qué situaciones son merecedoras de ser reportadas y sistematizadas.

Este modo de recolectar información en investigación cualitativa se caracteriza por permitir abordar los documentos como materiales que tienen múltiples presentaciones y representan aquello importante de registrar y comunicar, además de develar posturas e intenciones comunicativas y políticas en lo que se registra y cómo se registra (Bogdan & Biklen, 2007). En este sentido, siguiendo la propuesta de análisis de información esbozada por Rhedding-Jones (1996), al realizar una lectura múltiple de los textos se crean posibilidades de agrupar la información que se sustenta entre ella, la que se contradiga y la que se relacione. Desde esta perspectiva, al ser la unidad de análisis el texto, es posible estudiar lo que allí está presente explícita e implícitamente, pero también es una oportunidad para abordar lo que está ausente y lo que genera posibles tensiones.

Por su parte, López (2002) presenta que los métodos de análisis documental pueden centrar su atención en dos esferas: la externa y la interna. En la primera, la prioridad se ubica en conocer el contexto de producción, el valor y el impacto del mensaje, por lo que se revisan el conjunto de circunstancias por las que surgió y que permiten explicarlo, considerando factores sociales, políticos, económicos, culturales, científicos y tecnológicos. En la segunda, cobra protagonismo la

relación que el investigador tenga con el texto, porque interpreta y genera sentidos sobre lo que rastrea en ellos.

No obstante, aunque se pueda considerar un trabajo de lectura abierto, desde hace varios años se vienen proponiendo formas particulares de revisión documental. En este caso, es conveniente referenciar el análisis temático propuesto por Serbia (2007, p.17), porque permite identificar las ideas de importancia expresadas en el texto, la enumeración y explicación de aquellos temas considerados como importantes en relación al campo de intereses de la investigación.

Dentro de los documentos analizados se encuentran los Observadores de Seguimiento Disciplinario de los grados de preescolar (0°) a quinto grado (5°), diligenciados en el año 2019. Estos documentos se convirtieron en una de las fuentes de recolección de mayor importancia en esta investigación, puesto que allí se registran los reportes en los que maestros, orientadores escolares, profesionales de apoyo escolar y directivos docentes describen y narran los acontecimientos escolares que llevan el recuento de la transgresión a las reglas escolares.

Si bien se recolectaron todas las imágenes de los libros disponibles, no todas estas fueron referenciadas en los análisis que se han incluido en este informe. Algunas, por su parte, se han transcrito, lo que ha favorecido destacar el fragmento de interés para ser analizado.

Por otro lado, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) vigente para el año 2019 también fue un texto al cual se hizo remisión. Esto, porque encontramos que las justificaciones o sistematización de lo dicho por los responsables de diligenciar los reportes del Observador de Seguimiento Disciplinario se podía ampliar o relacionar con el orden institucional que allí se despliega y permite identificar el encuadre en el que se gesta la práctica de narración en el Observador.

La forma de presentar los hallazgos de las fichas del Observador de Seguimiento Disciplinario sigue la referenciación de las líneas del discurso a través de números. De esta manera, hacer énfasis en el fragmento o fragmentos de la información disponible en el Observador de Seguimiento Disciplinario permitirá al lector reconocer aquellas ideas, palabras o frases a las cuáles se está aludiendo. La siguiente imagen (**Figura 9**) presenta este modo de referenciación que se implementará en el apartado de análisis.

Figura 9. Ejemplo del trabajo documental con los reportes en el Observador de Seguimiento Disciplinario

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ ACUDIENTE	PROCESO: ACCIONES PEDAGÓGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS
10 Abril	Grave	1. Su comportamiento durante las clases es demasiado inadecuado, no trabaja, se la pasa jugando. 2. Al llamarle la atención sobre su mal comportamiento, responde en forma sucia a la profesora. 3. "como mierda".	No volver a contestar así a un profesor	Diálogo, atención a la conducta
22 Abril	leve	4. Altera el orden y la tranquilidad de los compañeros en los descansos corre, empuja, estropea; ante los llamados de atención toma una inadecuada actitud de escucha. 5. Segunda periodo		llamado de atención constantemente
22 Mayo		6. Se dialoga con el estudiante en coordinación por las faltas disciplinarias. Se verifica que ha reincidencia se pasará a suspensión.		Diálogo con estudiante
27 Mayo	1	7. El estudiante no trabajó en clase el día de hoy, se la pasó conversando todo el tiempo, molestado e interrumpiendo.	No volver a interrumpir	Diálogo con el estudiante Compromiso

4.4.2. Entrevistas semiestructuradas.

Reconociendo la entrevista como un encuentro entre dos (o más) sujetos, como un intercambio de posiciones subjetivas que no es natural ni neutral en el que solo se obtienen respuestas mecánicas, esta técnica implementada fue un esfuerzo colaborativo entre los participantes que, al realizarse en un marco particular, se constituyó en “[...] interacciones activas entre dos (o más) personas, conducentes a resultados negociados a partir de un contexto” (Fontana y Frey, 2015, p.145). Con esta idea de interacción, esta forma de generación de datos verbales se caracterizó por ser un ejercicio dialógico, en el que interesó conocer la perspectiva de quien es portador de un saber frente al tema y objeto de estudio.

Para otros investigadores como Flick (2012), la entrevista permite el estudio de puntos de vista subjetivos, dado que “Las preguntas de investigación se centran en el efecto de acontecimientos concretos o el manejo subjetivo de las condiciones de las propias actividades” (p. 94). De acuerdo a este planteamiento, la entrevista semiestructurada de este estudio indagó por las formas en que las maestras de preescolar y la básica primaria daban cuenta de aquellas situaciones que hacían del registro en el Observador de Seguimiento Disciplinario del alumno una práctica recurrente en la institución. Esto, abordó la mirada desde vinculación como docentes en la institución hasta el año 2019. También se contó con la participación de la docente orientadora quien, desde su mirada de psicóloga, posibilitó el registro de su experiencia al recibir a los sujetos que han estado recurrentemente reportados por sus transgresiones

Al elegir el formato de entrevista semiestructurada, se propuso un trabajo sobre preguntas abiertas que permitieron el despliegue narrativo de los participantes. En particular, fueron las maestras las participantes focalizadas, dado que se identificó que son estas las que directamente realizan las descripciones en los reportes disciplinarios de los niños vinculados a los casos seleccionados. En la siguiente tabla (**Tabla 2**) se presentan las preguntas que hicieron parte del intercambio entre la entrevistadora, las maestras y la orientadora escolar.

Tabla 2. Preguntas orientadoras de la entrevista semiestructurada

Preguntas orientadoras de la entrevista semiestructurada a las docentes de aula de preescolar (0°), básica primaria y orientación escolar	¿Cómo fue su experiencia de vinculación a la Institución Educativa?
	¿Cuáles considera que han sido los principales asuntos que alteran la convivencia escolar en el tiempo que usted ha estado en la institución?
	¿Cuáles considera que son las razones para que un niño ingrese al Comité de Convivencia Escolar?
	¿Cuál es el objetivo de ese Comité de Convivencia Escolar?
	¿Cómo participa la familia con los asuntos que tienen que ver con las infracciones de sus hijos a las reglas escolares?
	¿Cómo responden esas familias cuando se les dice que un niño cometió una infracción a las reglas escolares?

¿Qué le ha parecido más difícil? o ¿qué casos recuerda difíciles en el manejo de la convivencia escolar?

Elaboración propia

La realización de la entrevista se hizo de manera presencial. Estas se autorizaron en el marco de una jornada pedagógica institucional. La duración de las mismas no superó los cuarenta y cinco minutos (45'). Estos encuentros fueron grabados y transcritos, a fin de volver a estas respuestas para generar la manipulación y análisis de los datos.

Al entrevistar a once (11) participantes en total, dos (2) maestras de preescolar, ocho (8) de básica primaria y una (1) orientadora escolar, los datos obtenidos de estas conversaciones se pudieron agrupar, asociar y confrontar en las perspectivas de análisis. Esto dio una comprensión a los detalles que se ven implicados en los procesos de narración que sobre los alumnos tienen lugar en una escuela pública. Además, aquellos aspectos que no fueron abordados y que emergieron como asuntos en los cuales profundizar al hacer un análisis preliminar de la información, se ahondaron en la realización del grupo focal.

4.4.3. Grupos focales.

En los grupos focales interesó generar “información a través del encuentro de un conjunto de personas que compartan características similares entre sí, en relación con el objetivo de interés que los convoca” (Organización de Estados Iberoamericanos, s.f, p.1), con la intención de ahondar en un tema determinado, conociendo motivaciones, expectativas y valoraciones acerca de un tema o asunto particular. Fontana y Frey (2015) exponen en relación a los grupos focales, que son importantes en la investigación cualitativa porque sirven “para estimular los recuerdos del entrevistado o para conseguir descripciones detalladas de ciertos acontecimientos [...] o experiencias compartidas por los integrantes del grupo” (p.56).

Para varios académicos de la investigación cualitativa, el grupo focal presenta bondades para ampliar la mirada a objetos de estudio sociales. Así, Gil (1992) sustenta que es considerado como una “[...]técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador” (pp. 200-201).

En este espacio, el investigador tuvo una función de moderador de la conversación. No obstante, este lugar no fue tomado como el de un orientador que decide autorizar –o no- la palabra de los participantes. Al contrario, la potencia del grupo focal, para este estudio, radicó en propiciar un espacio de diálogo entre participantes (también se incluyó el moderador/investigador), donde todos los sujetos tuvieron algo para decir y ser considerado con la misma validez. Con esta propuesta, se crearon grupos focales con las maestras previamente entrevistadas.

La necesidad de convocar nuevamente a las maestras se estimó al revisar de manera preliminar las respuestas dadas en las entrevistas semiestructuradas e identificar la importancia de profundizar y contrastar algunas respuestas. En la siguiente tabla (**Tabla 3**) se presentan las preguntas que hicieron parte del intercambio entre la entrevistadora, las maestras y la orientadora escolar. Estos puntos para la conversación, al igual que con la entrevista semiestructurada, se formularon de manera que las respuestas fueran abiertas, evitando el sí o el no como respuestas cerradas.

Tabla 3. Preguntas orientadoras del grupo focal

Preguntas orientadoras implementadas en el grupo focal realizado con las docentes de aula de preescolar (0°), básica primaria y orientación escolar	¿Cuáles son las cosas que más se registran en el Observador de Seguimiento Disciplinario?
	¿Cuáles son los datos fundamentales para registrar en el Observador de Seguimiento Disciplinario?
	¿En qué momentos se registra en el Observador de Seguimiento Disciplinario?
	¿En qué casos el estudiante hace descargos? ¿En qué grados no hace?
	¿Los estudiantes se responsabilizan del registro en los descargos o se resisten y se oponen a lo registrado?
	¿Para qué se registra en el Observador de Seguimiento Disciplinario?
	¿Cuál es el efecto de registrar los datos en el Observador de Seguimiento Disciplinario?
	¿Los registros se hacen con la misma intención dependiendo de la edad de los niños?

Elaboración propia

El grupo focal se realizó mediante la plataforma Zoom⁶. Esta decisión se tomó debido a que los horarios de las jornadas laborales de las maestras no permitían convocar en el mismo tiempo y espacio a las participantes. Igualmente, como se realizó con las entrevistas semiestructuradas, la información generada fue grabada con autorización de los participantes y transcrita, con el fin de construir un documento que pudo ser analizado y permitió la configuración del archivo referenciado en el análisis.

4.5. Análisis de la información

Con el propósito de organizar la información generada y recolectada de manera comprensiva para dar respuesta a la pregunta de investigación y a los propósitos trazados, el análisis de información se realizó considerando varios momentos, los cuales nos permitieron presentar los hallazgos, interpretarlos y construir las conclusiones. Siguiendo a Morse (2003), el análisis de la información en la investigación se constituye en un proceso creativo en el que es necesario “compaginar los datos, de hacer obvio lo invisible, de reconocer lo importante, de vincular hechos al parecer no relacionados lógicamente, de encajar unas teorías con otras y de atribuirle consecuencias a unos antecedentes” (p. 32).

Además, considerando el paradigma elegido para orientar metodológicamente este proyecto, las precisiones que hace Foucault (1997) en *Arqueología del saber* resultaron de interés para esta propuesta de análisis de la información. Reconociendo que los métodos de generación de la información nos brindaron la posibilidad de recoger el discurso de los participantes, estos “no son simplemente conjuntos de signos que hablan sobre ‘cosas’ constituidas previamente al discurso, sino que son “prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan” (Abramoswki, 2010, p.25). Con lo dicho, no se intentó hacer una verificación de lo registrado en los documentos institucionales, Observador de Seguimiento Disciplinario del alumno, ni de lo dicho por los maestros, orientadores escolares, profesionales de apoyo escolar y directivos docentes. Más bien, se buscó hacer un reconocimiento en el que se comprendió que los discursos son producidos en unas situaciones determinadas en la que se sitúa un marco y un espacio desde el cual hablar, con unos propósitos presentados por quien investiga. Con ello, el trabajo de producción

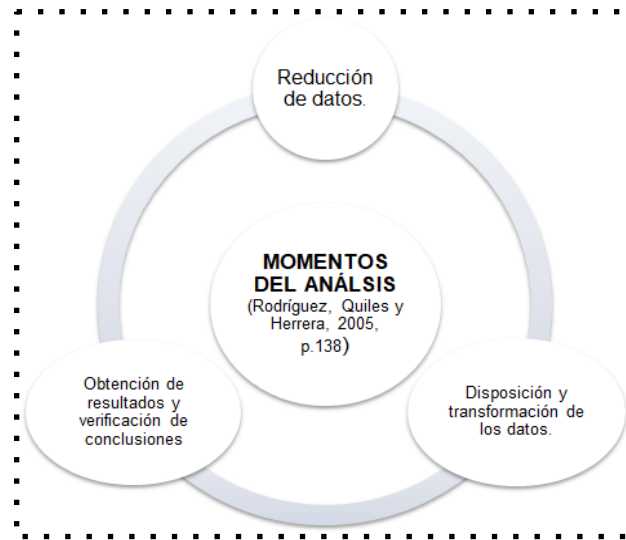
⁶ Zoom es un programa de software de videochat desarrollado por Zoom Video Communications. La versión abierta permite grabaciones hasta por 40 minutos

discursiva, en palabras de Arfuch (1995), se encuentra permeado por determinaciones constitutivas al uso del lenguaje y a las posiciones de quien habla. Por ello, el participante “no registra simplemente lo dicho, sino que construye su fuente” (Abramoswki, 2010, p.25).

Ahora bien, considerando estos postulados de orientación epistemológica, vale aclarar que el análisis no se reduce a la disposición de los datos. Con las primeras organizaciones es importante generar, según los focos de interés señalados en los objetivos de la investigación, modos de interpretación que se correspondan con el paradigma referenciado. Para el análisis de casos múltiples, propusimos una *ruta de organización y lecturas múltiples de los datos*, apostando por una visión interpretativa que no se instala solo en la mirada del investigador. Al respecto, Stake (1999) precisa que “[...] es probable que las interpretaciones del investigador reciban mayor consideración que las de las personas estudiadas, sin embargo, el investigador cualitativo de casos intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede” (Stake, 1999, p. 23). Con esta idea, las lecturas múltiples estiman una serie de tareas que posibilitan orientar un camino de análisis de las prácticas donde se generan los procesos de constitución de los niños como sujetos escolares transgresores.

Por tanto, para delimitar una orientación para el trabajo con la información recolectada y generada, fue importante registrar y transcribir las grabaciones de los encuentros con los participantes y ordenar los archivos recogidos (imágenes y documentos institucionales), de manera tal que se tuvieran documentos en los cuales fuera posible volver sobre los datos para: I. Reducir. II. Disponer y transformar. Y, III. Obtener resultados y verificación de conclusiones, como lo proponen Rodríguez et al. (2005, p.138) (**Figura 10**).

Figura 10. *Síntesis de la propuesta de análisis de datos. Rodríguez et al. (2005, p.138)*



Estas tres etapas fueron de gran importancia para la interpretación de los datos y discusión de los resultados. La *reducción de datos* es un momento que agrupa tres subprocesos para alcanzar “la desmembración en unidades singulares del texto [...], la identificación y clasificación de elementos, su síntesis y agrupamiento” (Rodríguez et al., 2005, p.140). Esta reducción inicia con la separación de unidades de contenido, donde puede seguirse un patrón de separación de acuerdo a los temas que se trate. Sigue con identificación y clasificación de unidades, buscando poner nombres, etiquetas o códigos a la separación que se hizo previamente; esta nominación puede obedecer a orientaciones inductivas (*abiertas*) o deductivas (*a priori*). Y finaliza con la síntesis y el agrupamiento, donde se compila la información etiquetada o unidades, en un solo concepto que las representa. A continuación, se expone el esquema (**Tabla 4**) que nos permitió abordar los datos de acuerdo a los objetivos y los marcos de referencia que permitieron dar respuesta a la pregunta de investigación.

Tabla 4 Categorías y códigos derivados del análisis de la información

Construcción social del alumno transgresor de	Objetivo específico <i>1: Prácticas de narración</i>	Componentes de las prácticas de narración	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuerpos ▪ Cosas - Artefactos ▪ Saberes ▪ Estructura – Proceso ▪ Discurso - Lenguaje
--	--	---	---

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agente - Individuo
	Efectos de la escritura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Volver a ellos para la reflexión (Pensar la relación educativa) ▪ Librar responsabilidades ▪ Dar cuenta del debido proceso
<i>Objetivo específico 2: Factualización de la narración</i>	Construcción de los hechos	<p>Enfoque de construcción de los hechos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desde la perspectiva del maestro ▪ Desde la perspectiva del docente orientador - Aula de apoyo ▪ Desde la perspectiva del directivo docente (Rector - Coordinador) <hr/> <p>Estrategia de posicionamiento del sujeto que narra</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Maximización ▪ Minimización ▪ Normalización ▪ Anormalización <hr/> <p>Posicionamiento en relación a órdenes</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Morales ▪ De sí mismo y de los otros ▪ Tácito ▪ Intencionado <hr/> <p>Identificación del consenso</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Discurso empírico ▪ Consenso ▪ Testigos ▪ Detalles ▪ Corroboración <hr/> <p>Formas del discurso</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Provisión de detalles ▪ Discurso empirista <hr/> <p>Gestión de intereses</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vacuna ▪ Confesión

			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Objetividad ▪ Ironía ▪ Hacia la acción
		Recursos modalizadores del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verbos ▪ Adjetivos ▪ Adverbios de tiempo
		Destinatarios del informe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alumnos ▪ Familia ▪ Docentes ▪ Directivos docentes
		Estilos de narración	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formativo ▪ Punitivo ▪ Metafórico ▪ Cosificadores
<i>Objetivo específico 3: Efectos performativos</i>	Sujetos	Sujetos interpelados en la narración	Alumno <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocimiento en las palabras del otro ▪ Resistencias al reconocimiento ▪ Ausencias en el reconocimiento
			Familia <ul style="list-style-type: none"> ▪ Notificación ▪ Descargo
			Maestro <ul style="list-style-type: none"> ▪ Emite la narración ▪ Reconocimiento en las palabras de los otros
Posicionamiento		Atributos personales que influyen	Construcción del hablante - Hablar de sí mismos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Implicado con los hechos ▪ Ausente del hecho
			Enunciado <ul style="list-style-type: none"> En relación a: ▪ Maestro ▪ Enseñanza ▪ Escuela ▪ Saber ▪ Disciplina ▪ Juego

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vínculos ▪ Infancia ▪ Educación
Storyline /Líneas del relato	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contextos de los actos de narración
Órdenes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Culturales ▪ Legales ▪ Institucionales ▪ Conversacionales ▪ Personales
Etiquetamiento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Taxonomización
Estigmatización	<p>El otro como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Amenaza ▪ Distinto ▪ Raro ▪ Enfermo ▪ Desviado

Elaboración propia

Para Morse (2003), la codificación es uno de los momentos de mayor cuidado en el análisis de los datos, porque “[...] le ayuda al investigador a clasificar los datos y descubrir los significados subyacentes en el texto y las referencias metafóricas, y trae los referentes centrales como los periféricos a la atención del investigador” (p. 36). Es un ejercicio intencionado, de lectura intensa, en la que se pone en juego lo *intratextual*, desde el texto mismo ¿qué se quiere decir?; lo *intertextual* ¿esta codificación puede ser implementada en otro texto o archivo? y lo *extratextual* ¿es posible inscribir esta codificación en un marco teórico más amplio? (Pérez, 1997, p.239).

Particularmente, la lectura *intratextual* implicó un ejercicio de mayor despliegue interpretativo que se llevó a cabo siguiendo algunas pistas de la orientación del *método documental de interpretación*. Desde la lectura de varios autores se sustenta que, al considerar que entre los intercambios sociales o comunicativos que se llevan a cabo entre individuos hay una incompletud en estos intercambios, la interpretación realiza un ejercicio de compensación basada en la información tácita de una situación, otorgándole sentido a las acciones de los acontecimientos de la vida. Con esto, se parte en sostener que todo código es incompleto por lo que un significado no es claramente identificable a primera vista, sino que requiere de un proceso de incesante interpretación; “el significado no “viene dado”, y cada vez que se reproduce un acontecimiento hay que volver a empezar siguiendo un proceso de categorización” (Coulon, 1995, p. 195).

Desde los planteamientos de Coulon (1995) se propone que a partir del método documental de interpretación se pueden entender las acciones ajenas para facilitar la comprensión desde la búsqueda de *pattern*, desde el rastreo de categorías que den sentido a la experiencia social, la cual está en constante estado de renovación. Con ello “las acciones son constantemente interpretadas en términos de contexto, y este, a su vez, cobra sentido a través de dichas acciones. Ello nos permite reinterpretar determinadas vivencias una vez han transcurrido, así como modificar nuestros juicios sobre los acontecimientos” (Coulon, 1995, p.197)

En la *obtención de resultados y verificación de conclusiones*, considerando la organización resultante de los momentos anteriormente realizados, se efectuó una lectura de los agrupamientos de las etiquetas constituidas, para reconstruir un panorama de la información generada en todos los métodos de recolección de información implementados y se pasa a hacerle preguntas a los datos. Ello, en palabras de Bohnsack et al. (2010), este ejercicio

Implica pasar de la pregunta de *qué* es la realidad social en la perspectiva de los actores, a la pregunta de *cómo* se produce esta realidad o cómo se ha logrado en la práctica cotidiana de estos actores. Por práctica, me refiero a práctica de acción, así como de conversación, presentación y argumentación (p.102).

Por su parte, los momentos restantes de organización de la información van a depender en gran medida de lo que se haya realizado en la fase de reducción de datos. La *disposición y transformación* de los datos busca representar la información con la ayuda de gráficos, diagramas y matrices que ayudan al ordenamiento del pensamiento e interpretación. Favorecen la organización de la información dispersa y ayudan a generar puntos de encuentro, desencuentro y tensión entre los agrupamientos anteriormente elaborados.

Lo anterior se logró después de tener a disposición toda la información con cada uno de los participantes, transcrita y organizada de acuerdo a cada unidad de contexto (entrevistas, grupo focal y revisión documental). Estos datos fueron alojados en el software de análisis *Atlas Ti* versión 2022 (Licencia adquirida por la investigadora). Con estos datos organizados en este software, se procedió a realizar una codificación de los datos mediante los temas de mayor recurrencia, destacando aspectos relevantes que surgieron a partir de las lecturas múltiples (**Figura 11, Figura 12, Figura 13**).

Figura 11. Ejemplo del tratamiento de datos de las entrevistas mediante Atlas Ti versión 2022

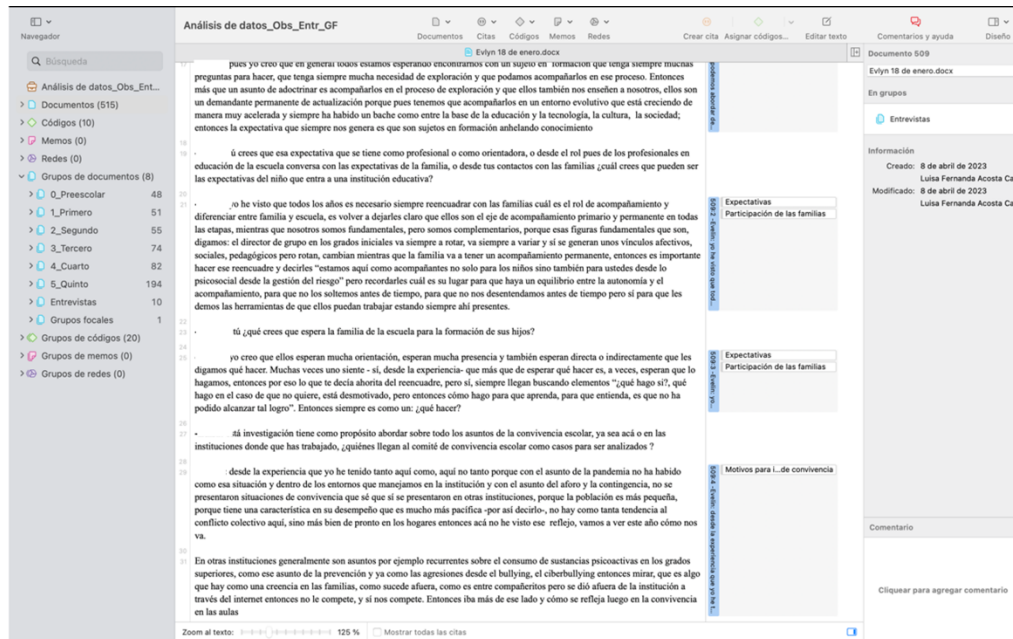


Figura 12. Ejemplo del tratamiento de datos del grupo focal mediante Atlas Ti versión 2022

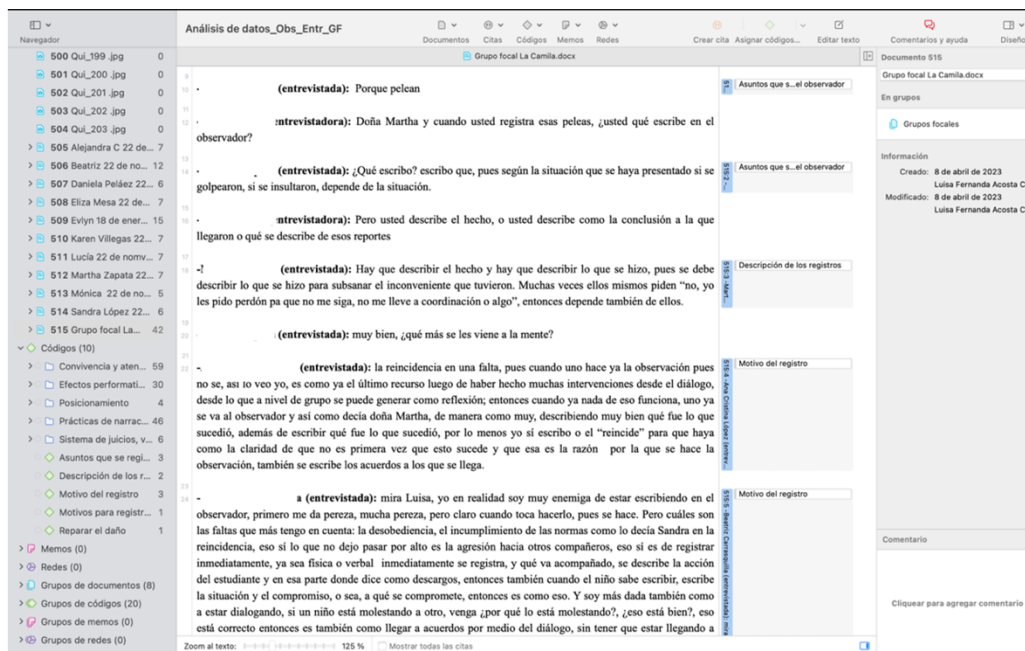
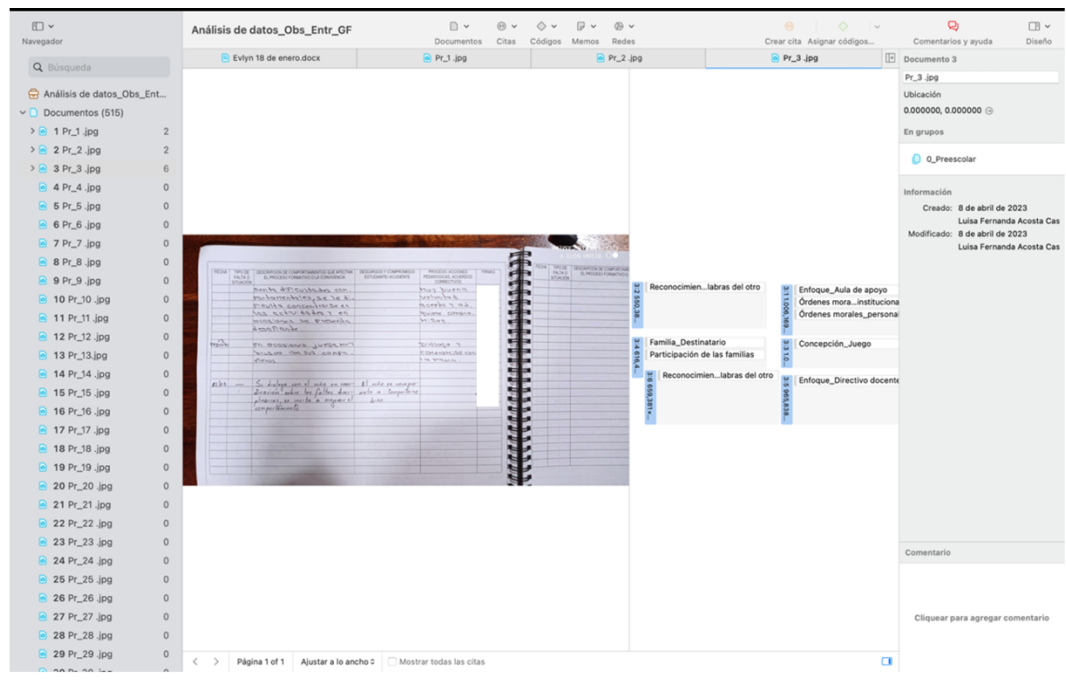


Figura 13. Ejemplo del tratamiento de datos en los documentos institucionales mediante Atlas Ti versión 2022



La tematización, como una propuesta de evidenciar la relevancia de los datos en la investigación cualitativa en palabras de Da Fontoura (2011) posibilita la agrupación de la información permitiendo generar ejemplificaciones de los hallazgos identificados por el investigador. Para ello, esta investigadora recomienda seguir cinco principios que contribuyen a que la forma de presentar los datos en los análisis, responda a una organización sistemática. En primer lugar, destaca la importancia de presentar los temas de manera coherente; con ello invita a agrupar las categorías siguiendo criterios que permitan un relacionamiento, posibilitando asegurar la coherencia interna del trabajo. En segundo lugar, recalca en conservar la semejanza en los temas asociados; es decir, relacionar los asuntos que pertenezcan a un mismo eje temático. Seguidamente, reconoce el principio de la pertinencia como aspecto central a considerar al momento de evocar fragmentos que ejemplifiquen el hallazgo o el análisis realizado. En cuarto lugar, invita a cuidar de la exhaustividad, cuando se encuentran muchos ejemplos del mismo y el tema se agota. Y, finalmente, como quinto principio reconoce la exclusividad del dato; con ello, se pretende que un fragmento no se asocie o se utilice para más de una referencia o ejemplificación.

Para comprender mejor este asunto, a continuación (**Tabla 5**), exponemos el diagrama dispuesto por De Maceudo y Da Fontoura (2021) en el que esboza de manera precisa el proceso de

tematización. Este sirvió de horizonte orientador para la presentación de los hallazgos investigativos.

Tabla 5. *Pasos para el procedimiento de tematización. Tomados de De Maceudo y Da Fontoura (2021)*

<i>Tematización</i>	<i>Pasos</i>	<i>Descripción del paso</i>
	Paso 1	Transcribir todo el material recolectado de manera oral
	Paso 2	Lectura atenta de todo el material
	Paso 3	Delimitar lo que se considera relevante del corpus de análisis
	Paso 4	Agrupar los datos levantados en temas
	Paso 5	Definir unidades de contexto (Señalización de fragmentos de las transcripciones) y unidades de significado (palabras y/o expresiones del tema)
	Paso 6	Ampliación del tratamiento de los datos, a partir de las unidades de contenido del corpus
	Paso 7	Interpretación. Análisis a partir de las referencias teóricas

Con esto, luego de haber definido los temas para la escritura, se extrajeron reportes de la información codificada en *Atlas Ti* versión 2022, en la que se obtuvieron los fragmentos de la información analizada en las diferentes formas en las que se generó y recolectó la información del trabajo de campo. Por ello, se cruzaron datos que tenían una relación semántica tanto en la revisión documental, los grupos focales o las entrevistas realizadas. En la **Figura 14** se observa una de las imágenes que da cuenta de la obtención de reportes para la posterior interpretación de los datos que se presentan en el capítulo de resultados y discusión.

Figura 14. Ejemplo de los reportes arrojados por Atlas Ti versión 2022 para llevar a cabo la fase de tematización



Así las cosas, y habiendo presentado esta puntualización frente a la orientación interpretativa de los datos, en la escritura del informe de investigación y la verificación de las conclusiones señalamos los elementos que hicieron resonancia en cuanto a los asuntos propuestos como intereses fundamentales en los objetivos específicos de la investigación. Con base en la información obtenida se describieron y buscaron posibles vinculaciones en relación a los encuentros, desencuentros y puntos de tensión ofrecidos en la visión de todos los participantes del trabajo de campo, la interpretación generada por la investigadora, las tendencias resultantes de la revisión documental y los referentes teóricos del problema de investigación.

En el apartado de los análisis, los fragmentos retomados para presentar los hallazgos derivados del tratamiento de la información recolectada y generada a través del análisis documental de los métodos anteriormente expuestos, se relacionan con un sistema de códigos que permiten situar de manera directa el tipo de documento, el año de revisión o transcripción y la página a la cual se puede acudir para reconocer el contexto del fragmento o la pertenencia del mismo (**Tabla 6**). Desde esta organización, en las entrevistas se inicia la referencia con la E mayúscula y se continúa con las siglas del nombre o seudónimo de la persona entrevistada. Posteriormente, se incluye la fecha en que se registró la entrevista y la página de la que se toma el apartado. Por su parte, la combinación de letras GF alude al grupo focal y se continúa con el año y la página del apunte extraído. Por su parte, el trabajo documental, al ser la mayor fuente de información del

trabajo de investigación, se referencia con la sigla OSD (Observador de Seguimiento Disciplinario) y, para referenciar el grado que corresponde y el grupo, se implementan las convenciones de 0° a 5° y las letras correspondientes a cada grupo, tal como se ilustra en la siguiente tabla.

Tabla 6. Sistema de codificación para la referenciación del archivo del trabajo de campo.

<i>Tipo de archivo</i>	<i>Año de generación o revisión</i>	<i>Sistema de referenciación en los análisis</i>
Entrevista	2021	E <i>xx</i> ⁷ , 2021
Grupo focal	2022	GF_ <i>xx</i> ⁸ , 2022
Observador de Seguimiento Disciplinario	2019	OSD_0° <i>x</i> ⁹ , 2019
		OSD_1° <i>x</i> , 2019
		OSD_2° <i>x</i> , 2019
		OSD_3° <i>x</i> , 2019
		OSD_4° <i>x</i> , 2019
		OSD_5° <i>x</i> , 2019

4.6. Consideraciones éticas

Con respecto a las consideraciones éticas a tener en cuenta, partimos de definir lo ético en una investigación, siguiendo a Guzmán (2015), como algunas acciones que se adoptan para “no perturbar al otro”. Con este principio, y considerando que se trabajó un tema que llegó a producir gran sensibilidad en quienes fuimos participantes, se tuvo en cuenta las recomendaciones dadas por el Código de ética expuesto por la Universidad de Antioquia, el cual orienta a cualquier miembro de la comunidad universitaria frente a aquellas consideraciones que propicien las condiciones necesarias para hacer investigación en los diferentes campos académicos.

Dentro de estos principios, vale destacar la generación de una atmósfera de respeto con los sujetos que se dispusieron a participar en esta investigación. En este sentido, fue fundamental, en primer lugar, contar con la autorización de los participantes y proteger su identidad. Por tanto, el

⁷ Las *xx* hacen referencia a las iniciales del nombre o del seudónimo implementado para nombrar a los sujetos participantes de las entrevistas.

⁸ Las *xx* hacen referencia a las iniciales del nombre o del seudónimo implementado para nombrar a los sujetos participantes del grupo focal.

⁹ La *x* hace referencia al grupo del cual se extrae el reporte del Observador de Seguimiento Disciplinario referenciado en el análisis documental que se realizó.

consentimiento informado que cada uno diligenció tuvo aclaraciones respecto a los límites, alcances y uso de la información o la identidad al vincularse al trabajo de campo (*v. gr. Anexo I*).

Igualmente, en las imágenes que develan la identidad o los datos personales de algún miembro de la comunidad educativa, se procedió a ocultar este dato con un recuadro en blanco. Esto, a fin de sostener el anonimato de quienes dispusieron su escritura en el registro de reportes del Observador de Seguimiento Disciplinario y ofrecieron sus voces en las entrevistas o grupos focales.

Igualmente, consideramos fundamental, tanto en el trabajo de campo como en la presentación de los análisis, respetar los derechos humanos y el valor de los demás seres vivos. Esto implicó cuidar el lenguaje y la manera en que se presenta a las maestras, la institución y los reportes que se hacen sobre los niños. Para ello, en los fragmentos de los grupos focales, entrevistas o relatos escritos se han cambiado los nombres, buscando proteger la identidad de aquellos participantes que se vincularon a la investigación. Con esto se informó a los implicados que dentro de la investigación se pondrían pseudónimos cuando en las narraciones aparecieran nombres de los participantes de la investigación. Para ello, se utilizó la figura de los corchetes - [] – para anticipar al lector del informe del ajuste realizado con fines ético-investigativos.

Por su parte, contar con las respectivas autorizaciones de las directivas docentes para la realización del trabajo de campo y la recolección de los reportes realizados en el Observador del Seguimiento Disciplinario del alumno figuró como una de las consideraciones que permitió tener acceso a documentos que, regularmente, no están a disposición inmediata de la investigadora. Estos fueron solicitados por un período de tiempo y revisados en su devolución, a fin de garantizar que se retornaran en las condiciones que fueron proporcionados.

Además de lo anterior, considerar que durante toda la investigación se acude a otras fuentes de información tanto académica como institucional, otro de los principios éticos que es necesario explicitar tiene que ver con adoptar las orientaciones de las Normas APA (American Psychological Association) en su séptima edición a fin de referenciar correctamente los trabajos de otras entidades, personas u organizaciones. Con ello se cuida de proporcionar el reconocimiento a los autores de las ideas, evitando el plagio o copia de la elaboraciones y producciones de otros.

En suma, la perspectiva ética que se tomó en la presente investigación estima conveniente disponerse a la generación de nuevo conocimiento desde una perspectiva sensible que invite a la

formulación de miradas hacia la escuela de manera consciente frente a los sujetos y la información que allí se genera y se recolecta.

CAPÍTULO V

Analizar

Cuando yo uso una palabra —insistió Humpty Dumpty con un tono de voz más bien desdeñoso— quiere decir lo que yo quiero que diga..., ni más ni menos.

—La cuestión —insistió Alicia— es si se puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes.

—La cuestión —zanjó Humpty Dumpty— es saber quién es el que manda..., eso es todo. Alicia se quedó demasiado desconcertada con todo esto para decir nada; de forma que tras un minuto Humpty Dumpty empezó a hablar de nuevo: —Algunas palabras tienen su genio... particularmente los verbos..., son los más creídos..., con los adjetivos se puede hacer lo que se quiera, pero no con los verbos..., sin embargo, ¡yo me las arreglo para tenérselas tiesas a todos ellos! ¡Impenetrabilidad! Eso es lo que yo siempre digo.

Lewis Carroll (2004)

5. Resultados y discusión

En este capítulo presentamos los análisis y la discusión de los resultados derivados del trabajo de campo realizado. Para ello, expondremos los hallazgos enmarcados en el desarrollo y alcance del objetivo principal, el cual propone analizar en las prácticas de narración al alumnado los efectos performativos en la construcción social del alumno transgresor del orden escolar en una escuela pública. Para alcanzar dicho propósito fue necesario trabajar desde los objetivos específicos que permiten desplegar analíticamente algunas perspectivas que permitieron el abordaje del objeto de estudio.

Inicialmente, describimos las prácticas de narración al alumnado que se configuran en una escuela pública alrededor del alumno clasificado como transgresor del orden escolar en los niveles de preescolar (0°) y básica primaria. Asimismo, identificamos los usos del lenguaje en la narración en la construcción de los hechos y los sujetos desde los recursos de factualización. Finalmente, en el último apartado de este capítulo nos ocupamos de interpretar los efectos performativos y los posicionamientos que circulan en las prácticas de narración abordadas, las cuales obedecen a las particularidades que fueron rastreadas en cada uno de los casos.

Estos análisis sustentan cómo en las prácticas de narración que tienen lugar en una escuela pública los instrumentos dispuestos para el reporte del seguimiento disciplinario de las transgresiones propician una serie de efectos que hacen que la mirada referida al alumno por parte de los maestros, orientadores escolares, profesionales de apoyo escolar y directivos docentes se conviertan en los argumentos que justifican el retiro del alumno de la escuela.

Las líneas de análisis que circulan en estos apartados ponen de manifiesto que hablar, escribir o nombrar a los otros, en este caso a los niños de preescolar (0°) y básica primaria no es un ejercicio natural, neutro o libre de contradicciones o propio de la actividad educativa. Por el contrario, considerando la metáfora del espejo en la que se muestra que, cada vez que una persona o un objeto se posiciona al frente de éste se verifica un fenómeno en el que el mundo que se refleja en una superficie lisa es muestra de la forma de percibir de los sujetos que lo nombran. Aquí el espejo contribuye a comprender la forma en la que el lenguaje es una construcción de las maneras en que se perciben y se da lugar a los hechos y a los sujetos.

Esta tesis pone de manifiesto como el lenguaje refleja la forma en que se concibe a una porción de los niños en una escuela pública y el entramado de órdenes, prácticas, posiciones,

disposiciones y artefactos que sobre éstos se activan al constituirse como portadores de denominaciones que los pone del lado de aquellos que no se ajustan a las estructuras normativas escolares.

Desde los planteamientos de Jonathan Potter (1998) se comprende que esta metáfora del espejo se aplica a las descripciones que se hacen desde dos niveles. En el primero, se comprende que los relatos construyen el mundo o por lo menos las versiones que se hacen de este. En el segundo nivel, se va a estos relatos y descripciones, dado que estos están a su vez contruidos. En este escenario, la construcción es un concepto importante en el que se

[...] sugiere la posibilidad de montaje, fabricación, la expectativa de estructuras diferentes como punto final, y la posibilidad de emplear materiales diferentes en la fabricación. Esta noción destaca que las descripciones son prácticas humanas y que podrían ser diferentes. No hay mucho que hacer con el reflejo en un espejo; podemos limpiar el espejo, comprobar que sea plano y liso, pero esto solo está relacionado con su capacidad de recibir pasivamente una imagen. Sin embargo, una casa es construida por personas, y podría tener tres chimeneas y montones de ventanas, o podría carecer de chimeneas y tener varias contraventanas. Podría construirse a base de cemento, ladrillos, o vigas y cristal, y podría ser muy fuerte o más bien frágil (Potter, 1998, p.130).

De acá que la construcción social del alumno transgresor implique ir tras las prácticas que circulan en la narración, las formas en las que se narra y los modos en los que se posiciona el sujeto narrado. Estos tres intereses analíticos, más allá de definir las mejores o peores formas de hacerse las cosas en la escuela pública, contribuyen a comprender que las formas en las que se establece una relación con aquello que se determina como una *forma de hacer* es determinante en los efectos formativos que allí tienen lugar.

Desde estos planteamientos, se coincide pues, con Kaplan (2005), en comprender que en la construcción de la realidad social operan tres consideraciones. A saber,

[Primero] Que la construcción de la realidad social no se opera en un vacío social, sino que está sometida a constricciones objetivas y estructurales. [Segundo] Que las estructuras cognitivas y evaluativas o el conocimiento y valoración que los agentes producen sobre su mundo social son ellas mismas estructuradas porque tienen una génesis social. [Tercero]

Que la construcción de la realidad social no es solamente una empresa individual, sino que puede también tornarse en una empresa colectiva (p. 32).

5.1. Prácticas de narración al alumnado de preescolar (0°) y básica primaria. La construcción social del otro

En el año 2016, la londinense Jeanne Willis publica en la editorial Océano Travesía el libro álbum *Malvado conejito*. Mediante las ilustraciones realizadas por Tony Ross, el recorrido visual y narrativo cuentan como Copo de Algodón es un conejo que decide irse de casa para ser el más malvado conejo. Con una carta, cuenta a sus padres su nueva vida. Con perforaciones en sus orejas, chaqueta negra y su cola pintada de azul, el conejo más malo de los malos ha decidido cambiar su imagen e irse a vivir con sus nuevos mejores amigos en el Basurero del cañón del diablo. Allí, Copo de Algodón se enfrenta a su depredador, el señor Zorro, no se lava los bigotes y come hamburguesas con lombrices descompuestas. Además, se desvela todas las noches y pone caca de conejo en el cereal del granjero. Choca su motocicleta, hace acrobacias sin utilizar casco y vocifera malas palabras. Tiene contiendas con las comadreas y se golpean con papas. Luego de esta escena, la despedida de esta carta narra

Debo escapar. Si no nos volvemos a ver nunca, por favor denle un beso de mí parte a mí hermanita, y traten de no culparse por lo que me pasó. Los quiere, su hijo Malvado Conejito (antes conocido como Copo de Algodón) (Willis y Ross, 2016, p. 19).

Seguidamente, el relato anuncia “Pd: Nada de esto es cierto. Estoy en la casa de la abuela” (Willis y Ross, 2016, p. 19). ¿Qué pasó con Copo de Algodón? A este conejo, su maestra, la señorita Madriguera, le ha enviado un reporte escolar en el que relata la descripción de su desempeño en cuatro materias: lectura, escritura, aritmética y educación física. Además, se incluye un reporte de observaciones generales frente a su comportamiento que, al parecer, enojaría mucho a sus padres (**Figura 15**).

Figura 15. Reporte escolar de Copo de Algodón. (Willis y Ross, 2016)

ESCUELA DE EDUCACIÓN PELUDA

Calle de la Col No. 1, Barrio de la Huerta,
Granja Mayor
DIRECTOR: SEÑOR RABITO LÓPEZ

REPORTE ESCOLAR

DE: Señorita Madriguera, Maestra

PARA: Señor y Señora Brinquitos, Agujero 13, Barrio de la Hortaliza,
Granja Mayor

ALUMNO: Copo de Algodón

MATERIAS

LECTURA: Copo de Algodón puede leer todos los letreros de la hortaliza sin problemas, pero es indisciplinado y huye cuando sus maestros se distraen.

ESCRITURA: Copo de Algodón entretiene a todos sus compañeros con sus relatos fantásticos, pero tiene la mala costumbre de comerse los lápices.

ARITMÉTICA: Copo de Algodón está más interesado en revolcarse sobre los tréboles que en aprender a contar. Aunque puede contar las zanahorias que traen sus compañeros, pero podrían recordarle que no se las debe comer.

EDUCACIÓN FÍSICA: Copo de Algodón es bueno brincando, saltando y corriendo. ¡Pero debe dejar de brincotear para huir de la escuela!

COMENTARIOS GENERALES: A menos de que quiera terminar en un estofado, Copo de Algodón debe aprender a controlarse y obedecer a sus maestros.

Firma: Señorita Madriguera

NetziMej

Si bien esta investigación no pretende desarrollar un análisis de los componentes literarios, iconológicos, iconográficos o semánticos presentes en esta obra de literatura infantil, el acontecimiento que tiene lugar en esta historia es una forma de ilustrar que, la forma de narrar a los alumnos en la escuela es un fenómeno que ha sido retratado en otros escenarios, dado que en sí mismo es un aspecto asociado a las prácticas escolares, se hace con frecuencia y tiene una connotación de rasgos característicos. Al parecer, este fragmento de la experiencia escolar de Copo de Algodón muestra como se ha vuelto recurrente el hecho de reportes que describen al sujeto alumno según su desempeño disciplinario y académico, lo cual cobra efectos en la vida de los alumnos tanto dentro como fuera de la escuela.

La intertextualidad que se teje con la historia de Copo de Algodón abre el marco para considerar las prácticas de narración en la escuela como un aspecto que configura el encuadre para comprender las implicaciones en la construcción del alumno transgresor en el orden escolar. Haciendo uso del modo de mirar que se habilitó con los componentes del marco de referencia, en este apartado analizaremos los modos en que se caracterizaron las prácticas de narración al alumnado de preescolar (0°) y básica primaria, a partir del reconocimiento de los componentes de las prácticas que postula Reckwitz (2002).

Una mirada a la educación preescolar y básica primaria desde el interior de sus prácticas pone de manifiesto que si bien hay unas particularidades al interior de las formas en las que describe cada maestro a los alumnos en los reportes escolares, hay unas actividades, artefactos o cosas, cuerpos, saberes, estructuras, discursos e individuos que se ven implicados y marcan frecuencias y generalidades en estas formas en que se lleva a cabo la narración de las transgresiones de los alumnos en la escuela pública, en los niveles de preescolar (0°) y básica primaria.

A continuación, se presentan los hallazgos, relacionando las prescripciones y marcos orientadores que se despliegan en el Proyecto Educativo Institucional-PEI, lo nombrado por las maestras sobre el procesamiento de registro de las transgresiones a las reglas escolares tanto en las entrevistas, grupos focales, y esencialmente, las posibilidades, estructura y limitaciones que se registran al revisar los instrumentos de registro utilizados en la Institución Educativa: El Observador de Seguimiento Disciplinario.

Previo a este recorrido, es importante anticipar que estas elaboraciones dan cuenta de la generalidad que marca el contexto en el que emergen las narraciones sobre el alumno transgresor del orden escolar. Es decir, las orientaciones que se brindan en el Manual de Convivencia, el PEI o los instrumentos de registro que son duplicados de manera general para toda la institución, por lo que analíticamente en este apartado no se hace referencia a los casos bajo los cuales se pudo analizar los componentes de los siguientes subtemas que configuran los análisis.

5.1.1. Una mirada a los acuerdos institucionales en los que se enmarca y habilita el registro de las transgresiones de los alumnos

En este apartado, al revisar los acuerdos institucionales en los que se enmarca y habilita el registro de las transgresiones de los alumnos, presentamos las características relevantes que están

presentes en el Manual de Convivencia Escolar y en él los deberes del alumnado, las faltas y su tipificación, así como las acciones pedagógicas, correctivos y sanciones y los atenuantes y agravantes a la transgresión de las reglas escolares.

5.1.1.1. El Manual de Convivencia Escolar

Todas las prácticas tienen lugar en el marco de acuerdos sociales que son legitimados y se ven como la “mejor forma de proceder”. De ello que estos tengan su permanencia durante el tiempo y el espacio. En esta investigación se rastrea que en el Capítulo 3 del PEI titulado *Gestión de convivencia*, el numeral 6 hace referencia al Manual de Convivencia Escolar. Los acuerdos institucionales desde los que se orienta o se habilita el registro de las transgresiones de los alumnos encuentran una fundamentación en el Manual de Convivencia. Este documento a su vez está incluido en el PEI y es definido en los siguientes términos,

[...] en la IE La Camila se realiza el acuerdo para la convivencia y el aprendizaje, como herramienta y guía pedagógica para construir una cultura de paz, donde importe el ser humano con su amor propio, pero también como ser relacional que respete y cuide del otro y de su entorno, para así llegar a la construcción de su proyecto de vida y su realización personal. (Institución Educativa La Camila, 2019, p.522).

De lo anterior se extrae que éste, al ser considerado un acuerdo, parte del consentimiento y el asentimiento de todas las partes interesadas. Sin embargo, se reconoce que este no se inventa o se actualiza en el uno a uno o cada vez que una persona ingresa a la institución en calidad de alumno. Este “pacto” es un acuerdo al que otras personas han llegado y, con esto, quien se inserta como nuevo debe adoptar, apropiarse e implementar. Desde esta perspectiva, se reconoce que,

Este pacto para la convivencia se comienza a gestar desde varios años atrás, especialmente desde el 2013 liderado por el Comité de Convivencia y con base en la Ley 1620, a través de diferentes espacios de diálogo y jornadas pedagógicas, con la participación de los agentes de la comunidad educativa y teniendo en cuenta nuestras condiciones y características especiales, entre ellas la ubicación geográfica, el entorno social y familiar, el espacio físico, entre otras (Institución Educativa La Camila, 2019, p.522).

Es decir, las consideraciones que se tienen en este documento como herramienta y guía pedagógica para orientar aspectos como la convivencia y el aprendizaje han sido retomadas de acuerdo a un contexto de emergencia que responde a las perspectivas del año 2013. Si bien no interesa acá situar una preocupación por la actualización del mismo, esto si nos permite mostrar, por un lado, que las transformaciones que se pueden dar respecto a los cambios sociales o los acontecimientos, hacen que un asunto pueda verse desde una perspectiva distinta diez años después de su formulación. Por otro lado, con esto queda como antecedente a lo que se presenta a continuación que, dadas las formulaciones detalladas frente a los deberes, las faltas y las acciones correspondientes al incumplimiento de los deberes, éstos no fueron una copia de otra institución, o bajo la implementación prescriptiva de orientaciones de mayor rango jerárquico, como podría ser una directriz del Ministerio de Educación Nacional (MEN); por el contrario, estas disposiciones son acuerdos a los que se ha llegado bajo una discusión, lo que hace que tengan un reconocimiento social con mayor poder deóntico

Esto es también que, se ha reconocido colectivamente que estos acuerdos son importantes, válidos para el contexto en el que se disponen y tienen un efecto de producir cosas que se respaldan por el acuerdo social al que se ha llegado. Con esto se puede hablar de la creación de derechos y obligaciones. En palabras de Searle (1997) se puede ampliar la comprensión de este asunto así:

Tener poderes deónticos sirve para regular las relaciones entre la gente. En esta categoría, imponemos derechos, responsabilidades, obligaciones, deberes, privilegios, habilitaciones, castigos, autorizaciones, permisos y otros fenómenos deónticos por el estilo. De acuerdo con nuestra sugerencia anterior, según la cual, en general, el status *Y* confiere (o niega) poder, la hipótesis obvia sería que hay dos categorías amplias de tales funciones de status. La primera se da cuando el agente es dotado con algún poder, certificado, autorización, habilitación, derecho, permiso o cualificación nuevos que le capacitan para hacer algo que no podría hacer de otro modo; y la segunda se da cuando el agente es o está requerido, obligado, ligado por el deber, castigado, prescrito o forzado de algún otro modo a hacer algo que de otro modo no sería factible (p.112).

En este sentido, para Searle, el estatus deóntico es un aspecto importante a nivel social. Por ejemplo, en nuestro contexto un pedazo de papel contará con el valor de un billete de cien mil pesos (\$100.000) solo si la gente le diera ese estatus a ese pedazo de papel. Esto mismo ocurre con las

disposiciones que se enmarcan en el Manual de Convivencia. Éstas solo alcanzan poder sobre los sujetos cuando tienen un reconocimiento colectivo respaldado desde la posición de quien o quienes los emiten.

5.1.1.2. Los deberes

Por su parte, al revisar de manera detallada las referencias que dan lugar a las consideraciones sobre la Gestión de convivencia, los componentes en este apartado dan los argumentos, directrices, justificaciones y procedimientos que sustentan las acciones destinadas a direccionar el componente de gestión de la convivencia en la institución educativa. Inicialmente se presenta que el fin de la convivencia es

[...] favorecer la incorporación de las normas de comportamiento y de convivencia para formar ciudadanos comprometidos con su propio proyecto de vida y con la sociedad, mediante la participación responsable de las decisiones y proyectos que le afectan en todos los desempeños de la vida (Institución Educativa La Camila, 2022, p.522).

Desde esta visión sobre la convivencia escolar, como una incorporación de reglas, se despliega en el desarrollo del Manual de Convivencia Escolar el perfil del estudiante con ocho numerales. Mediante estos se presenta la expectativa frente a las competencias esperadas en el desempeño de aquellos que ingresan a la institución con el perfil de alumnos. Es decir, la regulación de los sujetos está a la luz del sistema de expectativas. Como lo sustenta Coulon (1995), de antemano la escuela define las expectativas que se proyectan sobre el alumno, este no es consciente de ese fenómeno. Es decir,

[...] la partida no es igual para todos en la escuela: la capacidad de resistencia de un alumno, a menos que este quiera correr el riesgo de ser catalogado como desviado, no significa nada comparada con el poder del personal docente y de la institución escolar (Coulon, 1995, p. 109).

Desde estos planteamientos, las competencias esperadas para el desempeño de los niños, desde las cuales se marcan los puntos de partida para determinar si se han incorporado las reglas

de comportamiento definidas por la institución son (Institución Educativa La Camila, 2019, p.527-528):

- Autonomía: responsable para ser, pensar y actuar en el uso de la libertad.
- Actuaciones en todo contexto con materialización de los valores del respeto, la responsabilidad, la tolerancia, la lealtad, la transparencia y la solidaridad.
- Interés práctico en la aplicación de los conocimientos en el desarrollo de las competencias básicas y laborales.
- Capaz de reconocer las diferencias individuales para aceptar y respetar al otro.
- Creativo y comprometido en la construcción del conocimiento y del cambio de la realidad social.
- Actuaciones personales que lo comprometen con el respeto a la institución educativa, en la valoración de su imagen y su filosofía y en la protección y conservación de sus bienes y servicios.
- Interés práctico por trabajar en equipo, organizar comunidades académicas y la adecuada utilización del tiempo libre hacia la creatividad.
- Comprometido con el cuidado del medio ambiente y la sostenibilidad ecológica.

A su vez, este perfil se ve desplegado con otros enunciados que ponen las expectativas institucionales en todo lo que se espera que haga y responda el alumno que se integra a la institución. Es decir, desde la primera matrícula hay un robusto sistema de aspectos a los cuales responder. De estos se expanden, entonces, los deberes que son clasificados en cuatro subcategorías: deberes sociales; deberes académicos y formativos; deberes de la convivencia escolar; y deberes por fuera de la institución educativa.

Es relevante que estos se dispongan de manera general a todos los alumnos. Con ello, es de importancia que un niño de preescolar (0°) que se encuentre entre los cinco (5) y los seis (6) años tenga las mismas responsabilidades y compromisos institucionales que uno de dieciséis (16) o diecisiete (17) que se encuentre finalizando su experiencia de escolarización en el grado once (11°). Con esto, se puede inferir que la mirada homogeneizante que circula desde el marco que sustenta las expectativas frente a quien es o debe ser el alumno en la escuela es un aspecto genérico.

Para precisar cuáles son aquellos deberes con los que se interpelan las acciones y comportamientos que clasifican al alumno, a continuación, presentamos un esquema que expone

el compendio de elementos rastreados en el PEI y que posibilita el reconocimiento de esos enunciados que se acuerdan entre la comunidad educativa como asuntos representativos, válidos e institucionalmente relevantes para ser considerados como los deberes que debe cumplir el alumnado (**Tabla 7**).

Tabla 7. Deberes para los alumnos registrados en el Manual de Convivencia Escolar e incluidos en el PEI¹⁰ (Institución Educativa La Camila, 2019, pp.539-543).

Tipo de deber	Deberes a cumplir según la tipificación
<i>Deberes sociales</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mantener relaciones cordiales, sinceras y delicadas con el personal directivo, administrativo, docente, compañeros de clase, personal de servicios generales, padres de familia y visitantes. 2. Valorar su vida y evitar el trato brusco que lesione de palabras o de hecho la integridad física y moral de las personas. 3. Usar vocabulario y modales correctos y respetuosos. 4. Respetar los derechos ajenos y no abusar de los propios. (Constitución Política, artículo 95). 5. Contribuir con su comportamiento a fortalecer la cultura de la sana convivencia. 6. Dar trato adecuado a los enseres, instalaciones físicas, libros o cualquier otro recurso ofrecido por la institución. En caso de daño, debe reponerlo por el valor que aparece en el inventario institucional. 7. Comportarse adecuadamente y siguiendo los lineamientos de este manual de convivencia en todo lugar en el cual esté bajo la tutela de la institución educativa o en representación de la misma: salidas de campo, convivencias, retiros, competencias deportivas, actividades artísticas, culturales y religiosas, visitas a museos en cualquier otro lugar o durante la realización de actividades organizadas o no por la institución, luciendo prendas que lo identifiquen como estudiante de la misma 8. Abstenerse de comer en las clases y/o actos cívicos y comunitarios. 9. Proceder con veracidad, honradez y rectitud en todas las actuaciones y lugares de la institución y la comunidad. 10. No ingresar a sitios restringidos para estudiantes.

¹⁰ Desde la investigación se conservará el término alumno para referenciar a los niños que ingresan al sistema educativo y se matriculan en la escuela. En algunos apartados se procederá a citar y referenciar el término estudiante, tal y como la institución en la que se llevó a cabo el trabajo de campo lo refiere. Esto, para no alterar el registro del trabajo rastreado.

-
11. Respetar y comprometerse con el plan de Emergencia y Evacuación Institucional.
 12. Mantener limpias las aulas de estudio, y en general todas las dependencias de la institución. No rayar paredes, ni pupitres, con letras o mensajes de cualquier tipo.
 13. Portar y usar adecuadamente y permanentemente el carné estudiantil dentro y fuera de la institución.
 14. Proyectar en todo momento buena imagen personal en la institución, demostrando alta autoestima y valoración positiva de las personas.
 15. Acatar las normas de convivencia y las orientaciones de los docentes en todos los sitios institucionales y en los lugares en donde se requiera.
 16. Entregar oportunamente a sus padres o acudientes los informes y circulares enviados por la institución o la administración municipal.
 17. Conservar siempre su presentación personal basada en la naturalidad (preferiblemente sin maquillaje, de ser así con uñas transparente o francés y maquillaje en tonos suaves y/o claro), limpieza, orden y estética, sin exageraciones o portar atuendos e implementos que deterioren la imagen personal o la salud.
 18. No portar artículos, símbolos, objetos que atenten contra la dignidad de las personas o contra los valores nacionales, institucionales o religiosos.
 19. Presentarse a diligenciar el proceso de matrícula en la fecha, horas señaladas y con todos los requisitos.
 20. Contribuir con el aseo, conservación, mejoramiento y embellecimiento de la planta física y los lugares de estudio, higiene y descanso.
 21. Aportar ideas, participar y trabajar en grupo para llevar a cabo actividades cívicas de convivencia, solidaridad, y preservación del medio ambiente en la institución y en la comunidad.
 22. Respetar los símbolos patrios, religiosos e institucionales, así como los valores culturales y étnicos del municipio, de la región y de la nación.
 23. Solicitar el permiso por escrito al consejo directivo para realizar actividades que impliquen recaudar fondos, planear salidas u otras actividades diferentes a las organizadas por la institución.
 24. Evitar comportamientos y expresiones propias de la intimidad de una relación de pareja dentro de la institución.
-

-
25. Abstenerse de promover en nombre de la institución ni dentro de la institución eventos como fiestas, excursiones, bailes o cualquier otro tipo de actividades en las que se vulneren de alguna manera los valores institucionales o que no esté debidamente autorizadas.
 26. Representar a la institución dignamente y con responsabilidad con orden y compromiso en los eventos a nivel municipal, departamental, nacional e internacional.
 27. Fomentar el bien común con justicia y equidad.
 28. Asumir actitudes de servicio frente a los demás y de solidaridad antes las calamidades que se presenten en la institución educativa y en la comunidad.
 29. No promover instigar, apoyar y participar en actos de palabra o de hecho que atente contra la dignidad humana o integridad de las personas o de la comunidad educativa (valores morales, físicos e intelectuales)
 30. Acoger, respetar y auxiliar a las personas que presenten alguna limitación física y mental.
 31. Seguir el conducto regular para buscar soluciones a las situaciones que se presentan.
-

*Deberes
académicos y
formativos*

1. Presentar responsable y puntualmente evaluaciones, tareas, trabajos, consultas, proyectos y demás actividades de aprendizaje que se le asignen.
 2. Mantener responsablemente libros, útiles y demás materiales personales y de la institución, indispensables para el normal desarrollo de las actividades académicas.
 3. Esforzarse por mantener excelente rendimiento académico en las pruebas internas y externas.
 4. En caso de ausencia de la institución o de la clase, el estudiante debe responder por las actividades y las tareas de aprendizaje, luego de presentar la excusa por escrito enviada por sus padres o acudientes y debidamente firmada con un número telefónico y cédula.
 5. Utilizar el conducto regular en caso de sugerencia o de reclamo: docente del área, docente titular de grupo, coordinación, rectoría; acompañado de su acudiente según el caso.
 6. Considerar a sus profesores y profesoras como orientadores en el proceso formativo guardando el respeto, atención y solidaridad que merecen.
-

-
7. Cumplir el horario de clase y/el de las actividades recreativas, pedagógicas, culturales y complementarias, que se programen en la institución o en el municipio.
 8. Asistir puntualmente al inicio de cada clase en especial al finalizar los recesos estudiantiles.
 9. Permanecer organizados durante todos los periodos de clase incluyendo los intercambios y ausencias de los docentes.
 10. Realizar personalmente las responsabilidades asignadas por el educador sin delegarla a otras personas.
 11. Concentrarse durante las clases exclusivamente en lo concerniente a la asignatura, área o proyecto pedagógico que se esté desarrollando, participando y fomentando ambientes tranquilos y creativos que favorezcan la escucha y el aprendizaje.
 12. Utilizar únicamente los implementos o recursos autorizados por el educador durante el desarrollo de la clase.
 13. Dedicarse con empeño a la investigación, propiciando actividades científicas, innovadoras y emprendedoras.
 14. Los estudiantes deben responder académica y comportamentalmente con las actividades propuestas en ausencia del docente (banco de talleres).
 15. Actuar con honestidad y rectitud evitando el fraude en las evaluaciones, la compra de trabajos, la suplantación y alteración de informes.
 16. Cumplir con el servicio social y obligatorio de 80 horas y las 50 horas de formación constitucional (estudiantes de grado 10º y 11º).
-

*Deberes de la
convivencia
escolar*

1. Conocer y cumplir el acuerdo de convivencia establecidos en la institución.
 2. Conocer y practicar el manual de convivencia de la institución.
 3. Responder positivamente a la formación democrática y para la convivencia que se ofrece en el currículo y en los proyectos complementarios de la institución y del municipio.
 4. Participar y colaborar en las actividades de formación para la convivencia programadas por la institución y por el municipio.
 5. Utilizar los órganos del gobierno escolar y del Comité de Convivencia Escolar para buscar orientación, formular peticiones y quejas.
 6. Llevar el uniforme de diario y de educación física según las especificaciones para su uso y conservación.
 7. Actuar con respeto, orden y en silencio en formaciones, actos cívicos, culturales y religiosos.
-

-
8. Cumplir con las responsabilidades que implican ser elegido como integrante del gobierno escolar y los diferentes órganos de participación y control.
 9. Consumir los alimentos en los lugares asignados durante el descanso y en los horarios del refrigerio escolar.
 10. Permanecer en el salón de clase para esperar el profesor, aprovechando el tiempo en actividades académicas y acatando las orientaciones del estudiante representante de grupo.
 11. Respetar a los compañeros de clase y al personal directivo, administrativo, docente y de apoyo, sin agredirlos de palabra o, de hecho.
 12. Respetar el libre desarrollo de las personas, sin discriminarlas o realizar malos tratos por su raza, sexo u orientación de género, pensamientos, gustos y actitudes.
 13. Acatar las normas de desplazamiento en la instalación educativa acorde con las rutas de tránsito y evacuación.
 14. Por ningún motivo portar o distribuir en la institución material pornográfico, que no están acordes con el carácter formativo y ético.
 15. Abstenerse de realizar dentro de la institución actividades tendientes al lucro económico, como rifas, otros juegos de azar, préstamos, entre otros.
 16. Evitar conversaciones, gritos, y acciones que interrumpan las clases y otras actividades académicas.
 17. Respetar y cuidar las fuentes de información de la biblioteca, carteleras, comunicaciones y material didáctico.
 18. Por ningún motivo en vía de la preservación de la salud portar, encubrir, promover, consumir y distribuir cigarrillos, licor o cualquier sustancia nociva, incluyendo las sustancias psicoactivas.
 19. Responder por el orden y la convivencia sana y adecuada en las actividades individuales o comunitarias que se realicen en o fuera de la institución.
 20. Respetar a compañeros y profesores, no ponerles apodo ni generar amenazas o expresiones denigrantes agresivas, evitar las groserías, gestos obscenos, insultos en forma verbal, telefónicas, escritas o en cualquier medio electrónico (correo, Facebook, MSN, etc.).
 21. Escuchar con atención y participar en las orientaciones de grupo o en las actividades reflexivas de motivación y acompañamiento para el desarrollo personal de la autoestima y la sana convivencia.
-

-
22. Por ningún motivo portar armas y evitar el uso de útiles escolares como elementos agresivos, que pueden causar daños a la integridad de las personas.
 23. Respetar las pertenencias de las otras personas y en caso de daño responder por la misma.
 24. Reconocer y aceptar la ayuda que le proporcionan los compañeros, docentes y personas con el fin de mejorar el proceso formativo o protegerse de riesgos o amenazas.
 25. Participar en celebraciones (fiestas, cumpleaños y eventos) sin tirarse huevos, harina, agua u otros materiales que sean perjudiciales y atenten contra las personas.
 26. Responder por la reparación de los daños y perjuicios que sean causados a personas, planta física e implementos de la institución o de otros lugares que se afecten negativamente.
 27. Guardar lealtad con la institución y sus miembros, evitando comentarios y conductas que lesionen su buen nombre.
 28. Respetar los turnos para la compra de los alimentos en la cafetería escolar, conservando especial atención y respeto por los y las estudiantes más pequeños y por las personas que les prestan el servicio.
 29. Comprar en la cafetería solo durante los descansos.
 30. Informar al rector y al coordinador sobre las irregularidades que se presenten en los diferentes servicios institucionales.
 31. Evitar comprar alimentos y productos a personas no autorizadas por la institución por razones de seguridad y salud.
 32. Jamás propiciar ni participar individual o colectivamente en grescas ni actos vandálicos, dentro o fuera de la institución.
 33. Respetar los reglamentos internos de las diferentes dependencias y servicios institucionales (restaurante, sala de sistemas, sala de profesores, tienda escolar, biblioteca, orientación escolar, y/o oficinas.)
 34. Evitar la permanencia en la institución, en horarios diferentes a los requeridos por ésta.

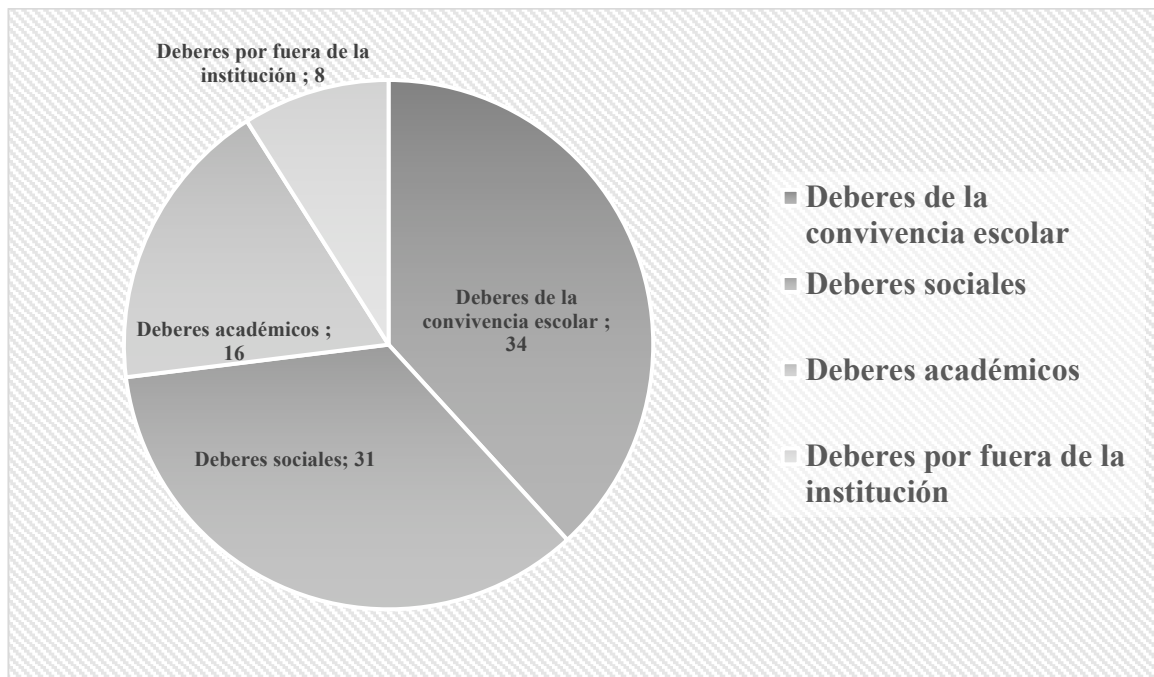
*Deberes por fuera
de la institución*

1. El comportamiento fuera de la institución debe corresponder a los valores institucionales: responsabilidad, respeto, orden, compromiso y sentido de pertenencia
 2. En toda presentación de índole deportivo o cultural, el estudiante debe mantener normas de buen comportamiento y buena presentación, portando el uniforme de la institución.
-

-
3. Tener comportamiento adecuado en el transporte o traslado a otros lugares a actividades o salidas pedagógicas programadas o no por La Institución Educativa.
 4. El comportamiento individual en la calle y en sitios públicos debe ser ejemplar.
 5. Evitar el uso del uniforme como traje de calle en actos no organizados por la institución, o en discotecas y centros de diversión.
 6. Practicar las normas de urbanidad en la institución y en cualquier lugar público.
 7. No destruir el patrimonio cultural o bienes públicos de la institución y del municipio.
 8. Proyectar el nombre y los valores de la institución en la comunidad y en cualquier lugar público.
-

De este listado de deberes se pueden hacer varias lecturas. La primera tiene que ver con los deberes con mayor o menor despliegue. De ello se puede concluir que el marco institucional da mayor relevancia a los deberes de la convivencia escolar con treinta y cuatro (34) numerales, seguido de los deberes sociales con treinta y un (31) enunciados, continuando los deberes académicos en tercer lugar, con un total de dieciséis aspectos (16) y finalizando con los deberes por fuera de la institución con ocho (8) disposiciones para ser cumplidas. Al graficar estas disposiciones a fin de visualizar la relevancia de los deberes adquiridos por los alumnos en la institución, pudiera verse así tal como se presenta en la **Figura 16**:

Figura 16. Esquema del despliegue de los deberes referidos a los alumnos en el Manual de Convivencia Escolar e incluidos en el PEI.



Revisar en detalle estos deberes evidencia que han sido contruidos dando atención a las particularidades. Es decir, si bien encontramos asuntos a los que no se hace referencia, se hallan enunciados que precisan lugares, escenarios, objetos y prácticas que están sancionadas de manera directa y que conllevaría a la generación de algún tipo de activación de correctivos pedagógicos (Institución Educativa La Camila, 2019, p.565).

Por otro lado, entre los deberes de la convivencia escolar, los deberes sociales y los deberes por fuera de la institución encontramos que, abordan aspectos cercanos y en ocasiones, tan comunes, que se difumina la necesidad de diferenciarlos. Esto es que, tanto en los deberes de convivencia escolar como en los deberes sociales se presenta una orientación para la regulación de las interacciones entre sujetos, sean estos pares, maestros, orientadores escolares, profesionales de apoyo escolar, directivos docentes o personal de servicios generales. Con ello, todo aquel que tenga lugar en la escuela o con el que se lleve a cabo una interacción directa o indirecta con los alumnos se ve interpelado con las reglas y orientaciones de comportamiento.

Igualmente, se regulan las relaciones con los objetos o enseres disponibles en la institución. Esto es, la responsabilidad con la manipulación o daño que tenga lugar en la escuela.

También es frecuente que entre estos dos tipos de deberes se resalten valores considerados como válidos y privilegiados en el escenario escolar. Con esto, son el respeto, la honradez, la rectitud, la veracidad y las formas en las que el relacionamiento con el otro y los otros son vistas como favorables ante la mirada de quienes tienen la responsabilidad reguladora de la vida del sujeto alumno que allí se dispone.

Por otro lado, el cuerpo es visto como un lugar al cual llegan prescripciones y orientaciones institucionales. Aspectos como proyectar buena imagen personal, limpieza, naturalidad, evitando exageraciones, son formas de regulación del cuerpo dentro de la escuela. A su vez, las interacciones corporales terminan siendo objeto de referencia directa. Por ejemplo, los deberes también se extienden a las relaciones afectivas que tengan que ver con expresiones de intimidad en cuanto a lo que se nombra como relaciones de pareja. Así mismo, el consumo de alimentos, los lugares en los que puede o no estar un alumno, las formas de desplazarse y la permanencia o ausencia del aula de clase deben estar en consonancia con lo que se dice en el Manual de Convivencia.

Del mismo modo, los actos llevados a cabo por fuera del edificio escolar son considerados como una extensión de la imagen escolar. El despliegue de ocho (8) referencias a las formas en que se relacionan los estudiantes con la comunidad desplaza la responsabilidad escolar por fuera de lo que tiene potestad la escuela. Desde esta mirada, la convivencia trasciende las relaciones e interacciones entre sujetos y se vuelca al exterior. Con ello, la forma en que se utilizan redes sociales o plataformas electrónicas -situaciones que se exteriorizan o se saltan las paredes institucionales- deben hacer parte de los aspectos de vigilancia de los maestros, orientadores escolares, profesionales de apoyo escolar y directivos docentes, por lo que, aquello que pasa al exterior de la escuela también es mediado y regulado por este marco.

Al respecto, Isabelino Siede (2017) postula que la escuela se ve relacionada con la comunidad y la familia de diferentes formas. En una de ellas expone como la salida de la escuela a la familia, y con ello a lo que pasa al exterior de ésta, propone un interés por lo que la familia no tiene capacidad de controlar. Figuras metafóricas para comprender las relaciones entre la familia y la escuela como la cuña, el guante y la prótesis evidencian que ante la mirada de la escuela a lo que pasa por fuera de ella, se debe ocupar por aquello que las familias pasan por alto, no regulan o no constriñen y que, bajo el orden moral institucional, debe ser intervenido.

Rastreando las reflexiones de Siede (2017), la figura de cuña sirve para ilustrar la interrupción que la sociedad mete entre padres e hijos, con la intención de que el hijo pueda ser

civilizado de la “barbarie de sus padres” mediante la enseñanza. Por su parte, pensar el vínculo entre familias y escuela como prótesis alude a un reemplazo o suplantación en el que la escuela es lo que la familia no; sin embargo, el problema se instala cuando la escuela sigue actuando como un reemplazo aun al estar los padres. Por otro lado, la figura del guante presenta la necesidad que tiene la familia de recibir conocimientos técnicos: “la escuela es la institución que mejora y (..) de alguna manera asiste técnicamente a la educación de las familias” (p.25). Estos asuntos nos hacen pensar en aquellas formas de relación que desde la promulgación de unos deberes se establece con las familias y que, permiten interrogar las posiciones y los efectos que se desencadenan con estas formulaciones.

Ahora bien, respecto a los deberes académicos y formativos se identifica así la forma en que se disponen las consideraciones que regulan las interacciones académicas frente a los eventos como: evaluaciones, tareas, consultas, actividades que se nombran como de aprendizaje. Aquellas disposiciones asignadas por el maestro en el marco de configuraciones didácticas, lo que hace que los deberes de los alumnos regulen, a su vez, las acciones, planeaciones, proyectos o secuencias que el maestro desee proyectar. Esto funge así como, un deber del alumno es un deber al cual se compromete el maestro para asegurar que el niño o joven pueda cumplir su parte.

En esta subdivisión de compromisos, también se continúa nombrando los deberes en función de la responsabilidad frente a los materiales y el rendimiento académico. Con ello se explicita la relación de relevancia con las pruebas internas y externas, como una forma de exteriorizar lo que pasa al interior de la institución y que es responsabilidad del alumno evidenciar.

A su vez, las ausencias o faltas de asistencia a la institución, los modos de participación en las actividades programadas y el seguimiento del conducto regular con coordinación, rectoría y su docente titular hacen parte de la forma en que se concibe la relación académica con la que el alumno se vincula con la institución.

Igualmente, el fraude es considerado como una de las actividades punibles dentro del marco de deberes académicos. Esto es, privilegiar la honestidad y rectitud en la presentación y entrega de actividades evaluativas, evitando la suplantación, la alteración de informes o la compra de trabajos. Finalmente, con estos deberes también se instaura la necesidad del cumplimiento del servicio social obligatorio y la intensidad horaria de acuerdo a las disposiciones dadas a los estudiantes del grado décimo (10°) y once (11°), lo que pone de manifiesto unos requisitos sociales que lo hacen reconocible como un sujeto que aporta al componente comunitario y social institucional.

5.1.1.3. Las faltas: entre la clasificación, la categorización y la tipificación

Además de los deberes estipulados como una de las formas en las que se explicitan las expectativas frente al desempeño de los alumnos, otro de los componentes que marca la configuración e implementación del registro en el Observador de Seguimiento Disciplinario tiene que ver con la nominación de las faltas en las que incurre el niño que es escolarizado.

Las faltas en este contexto son concebidas con dos acepciones dentro del PEI (Institución Educativa La Camila, 2019). Por un lado, son consideradas como:

[...] todos aquellos actos, actitudes o comportamientos que obstaculizan de algún modo el cabal logro de los fines educativos, que lesionan de alguna forma a la Institución o a las personas en el ejercicio de cualquiera de sus derechos, que contradicen en algún sentido las actitudes formativas y que no contribuyen al desarrollo de las competencias ciudadanas. El incumplimiento de cualquiera de los Deberes también se constituye en una falta (p.156).

Por otro lado, encontramos que las faltas también pueden comprenderse como “el tipo de conducta o conductas, que en determinado momento atentan contra los criterios de convivencia y aprendizaje, con uno mismo, con los demás y con el entorno” (Institución Educativa La Camila, 2019, pp.156). Es importante referenciar este asunto, dado que no hay un criterio unificado para considerar lo que es definido como una falta. Si bien estas definiciones tienen cercanías, al referenciar la obstaculización de las actividades escolares, reconocemos que en términos de la implementación de los criterios que se asumen como generalizables pueden ser interpretados como ambigüedades o imprecisiones, al entrar en un marco de regulación de tanta precisión y determinista como el que acá se esboza.

Igualmente, llama la atención que la definición de las faltas se expone de cara exclusivamente a los alumnos. Estos son los regulados de manera explícita y derivan en la proyección de procedimientos en caso de incurrir en una de estas faltas.

Con esto, señalando seis (6) componentes, el PEI aborda que las faltas son clasificadas según unos criterios que definen a qué corresponde cada una de estas disposiciones. Se reconocen las faltas Relativas a los valores intangibles; Relativas al desarrollo integral de la persona; Relativas

a las relaciones interpersonales; Relativas al proceso de aprendizaje (hacer y saber); Relativas a los bienes materiales y el entorno; y las Relativas a la asistencia.

De este abordaje se concluye que, así como en los deberes se daba mayor relevancia al reglamento de las interacciones y formas de socialización, la clasificación de las faltas tiende a regular los modos de relacionamiento entre los sujetos y, en menor medida, las relaciones que involucran el componente curricular o las interacciones en el marco del despliegue de lo que es nombrado como proceso de aprendizaje (hacer y saber). En el siguiente cuadro se presentan las consideraciones para cada uno de los componentes en los que las faltas se agrupan (**Tabla 8**):

Tabla 8. Descripción de los criterios de clasificación de las faltas (Institución Educativa La Camila, 2019, p. 556)

<i>Clasificación de las faltas</i>	<i>Descripción de la clasificación</i>
<i>Relativas a los valores intangibles</i>	Aquellas que lesionan los bienes intangibles: la dignidad y honra personal, identidad de género y orientación sexual, el buen nombre de la Institución, el amor a la patria, los valores nacionales, sociales o culturales. El respeto a los bienes intangibles, justamente por su sentido espiritual, es una exigencia mayor en cuanto es más esencial e importante para las personas y para la Institución y es un compromiso inherente al derecho educativo ejercido en la comunidad.
<i>Relativas al desarrollo integral de la persona</i>	Aquellas que lesionan la integridad del ser humano en su esencia y en su realización personal. La construcción responsable de los demás en calidad humana es un compromiso inherente al derecho educativo.
<i>Relativas a las relaciones interpersonales</i>	Aquellas que lesionan la integridad del ser humano en su esencia, realización personal y su relación con el otro.
<i>Relativas al proceso de aprendizaje (hacer y saber)</i>	Aquellas que lesionan el proceso de aprendizaje en la misma persona o en los demás. El aprovechamiento de los tiempos, espacios y eventos de aprendizaje que hacen parte de las actividades y cronograma institucional es un deber inherente al derecho de educarse.

<i>Relativas a los bienes materiales y el entorno</i>	Aquellas que lesionan los bienes materiales de la institución y de las demás personas que interactúan en el proceso educativo, también hacia el medio ambiente, recursos naturales y la biodiversidad. El respeto a los bienes materiales, debido a que estos están vinculados a personas o instituciones, son medios para el logro de los fines educativos y además son públicos y por ende aportan al bien común, es un compromiso inherente al derecho a educarse. También como colombianos estamos llamados a cumplir un compromiso con los recursos naturales y la biodiversidad.
<i>Relativas a la asistencia</i>	Aquellas que lesionan el proceso educativo por ausentarse del mismo.

Por su parte, además de este marco de señalamiento de las faltas desde su clasificación, se realiza una tipificación. Esto conlleva que dentro de cada una de las anteriores consideraciones se puede ser menos o más infractor de los deberes. En palabras del PEI, las faltas de acuerdo a la intensidad que tengan dentro de la comunidad “pueden clasificarse en dos (2) grandes tipos: falta leve y falta grave, dependiendo de la intensidad del daño que cada conducta pueda producir en la comunidad” (Institución Educativa La Camila, 2019, p. 587). Vale la pena resaltar acá el término intensidad del daño. Quiere decir, entonces que, la falta por sí misma debe ser clasificada y, en segundo lugar, evaluada a fin de ser considerada en alguno de los dos criterios de intensidad; es decir, si se es leve o grave.

Con ello, por falta leve se consideran

todas aquellas actitudes y comportamientos que impiden el normal desarrollo de las actividades pedagógicas, que eventualmente atente contra sí mismo, contra los demás y contra el entorno y cuya consecuencia en sí mismo, en el otro o en el entorno pueda ser reivindicada mediante un proceso pedagógico y formativo. (Institución Educativa La Camila, 2019, p. 557)

Desde estas consideraciones, cualquier falta a los deberes se considera como una falta leve y requiere de un proceso nombrado como pedagógico y formativo. Es decir, de las prescripciones consideradas como faltas que no respondan a los deberes se activa un proceso que conlleva a revisar

las faltas relativas a alguno de los criterios expuestos en la anterior tabla. Además, posterior a la descripción de las faltas graves, se precisa que “Incurrir en una o varias faltas leves de manera reiterativa se constituye en falta grave” (Institución Educativa La Camila, 2019, p. 557), lo que muestra una perspectiva acumulativa de los comportamientos y de la mirada a las transgresiones.

Por su parte, las faltas graves develan como se considera el nivel de intensidad, para pasar de leve a grave. Con ello, una falta grave es

el tipo de conducta o comportamiento que atenta contra los criterios de convivencia y aprendizaje, perturbando el normal desarrollo de las actividades pedagógicas e institucionales y atentando de manera directa contra sí mismo, contra los demás y contra el entorno cuya consecuencia tenga implicaciones mayores y que afectan gravemente las normas disciplinarias de carácter general y particular de la IE. Cuando se reitere en una o varias faltas graves que afecte de manera directa la convivencia, se aplicarán los procedimientos de las situaciones tipo I, II, y III a que haya lugar. De igual forma frente a sus incumplimientos académicos podrá tener como consecuencia la pérdida del cupo en la institución educativa, garantizando la correcta aplicación de los procedimientos acordes con el debido proceso (Institución Educativa La Camila, 2019, p. 557).

Es decir que, el proceso de consideración de las faltas hace uso de una estructura de zoom; esto es que, a medida que se va intensificando la falta, se van desplegando o aumentando los niveles de especificidad para ser tramitado el asunto. No obstante, es necesario que antes de comprender los procedimientos a cada situación, se precisen cuáles son esas faltas punibles o de objeto de clasificación para ser intervenidas y que, a su vez, se configuran en marcos del orden moral institucional para valorar los modos de ser y de estar de los alumnos en la escuela. Es así como se hace una categorización de estas en faltas como leves y graves. En la siguiente tabla presentamos aquellas que, por su clasificación, se categorizan como leves (**Tabla 9**).

Tabla 9. *Faltas leves en relación a la clasificación propuesta en el Manual de Convivencia Escolar (Institución Educativa La Camila, 2019, pp. 557-558)*

Categorización	Clasificación	Falta
----------------	---------------	-------

<i>Faltas leves</i>	<i>Relativas a los valores intangibles</i>	Las palabras, actitudes o gestos groseros e irrespetuosos contra los símbolos o valores patrios, o de la Institución Educativa.
	<i>Relativas al desarrollo integral de la persona</i>	<p>La descuidada presentación personal, la falta de higiene y de hábitos saludables.</p> <p>El desacato a las normas elementales de urbanidad</p> <p>Ingresar a las aulas, oficinas u otras dependencias sin autorización expresa de la persona a cargo del espacio.</p> <p>El comportamiento irrespetuoso en los actos institucionales y en los espacios de formación diferentes al aula de clase como: convivencias, salidas pedagógicas, actividades deportivas o lúdicas, etc.</p> <p>Utilizar las vías de evacuación diferentes a las asignadas haciendo desorden o creando riesgos para otros o para sí mismo.</p> <p>No llevar adecuadamente y completo el uniforme dentro y fuera de la institución de acuerdo con los criterios establecidos en el manual de convivencia.</p>
	<i>Relativas al proceso de aprendizaje</i>	<p>Incumplir con las obligaciones estudiantiles, la no presentación de los útiles y materiales solicitados y tareas, promoviendo interrupciones y el entorpecimiento del normal desarrollo de clases, afectando el proceso formativo personal y grupal.</p> <p>El entorpecimiento del proceso académico con indisciplina constante, desconcentrar a los compañeros en la clase con comportamientos que llamen la atención como charla, juegos en lugar y momento inadecuado, comer en clase, inadecuada actitud de escucha e irrespeto por la palabra, entre otros, para hacer perder el cuidado y el rumbo de las actividades impidiendo el normal</p>

desarrollo de las mismas afectando el proceso educativo, consecución de logros y el derecho a la educación.

El uso o uso indebido de objetos, dispositivos, medios electrónicos y de comunicación no solicitados por la Institución en las diferentes actividades programadas.

La reiterada e injustificada Llegada tarde a clases y/o ausentarse de la clase sin autorización del docente o persona encargada de las actividades en el aula generando interrupción y desconcentración.

El incumplimiento de los compromisos adquiridos para el año escolar, ya sea de convivencia, académico, familiar o de los fines educativos.

Permanecer en lugares no autorizados (corredores, baños, patio) durante el desarrollo de las actividades pedagógicas sin la supervisión de un docente generando interrupciones de clase, situaciones de riesgo como accidentes, consumo de sustancias sicoactivas, motivación a la evasión de clases.

Relativas a las relaciones interpersonales Responder en forma descortés, poco amable, y con actitudes groseras a cualquier integrante de la comunidad educativa.

Irrespetar las filas y generar indisciplina durante las actividades escolares.

Desconocer las orientaciones y los llamados de atención verbales o escritos por parte de los docentes y los directivos docentes de la institución.

Celebrar eventos o fiestas arrojando huevos, harina y otros elementos que alteren el orden y la tranquilidad de los compañeros, de los profesores y los padres de familia.

	<p>Mostrar, distribuir, pegar en lugares públicos, guardar propaganda y elementos publicitarios y audiovisuales de grupos ilegales, terroristas y sectas satánicas.</p> <p>Difundir opiniones negativas sobre el comportamiento de las personas del grupo o de cualquiera de las personas miembro de la comunidad educativa.</p> <p>Utilizar vocabulario inadecuado y grosero para referirse a los docentes, directivos docentes, estudiantes, padres de familia y miembros de la comunidad educativa.</p>
<i>Relativas a los bienes materiales</i>	<p>Promover desórdenes en cualquier sitio de la Institución, en transportes públicos de uso educativo, y cualquier otro tipo de lugar donde se pueda identificar como estudiante de la Institución.</p> <p>Generar desaseo o desorden en cualquier lugar del colegio.</p>
<i>Relativas a la asistencia</i>	<p>La inasistencia a los eventos deportivos o culturales por parte de los estudiantes que se comprometen con equipos o seleccionados deportivos y con actividades artísticas o culturales de la Institución.</p> <p>La ausencia injustificada a las actividades escolares y demás procesos de -formación humana y complementaria, como actividades extracurriculares o servicio social</p>

Ahora bien, las faltas graves también son tipificadas y clasificadas con las orientaciones que se ordenan las faltas leves. El hallazgo aquí es que este tipo de faltas aumentan significativamente en cantidad, respecto a lo que se sitúa como una falta leve. Esto pone de manifiesto que, al aumentar las prescripciones de comportamiento, aumentan las posibilidades de incurrir en el incumplimiento del deber y así conducirse a incurrir en una falta grave.

En el siguiente cuadro exponemos aquellas situaciones que se corresponden con las faltas graves, a fin de generar un panorama que ponga de manifiesto la expansión de disposiciones que

son consideradas en la institución como perturbadoras del normal desarrollo de las actividades institucionales (**Tabla 10**).

De este análisis se identifican dos asuntos importantes. En primer lugar, desaparecen las faltas relativas a la asistencia. Con esto, la asistencia es considerada solo como una falta leve. En segundo lugar, se incluye un párrafo aclaratorio que relaciona las faltas *Relativas al proceso de aprendizaje*, en el que se asocia una consecuencia inmediata cuando se incurre en aquellas conductas que aquí se exponen. Esta consecuencia dispone que “Todo estudiante que incurra en alguna de estas faltas tendrá como valoración la nota mínima en la actividad de la asignatura en la que la cometió” (Institución Educativa La Camila, 2019, p. 560). Igualmente, los componentes de esta clasificación van a la casuística y abordan situaciones de mayor especificidad. Esto reduce la ambivalencia que puede expresarse en otras faltas que pueden ser objeto de interpretación de quien deba atender o debatir el caso.

Tabla 10. *Faltas graves en relación a la clasificación propuesta en el Manual de Convivencia Escolar (Institución Educativa La Camila, 2019, pp. 558-560)*

Tipificación	Clasificación	Falta
<i>Faltas leves</i>	<i>Relativas a los valores intangibles</i>	Las burlas, sobrenombres, bromas verbales o físicas que lesionen la moral o autoestima. El irrespeto a cualquier persona de la comunidad educativa o visitante. El Vocabulario soez, los insultos las afrentas, sobrenombres o ridiculizaciones, con base en defectos, limitaciones o actitudes de las personas. La práctica de juegos que atentan contra la integridad de una persona. Adoptar una actitud pasiva, indiferente o de silencio cómplice ante comportamientos que atenten contra la integridad física, intelectual o psicológica de las personas o contra los valores morales de la comunidad. Presentar un comportamiento indebido durante las salidas pedagógicas, deteriorando el buen nombre de la institución.

Sumarse a subgrupos para maltratar a otras personas o participar activa o pasivamente en el hecho contra la integridad del otro. (En caso de que se realice una conducta que genere daño al otro, es necesario determinar si se dejan o no lesiones personales a fin de clasificar en tipo II si no genera incapacidad, o de tipo III si constituye delito).

Interrumpir los servicios públicos de la institución educativa con el fin de alterar el orden público, sabotear e impedir que se realicen actividades académicas, cívicas, deportivas o comunitarias.

<i>Relativas al desarrollo integral de la persona</i>	<p>Los juegos de azar o que atenten contra la integridad o generen intimidación.</p> <p>Práctica de actitudes que atenten contra la salud física o mental.</p> <p>Involucrar a un estudiante menor o a otro compañero en una situación que ponga en riesgo su integridad.</p> <p>Generar pánico y promover desorden utilizando sustancias que provoquen alteración psicológica o somática.</p> <p>Presentarse a la institución bajo el efecto de bebidas alcohólicas y/o sustancias alucinógenas, estimulantes o psicoactivas constituyéndose en un factor de riesgo biopsicosocial para la comunidad estudiantil.</p> <p>Obstaculizar o tergiversar los procesos de comunicación entre la Institución y los padres de familia y/o acudientes.</p> <p>Mentir reiteradamente y de mala fe.</p> <p>Incumplir con el contrato pedagógico de carácter disciplinario previamente firmado por él y su acudiente.</p> <p>Tener relaciones sexuales u otros actos sexuales con persona mayor de 14 años dentro de la institución, mientras no constituya delito.</p>
---	--

	Propagar o hacer parte de sectas satánicas o prácticas contra la moral.
<i>Relativas al proceso de aprendizaje</i>	<p>Todo tipo de fraude. Para este apartado se retoma la investigación hecha por la Universidad de los Andes y su Centro de Investigación y Formación en educación (CIFE), que establece como fraude académico las siguientes acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Copiar en exámenes -Dejar que copien en exámenes -Copiar o prestar trabajos o tareas o hacérselas a un compañero -Copiar trabajos de internet -Utilizar ideas sin citar -Presentar certificado médico falso -Alterar documentos, informes de evaluaciones, registros de asistencia, certificados de estudio o falsificar firmas de sus padres, maestros, directivos o personal de apoyo de la Institución. -Incluir en un equipo personas que no han trabajado en el mismo o suplantar personas en cualquier prueba. -La venta de tareas y trabajos. -Presentar como propios los trabajos elaborados por personas diferentes al estudiante. -Prestar uniformes o usar uniformes prestados con el fin de evadir la normatividad establecida. -La indebida apropiación de propiedad intelectual.
<i>Relativas a las relaciones interpersonales</i>	<p>El trato impertinente, el uso de los medios audiovisuales para agredir o menoscabar a una persona, el crear división y enemistad dentro de las personas, la brusquedad y el comportamiento despótico.</p> <p>La práctica de juegos que atenten contra la integridad física y la dignidad de los miembros de la comunidad escolar.</p>

La agresión física, verbal, gestual o electrónica a cualquier persona (siempre y cuando no cause lesiones personales, de lo contrario se clasificará como situación tipo II).

Las humillaciones o el sometimiento a escarnio a cualquier persona.

Los actos que vulneren el libre desarrollo a la personalidad por asimetría de intereses (expresiones físicas o verbales, caricias, gestos e insinuaciones).

Los comportamientos que atenten contra la moral pública e inciten a los menores a practicar actos en contra vía de los valores socialmente aceptados.

Someter con encierro o amenaza a los docentes, compañeros de grupo, directivos, padres de familia, empleados y visitantes de la institución.

Tener armas blancas (navajas, cuchillos, etc.) guardarlas por pedido de tercero, mostrarlas, intimidar o activarlas con perjuicio para el personal de la institución o visitantes.

Traer, portar, guardar y/o utilizar armas cortopunzantes en los alrededores de la Institución Educativa o portando el uniforme de la institución.

Realizar y/o distribuir boletos, panfletos o cualquier otro material que vaya en contra de la integridad o intimidad de cualquier miembro de la comunidad educativa.

Realizar actos discriminatorios por cuestiones de orientación sexual, sexo, raza, religión o algún otra inherente a la identidad de la persona.

<i>Relativas a</i>	La deshonestidad en el manejo de dineros.
<i>los bienes</i>	Realizar actividades lucrativas de cualquier tipo dentro de la
<i>materiales</i>	Institución y en actividades programadas por la Institución sin la debida autorización de los directivos de la IE.

Maltratar, dañar, no cuidar o hacer uso indebido del medio ambiente.

Hacer uso inadecuado de la planta física y de los recursos de trabajo propios, del profesor y de los compañeros.

Causar perjuicios en los útiles escolares y pertenencias personales de los compañeros.

El mal uso de bienes y lugares externos que sean visitados por nuestros estudiantes, relacionados con las actividades institucionales.

No obstante, habiendo descrito la demarcación que se hace en la categorización de las faltas, éstas no solo obedecen a la demarcación anteriormente expuesta, la cual hace uso de los criterios de clasificación y categorización. Desde un orientador de carácter legal, como lo es la ley 1620 del 2013 por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, se propone una tipificación que insiste en la necesidad de tener mayores disposiciones para nombrar y ubicar las acciones que se consideran falta de respuesta a los deberes de los alumnos en la escuela y que, además de ser leves o graves, deben ser reclasificadas.

Esta tipificación obedece así a posicionar las faltas al orden escolar en el encuadre de situaciones *Tipo I*, *Tipo II* y *Tipo III*. Invocando la ley 1620, la lectura y adaptación que hace el Manual de Convivencia Escolar propone una referencia a estas, postulando las siguientes comprensiones:

Por situaciones *Tipo I* se consideran

aquellos actos, actitudes, comportamientos, conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar; que producen incomodidad o molestia, pero sin obstaculizar el logro de los fines educativos, sin atentar contra las personas o contra la Institución en su dignidad o su integridad física, moral o material; y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud. (Institución Educativa La Camila, 2019, p. 561)

Por su parte, las situaciones *Tipo II* responden a “actos, agresiones, actitudes, acoso escolar bullying), ciberacoso (Ciberbullying) y comportamientos que obstaculizan el logro de los fines educativos y formativos; que no revistan las características de un delito” (Institución Educativa La Camila, 2019, p. 561). No obstante, las faltas enmarcadas en esta tipificación deben cumplir con alguna de las siguientes dos características, presentarse de manera repetida o sistemática o causar daños al cuerpo o a la salud sin generar incapacidad.

En último lugar, y aumentando la relación entre el Manual de Convivencia Escolar y las relaciones con órdenes culturales de mayor nivel judicial, las situaciones *Tipo III* abordan los actos, actitudes y comportamientos que

obstaculizan severamente el logro de los fines educativos, que contravienen de forma considerable las actitudes formativas y que tal agresión escolar sea constitutiva de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual, contra las personas o contra la Institución en su dignidad o integridad física, moral o material, referidos en el Título IV del Libro II De la Ley 599 de 2000 o cualquier tipo de delito establecido en la ley penal colombiana vigente. Así mismo, se tienen como Situaciones Tipo III todas aquellas conductas que se encuentran tipificadas como contravenciones en la Ley 1098 de 2006. (Institución Educativa La Camila, 2019, p. 561)

Desde este recorrido se pone de manifiesto que, el sistema de expectativas frente a los modos de ser y de estar de los niños en la escuela se delimita y se intensifica en su descripción. Además de poner de manifiesto lo que se considera como un deber, se ve como necesario explicitar como se podría reconocer, clasificar, categorizar y tipificar las faltas a estos deberes. Esto pone de manifiesto la necesidad de configurar un discurso que nombre aquello que se considera que en el contexto de la institución ha ocurrido o se anticipa que puede ocurrir. Es decir, si no se estuviera a la espera de incurrir en algunas faltas descritas, podría resultar otra exposición de los acuerdos reguladores de las experiencias en el espacio escolar.

Igualmente, vemos como la incurrencia en situaciones *Tipo III* retoma órdenes legales y jurídicos, asunto que propone la necesidad de acudir a otras instancias para su enunciación, comprensión y abordaje.

5.1.1.3. Acciones pedagógicas, correctivos y sanciones

Dentro de los acuerdos institucionales albergados en el Manual de Convivencia Escolar para regular la práctica de narración del alumno en la Institución Educativa La Camila encontramos que se decretan acciones pedagógicas, correctivos y sanciones como parte de los mecanismos que se activan o implementan cuando se incumplen los deberes y se incurre en una falta que es clasificada, categorizada y tipificada. Estos mecanismos están organizados en: acciones pedagógicas, correctivos disciplinarios y sanciones. Para cada uno de ellos se orienta el momento o las situaciones en las cuales se deben poner en marcha, por lo que la relación entre las formas de clasificar, categorizar o tipificar deben combinarse en relación al tipo de mecanismo de mayor relación o correspondencia, según lo rastreado en la revisión documental.

Las *acciones pedagógicas* se definen como “estrategias formativas que pretenden ayudar a las personas a asumir adecuadamente su rol como agente en el proceso educativo para el logro de los fines educativos, la sana convivencia escolar y el ejercicio de los derechos”. (Institución Educativa La Camila, 2019, p. 561).

Por su parte, los *correctivos disciplinarios* definidos de manera intermedia, entre las acciones y las sanciones son propuestos como,

[...] acciones concretas que buscan generar conciencia en el estudiante frente al incumplimiento del manual de convivencia y de consecuencias de sus situaciones, a reflexionar sobre sus errores y a comprometerse a asumir actitudes coherentes con su rol de estudiante.

Para la aplicación de los correctivos pedagógicos hay que tener en cuenta la gravedad de la situación cometida por el estudiante y determinar el tipo de correctivo a que se hace acreedor. Los diversos tipos de correctivos no necesariamente son progresivos y no se requieren si la gravedad de la situación lo amerite, una persona puede recibir un correctivo menor antes que le sea aplicado uno de mayor impacto formativo (Institución Educativa La Camila, 2019, p. 561).

Con mayor intensidad en el incumplimiento de los deberes, las *sanciones* se consideran como una medida que se aplica a aquellas personas que a juicio de las instancias que se consideren decisorias (Comité de Convivencia Escolar y rectoría) no permitan el cumplimiento del PEI y que

manifiesten desinterés en ajustarse a los deberes que han sido descritos como formas de cuidar la convivencia escolar. Estas sanciones se consideran la instancia dispuesta en el Manual de Convivencia Escolar como una acción que se activa cuando se han agotado los correctivos “[...] y tras observar una marcada indiferencia y falta de esfuerzo por superar las dificultades que entorpecen el proceso de excelencia académica y de sana convivencia escolar” (Institución Educativa La Camila, 2019, p. 561).

De cada una de estas formas de intervención se hace una subdivisión de acciones que se enmarcan en modos de actuar según el nivel de incumplimiento a los deberes. Al esquematizar las acciones dispuestas en el Manual de Convivencia Escolar, estas se pueden comprender considerando las siguientes agrupaciones (**Figura 17**).

Figura 17. Esquema de las acciones pedagógicas, correctivos disciplinarios y sanciones. Elaboración a partir de las consideraciones dispuestas en el PEI (Institución Educativa La Camila, 2022, pp. 570-576).



Si bien cada una de ellas amerita un despliegue descriptivo de las implicaciones que se desprenden al considerarla como parte de las maneras de abordar el incumplimiento a los acuerdos por parte de los alumnos, para los intereses de esta investigación ampliaremos la segunda acción

pedagógica: Observación disciplinaria en el Observador. Esta es considerada en el Manual de Convivencia Escolar con tres disposiciones importantes. Por un lado, se concibe el registro en el Observador dada “la reiteración de una falta leve o el cometimiento de una falta grave. El estudiante firmará y escribirá su compromiso personal en el Observador de Seguimiento Disciplinario como constancia de su conocimiento de la anotación” (Institución Educativa La Camila, 2019, p. 571).

Por otro lado, se orienta a nivel procedimental mostrando que, después de tres amonestaciones y ante la reiteración de la falta dejando constancia de la estrategia establecida por acuerdo mutuo. La amonestación escrita quedará consignada en el cuaderno Observador con las respectivas firmas. En caso de intervención del Comité de Convivencia Escolar, constará en las actas del mismo. (Institución Educativa La Camila, 2019, pp. 566-5678).

Además, dadas las implicaciones de manejo de esta acción, se incluye un párrafo aclaratorio que insiste en la necesidad de que, previo al registro se deben tomar en cuenta acciones como el diálogo, y orienta sobre el tipo de escritura que allí se debe incluir y los procedimientos desplegados de este registro, como lo es notificación a la familia. Esto se expone en los siguientes términos

Toda amonestación escrita en el Observador debe ser fruto de un diálogo formativo con el estudiante, en el que se le ayuda a tomar conciencia de las implicaciones y consecuencias de sus actos y conducta y debe dejar constancia de las claridades y los compromisos a los que llega el estudiante, para evaluar a partir de allí su comportamiento futuro. Las anotaciones consignadas en el observador del estudiante deben tener en cuenta el cuidado de su dignidad y buen nombre en el uso del lenguaje. Cuando un estudiante firma el Observador, se envía notificación a la familia para el conocimiento de este proceso. (Institución Educativa La Camila, 2019, p. 566).

Todas estas orientaciones, a su vez, están precedidas de la consideración de un procedimiento para su implementación. Hay una prescripción protocolaria que, en tres pasos, asigna a quien vaya tras su aplicabilidad, la manera de realizarlo. Por ello, se dispone que,

En todos los casos, en la decisión de tomar acciones pedagógicas, medidas correctivas o sanciones a un estudiante, se tendrá en cuenta que:

- La decisión debe estar precedida de un proceso de acompañamiento personal mediante el cual se indaguen las razones que llevaron al estudiante a transgredir las normas. Con tal fin, contar con la asesoría de alguno de los adultos acompañantes (docentes, director de curso, coordinador u orientación escolar).
- El estudiante debe ser escuchado para hacer sus respectivos descargos con relación a las faltas que se le imputen, académicas o disciplinarias, ante cada instancia del conducto regular. Tales descargos deben consignarse en el Observador, acompañados de las firmas de las personas relacionadas con el proceso.
- Los padres, madres de familia o acudientes autorizados serán notificados oportunamente por escrito sobre la situación del estudiante cuando se esté adelantando un proceso que pueda derivar en la aplicación de un correctivo o sanción contempladas expresamente en este manual de convivencia. (Institución Educativa La Camila, 2019, p. 562).

Se enfatiza así en la forma en que se regula detalladamente el abordaje de la transgresión al sistema de reglas escolares. Quien deba sustentar una amonestación, tendrá que responder a este protocolo, dado que, habiéndose inscrito el mismo como operador y vigilante del sistema de reglas escolares, también es verificado en el buen o mal desempeño de su hacer. Es decir, si se llevó a cabo el debido proceso o se desconoció el procedimiento para su abordaje. Esto puede verse más adelante, en la presentación de los narradores que se ven inmersos en la implementación del instrumento de registro.

5.1.1.4. Entre atenuantes y agravantes a la transgresión de las reglas escolares

Llama la atención también, en la forma de nombrar la expectativa institucional al desempeño, que se tenga en cuenta una serie de atenuantes y agravantes a las faltas escolares. En la siguiente tabla se describen pues, aquellas circunstancias, las cuales se deben tener en cuenta en el proceso de abordaje a la infracción de una regla escolar (**Figura 11**).

Tabla 11. *Circunstancia atenuantes o agravantes a la responsabilidad en una falta o infracción. (Institución Educativa La Camila, 2019, pp. 562-563).*

Circunstancias atenuantes	Circunstancias agravantes
<p>Se consideran como <i>circunstancias que atenúan la responsabilidad</i> del estudiante las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo psicoafectivo, mental, evolutivo y las circunstancias personales, familiares y sociales. • Haber obrado por motivos nobles o altruistas • Haber observado buen comportamiento anterior. • Confesar la falta antes de iniciar su proceso disciplinario. • Afección psicológica comprobada, siempre y cuando la familia y el estudiante se comprometan con un proceso de intervención profesional fuera de la Institución. • Haber sido inducido a cometer la falta por alguien de mayor edad o madurez psicoafectiva. • Cometer la falta en estado de alteración, motivado por circunstancias que le causan dolor físico o psíquico. • Procurar, a iniciativa propia, resarcir el daño o compensar el prejuicio causado, antes de iniciarse el proceso disciplinario 	<p>Se considera como <i>circunstancia agravante de la responsabilidad</i> del estudiante en una falta o infracción las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reincidir en las faltas • Cometer la falta para ocultar o ejecutar otra. • Haber mentido en forma oral o escrita en los descargos para justificar la falta. • El irrespeto como reacción ante el señalamiento por la comisión de una falta. • Realizar el hecho con pleno conocimiento de sus efectos dañinos. • Cometer la falta con la complicidad o participación de menores o subalternos inducidos a ello. • No admitir la responsabilidad o atribuírselas a otros. • Infringir varias obligaciones con la misma conducta. • El efecto perturbador que la conducta produzca en la comunidad educativa. • Cometer la falta aprovechando condiciones de vulnerabilidad de otras personas. • Emplear en la ejecución del hecho, un medio cuyo uso pueda provocar riesgo para la comunidad. • Hacer más nocivas las consecuencias de la falta. • Desoír, pasar por alto o desestimar las recomendaciones, consejos e instrucciones que, en virtud de la realización de alguna actividad, se hayan hecho de manera puntual o reiterativa con el fin de garantizar un óptimo desarrollo de lo planeado.

Llama la atención que estas circunstancias se relacionen con el nivel de responsabilidad frente al acto narrado y el uso del lenguaje ante una situación escolar que adopta expresiones de la medición judicial del orden penal. Tamayo (2012) propone así que, en Colombia las circunstancias

“son elementos contingentes que se adicionan a la estructura básica del delito para modificar la responsabilidad penal” (p.32). Es decir que, está presumiendo que se ha incurrido en un delito, en este caso, en la falta o infracción a lo que la escuela ha determinado como el sistema reglado. Quien “judicialice”, aborde o acompañe en su resolución el acto transgresor del sistema de reglas escolar, podrá tomar en consideración la adición o no de estas consideraciones de agravantes o atenuantes detalladas en la **Tabla 11**.

5.1.2 De los artefactos y las cosas que albergan la narración del alumnado. El Observador de Seguimiento Disciplinario del alumno.

En este apartado profundizamos, tomando en consideración el marco que se fórmula en el Manual de Convivencia Escolar incluido en el PEI, uno de los componentes importantes en la práctica de narración del alumno: el Observador de Seguimiento Disciplinario. Presentamos así los puntos de partida que se formulan para la implementación de este instrumento de registro de las transgresiones y sus características en los componentes estructurales (formato). Estos análisis ponen en evidencia que los instrumentos y las herramientas utilizadas en una práctica influyen profundamente en el modo de ejecutar la práctica misma.

5.1.2.1. Puntos de partida para llevar a cabo un registro en el Observador de Seguimiento Disciplinario

Dentro de los artefactos que se identifican con mayor relevancia en la práctica de narración al alumnado se reconoce el Observador de Seguimiento Disciplinario. Este es el instrumento que soporta físicamente la acción pedagógica anteriormente descrita denominada como Observación Disciplinaria en el Observador.

Este es uno de los documentos que le es asignado a los docentes directores de grupo para que administre. Esto es que, como parte de los encargos que se tienen con su asignación de grupo como maestro titular, se debe hacer cargo del diligenciamiento inicial de este instrumento. Dentro del Manual de Convivencia Escolar se dispone que “[...] los directores de curso centrarán su atención en el seguimiento de los estudiantes” (Institución Educativa La Camila, 2019, p. 566).

Este documento, al ser una técnica de registro adoptada por la institución es multiplicado de manera general para cada uno de los grupos conservando la misma estructura desde el preescolar (0°) hasta el grado once (11°). A continuación, presentamos la estructura del mismo y derivamos algunas consideraciones analíticas de lo que la estructura de este posibilita e invita a realizar. Es decir que, como lo presenta Reckwitz (2002), desde los teóricos de las prácticas se subraya que para que exista una práctica es imprescindible que se cuente con el cuerpo humano y los artefactos. Con esto, los "portadores" de la práctica no son sólo los correspondientes actores humanos con un conocimiento sobre lo que se debe registrar en el Observador de Seguimiento Disciplinario, la circunstancia o las implicaciones derivadas de esta práctica. También es necesaria la implementación de ciertos artefactos o cosas para que la práctica surja, se lleve a cabo, tenga permanencia en el tiempo y se reproduzca cada vez que los sujetos identifiquen la necesidad de reproducirla. Amplía Reckwitz (2002) al respecto que

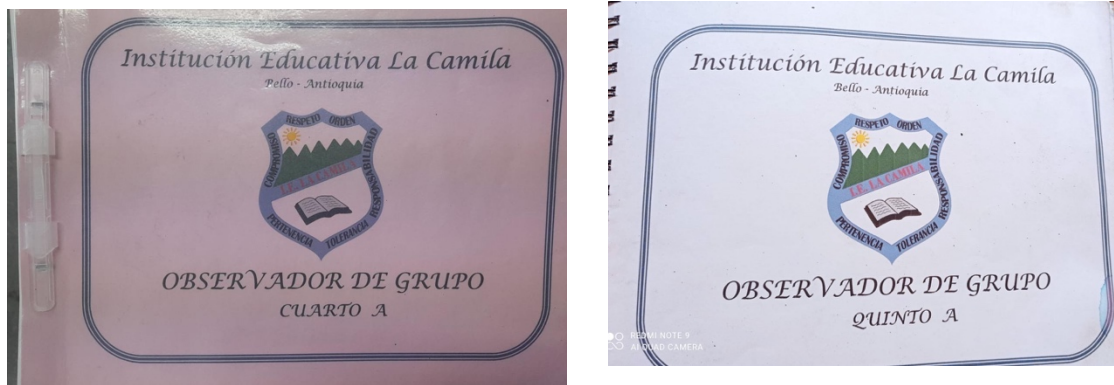
Desde una perspectiva praxeológica, estos u otros artefactos no tienen un valor únicamente material ni únicamente cultural-simbólico: los artefactos no aparecen exclusivamente como objetos de observación ni como fuerzas de coacción física, sino como objetos cuyo uso significativo, cuya aplicación práctica forma parte de una práctica social o de la propia práctica social. En este uso significativo, los actores tratan los objetos con una comprensión y un conocimiento correspondiente que no está determinado por los propios artefactos. Por otra parte, y al mismo tiempo, el hecho de que un artefacto tenga una función no permite su uso y comprensión arbitraria. (p.120)

Es de importancia la última parte de la cita en la que se postula que el artefacto por sí mismo no comprende una función arbitraria. Es decir que los sujetos implicados en la práctica son los que dotan de sentido lo que con este elemento se puede hacer y la pertinencia sobre este hacer.

De esta forma de registro se pueden analizar varios aspectos sobre su disposición técnica (formato, distribución, modo de diligenciamiento) y demás aspectos para la toma de registros sobre el alumno. Esta exploración pone de manifiesto que la información que allí se deposita, posteriormente se retoma en distintas instancias -como lo es el Comité de Convivencia Escolar - para activar otro tipo de procedimientos enmarcados en esquema de las acciones pedagógicas, correctivos disciplinarios y sanciones.

En toda la institución educativa se dispone para cada grupo un libro de *Observador de grupo*. Este consta de una identificación de la institución en el que la portada es visible el escudo y la nominación para cada grupo. Además, se hace una clasificación de los mismos mediante colores (**Figura 18**).

Figura 18. Portada del *Observador de Seguimiento Disciplinario*. Grupos 4°A y 5°A



Al interior de este, se dispone así de otros espacios que, de manera panorámica permiten identificar la frecuencia frente a dos asuntos: la asistencia a la escuela y la cantidad de observaciones de seguimiento disciplinario. En relación al consolidado de inasistencias se presenta un cuadro en el que, al frente de una numeración que sigue la ordenación según la clasificación alfabética de apellido y nombre de cada alumno, se asocian las casillas de las semanas académicas y se lleva un registro frente a cada semana cuántas veces faltó el alumno (**Figura 19**). Además, de este registro se hacen cuatro promedios importantes, uno cada período y al finalizar el año escolar. Con esto, se pone de manifiesto que de manera directa se crea un espacio en el que todos los alumnos que tengan algún tipo de registro en este cuadro incurren en una falta clasificada como leve, considerando la caracterización que se desprende en el Manual de Convivencia Escolar, la cual se situó en la **Tabla 9** donde se expresa que hay unas faltas “Relativas a la asistencia [que comprenden] Aquellas que lesionan el proceso educativo por ausentarse del mismo” (Institución Educativa La Camila, 2019, p. 558).

Señor docente: recuerde registrar la observación en el control cuando ésta corresponda a una falta que afecta el proceso formativo o a situaciones que afectan la convivencia escolar, esto nos permite tener un seguimiento en tiempo real del proceso del estudiante y detectar los casos a analizar en comité (OSD_5°B, 2019, p. 3).

Figura 20. Control de observaciones de seguimiento disciplinario 5°B

Señor Docente: Recuerde registrar la observación en el control cuando ésta corresponda a una falta que afecta el proceso formativo o a situaciones que afectan la convivencia escolar, esto nos permite tener un seguimiento en tiempo real del proceso del estudiante y detectar los casos a analizar en comité.

CONTROL DE OBSERVACIONES DE SEGUIMIENTO DISCIPLINARIO 5° B

Nº	APELLIDOS Y NOMBRES	MOMENTOS DE OBSERVACIÓN										TOTAL	OBSERVACIONES	SITUACIONES	COMENTARIOS	FIRMAS
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10					
1		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
2		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
3		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
4		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
5		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
6		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
7		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
8		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
9		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
10		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
11		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
12		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
13		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
14		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
15		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
16		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
17		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
18		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
19		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
20		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
21		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
22		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
23		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
24		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
25		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
26		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
27		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
28		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
29		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
30		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
31		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
32		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
33		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
34		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
35		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
36		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
37		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
38		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
39		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
40		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
41		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
42		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
43		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
44		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
45		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
46		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
47		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
48		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
49		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				
50		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10				

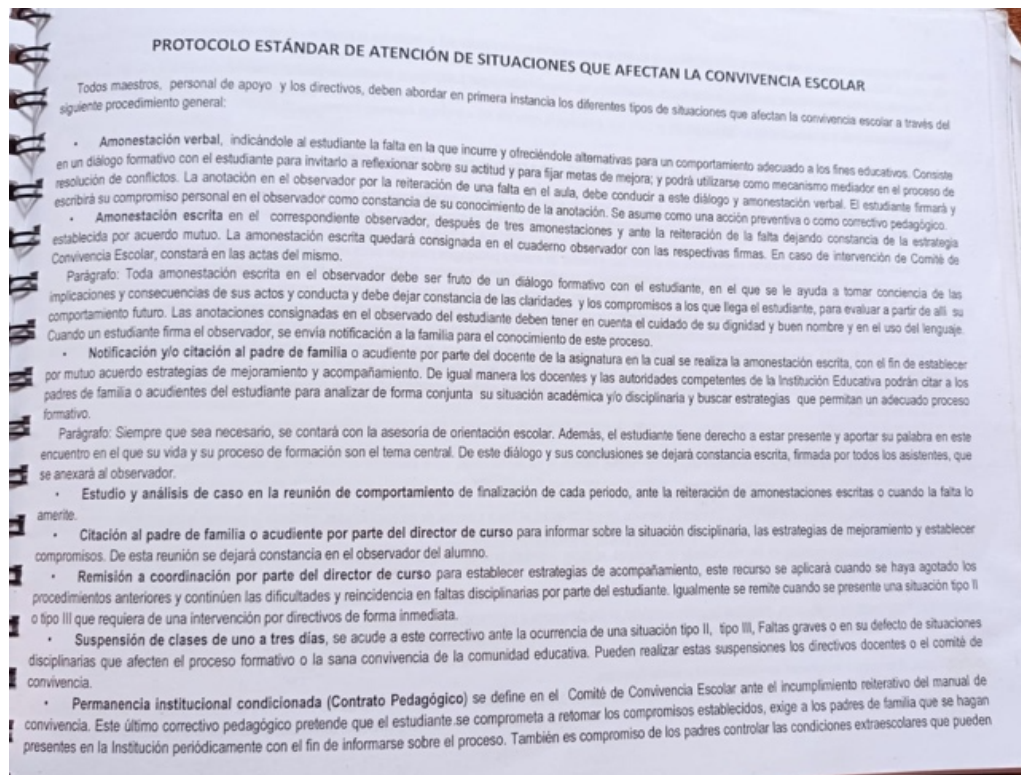
Este tipo de estructura pone de manifiesto la necesidad de convertir los registros en un asunto práctico y ágil. Es decir, el tiempo, la agilidad en la búsqueda de la información no implica ir uno a uno. Más bien, se trata de rastrear la información de mayor relevancia. Se disminuye la importancia al seguimiento del colectivo de niños y se adapta una perspectiva en la que se tipifique y caracterice a aquellos alumnos de los que mayores registros de amonestaciones verbales y escritas se tenga o frente a acciones de otra índole que hayan tenido lugar. Especialmente, este apartado del instrumento muestra que se ha hecho lugar para verificar la orientación que propina el Manual de Convivencia Escolar en el que “Incurrir en una o varias faltas leves de manera reiterativa se constituye en falta grave” (Institución Educativa La Camila, 2019, p.557). Por ello, el conteo

legítima la activación de otras acciones que evidencian el efecto acumulativo de la no apropiación de las reglas.

Acto seguido, este mismo documento referencia todos aquellos aspectos que deben ser considerados al momento de atender la infracción a un deber dispuesto para los alumnos. Se especifica la información que se incluye en el Manual de Convivencia Escolar enmarcado en el PEI. Esto es que se refuerza el Protocolo Estándar de Situaciones que Afectan la Convivencia Escolar, Protocolo Específico para la Atención de Situaciones Tipo I, Protocolo Específico para la Atención de Situaciones Tipo II y Protocolo Específico para la Atención de Situaciones Tipo III. Se profundiza también en las Faltas que afectan el proceso educativo escolar, la clasificación de faltas en leves y graves.

Con la inclusión de estos componentes, se presenta que, ante alguna duda o episodio en el que sea requerido invocar el orden institucional que sustenta las acciones pedagógicas, correctivos disciplinarios y sanciones, se tiene a la mano la información institucional. La apertura de este apartado con expresiones que dan contundencia a la acción reza “Todos los maestros, personal de apoyo y los directivos deben abordar en primera instancia los diferentes tipos de situaciones que afectan la convivencia escolar a través del siguiente procedimiento general” (OSD_5°B, 2019, p. 4). Con esto, el hacer de las personas autorizadas para el trámite de las situaciones que afectan la convivencia se hace de manera prescriptiva. Se tiene, a modo de recetario de consulta o de manual de instrucciones, el paso a paso de aquello que se considera la manera validada para tramitar lo que se ha objetivado como falta a los deberes escolares. Es decir, el alumno que transgrede las reglas entra a un sistema de protocolos que cumplir, pero el maestro también se ve implicado en el cumplimiento o incumplimiento al abordar la situación; esto, al evaluarse si se atendió o no de la manera en la que el protocolo decreta.

A continuación, se expone la manera de decretar en estos protocolos en el Observador de Seguimiento Disciplinario las directrices para la acción (**Figura 21**). Con este hallazgo se pone de manifiesto que este artefacto no solo se dirige a los alumnos, sino que, de manera directa habla de lo que se espera como “el buen procedimiento o ejecución de los reportes” por parte de los maestros, orientadores escolares, profesionales de apoyo escolar y directivos docentes.

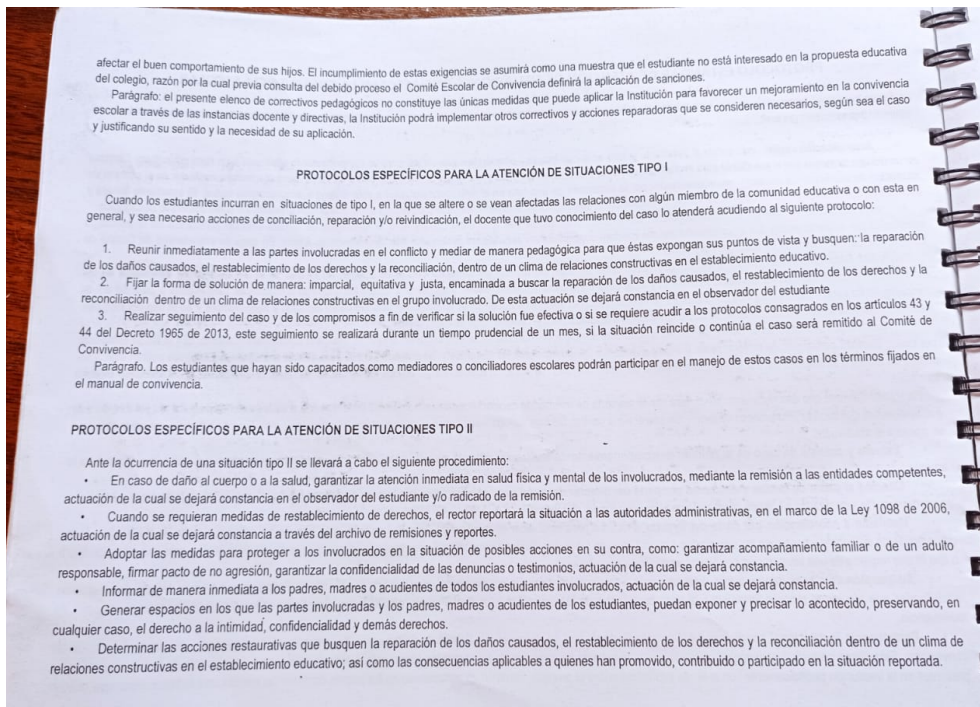
Figura 21. *Protocolo Estándar de Atención de Situaciones que Afectan la Convivencia Escolar*

Por su parte, las demás orientaciones que se exponen referenciadas concuerdan con lo expuesto en apartados anteriores, dando cuenta de esa manera de especificar aquello a lo que se debe poner o no atención de acuerdo al Tipo (I; II; III) de situaciones. Por ejemplo, para las situaciones Tipo I, se considera la especificación referenciando el decreto 1965 del 2013 por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar para orientar el tipo de seguimiento.

Esta alusión al decreto aparece pues, como un argumento de autoridad que valida el propio protocolo como la acción del registro, en el marco de un orden superior que avala social y culturalmente como favorable, prudente y válido lo que se va a ejecutar. Funge como un enunciado performativo (Butler, 2004) que instituye un hacer.

Igualmente, en la siguiente imagen (**Figura 22**) presentamos que, para las situaciones Tipo II que, según la clasificación profundizan en la implicación y gravedad de la situación, se hace un despliegue de mayores consideraciones y caracterizaciones de los daños o las faltas ocasionadas a los otros, a lo otro (objetos y enseres) o a los valores intangibles en el marco de la escolarización

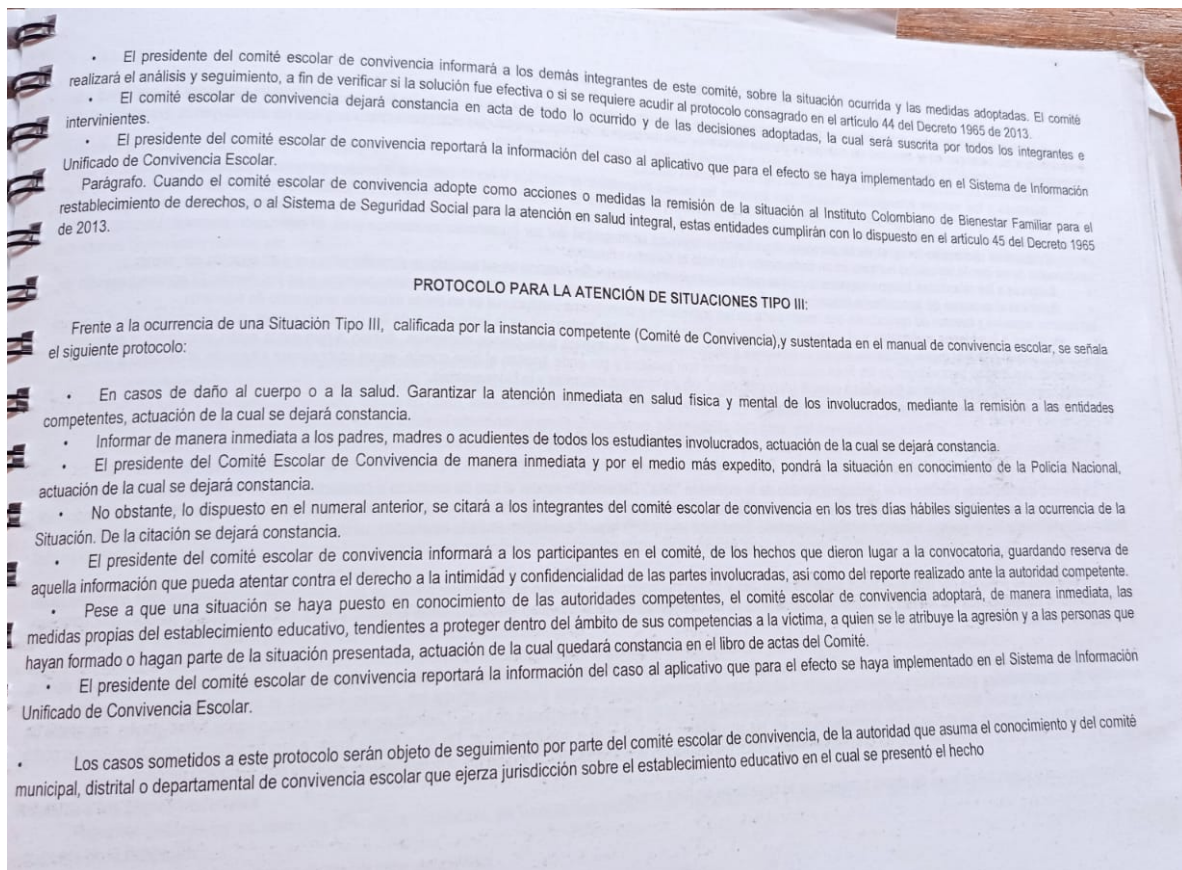
Figura 22. Referencia en el Observador de Seguimiento Disciplinario a la atención de situaciones Tipo I y II



Igualmente, ocurre con la relación que se hace al protocolo de atención a situaciones Tipo III (**Figura 23**). Además, se precisa que este protocolo será objeto de seguimiento de otras instancias. Es decir, con la práctica de atención en el registro y el despliegue de acciones pedagógicas, correctivos disciplinarios y sanciones este protocolo no se agota. Por el contrario, se derivan otras instancias, dado que, como ya expusimos, se vinculan a acciones como tipos de delitos establecidos en la ley penal colombiana vigente. Por ello se direcciona que,

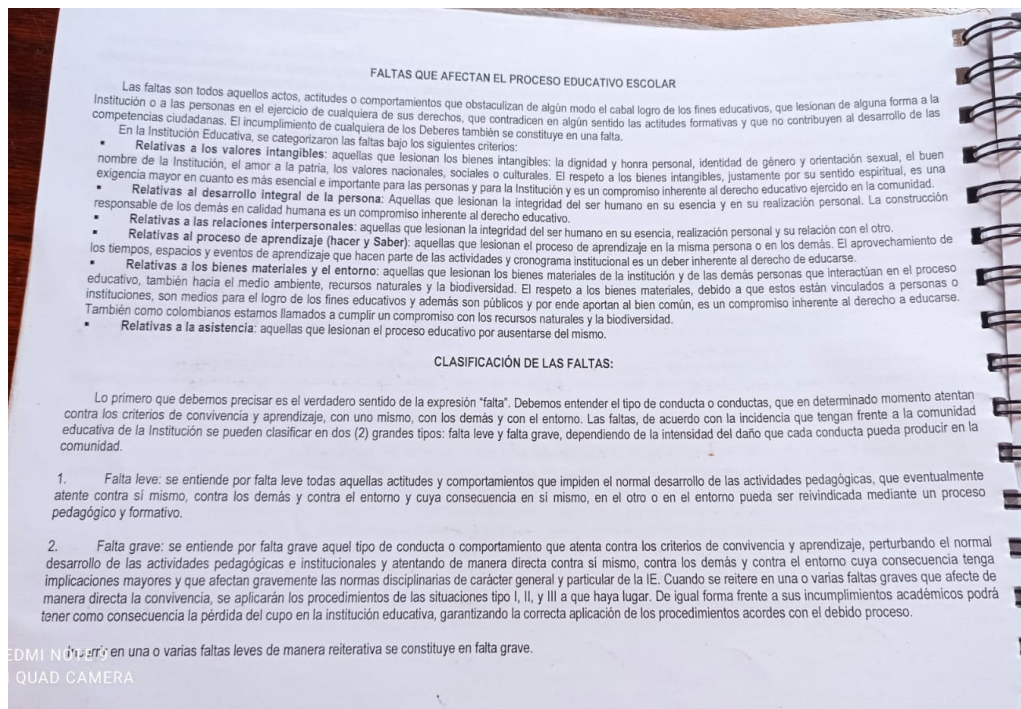
Los casos sometidos a este protocolo serán objeto de seguimiento por parte del Comité Escolar de Convivencia, de la autoridad que asuma el conocimiento y del comité municipal, distrital o departamental de convivencia escolar que ejerza jurisdicción sobre el establecimiento educativo en el cual se presentó el hecho (OSD_5°B, 2019, p. 6).

Figura 23. Referencia en el Observador de Seguimiento Disciplinario a la atención de situaciones Tipo III



Se incluye, además, un apartado de mayor extensión en el que se propone la subclasificación frente a la valoración de las faltas leves o graves, con lo que se concluye el encuadre que pone en contexto a quienes se acercan como lectores o actores de la acción de registro en el Observador de Seguimiento Disciplinario (**Figura 24**). Es decir, se plasman las consideraciones del Manual de Convivencia Escolar al instrumento de registro de las faltas, dejando así una validación en la que la práctica de registro se sustenta en otras disposiciones y, estas, a su vez, se enmarcan en disposiciones jurídicas como las leyes y los decretos.

Figura 24. Referencia en el Observador de Seguimiento Disciplinario la clasificación de las faltas leves o graves



5.1.2.2. Instrumentos de registro individualizado. El espacio para la narración del alumno

Luego de reconocer la disposición inicial que trae consigo el Observador de Seguimiento Disciplinario, en este apartado exponemos las características del espacio que se diseña y se dispone para situar al alumno como factible de ser narrado en sus incumplimientos a los deberes propuestos en el Manual de Convivencia Escolar y en todo el entramado de consideraciones anteriormente presentadas. Para ello, se define una ficha de registro individual, la cual es analizada a continuación (**Figura 25**).

Como abordamos, la organización de estas fichas de registro individualizado se organiza de acuerdo al orden alfabético en relación al apellido y al nombre. De allí que estos códigos se asocien con otros tipos de listados, como lo son las hojas de asistencia o la planilla de calificaciones.

Además, en estos espacios se reconoce, sumado al nombre, datos de caracterización de los alumnos como fecha de nacimiento; tipo de documento, si se cuenta con Registro Civil (RC), Tarjeta de Identidad (TI) o Cédula de Ciudadanía (CC) además el código correspondiente o número de identificación. Igualmente, se realiza una clasificación en la que se recoge información frente a

si se hace parte de población con Necesidad Educativa Especial (NEE), si tiene alguna caracterización cognitiva o comportamental. Adicionalmente, se incluye información familiar como nombre del padre y de la madre con sus respectivos números telefónicos y se amplía la información del alumno con relación a la dirección de residencia, número de teléfono de la misma, Empresa Prestadora del Servicio de Salud (EPS). Finalmente, este espacio de datos se concluye caracterizando al acudiente. Esto es, ubicando la información del responsable directo en la institución del alumno, de quien se incluye el nombre, el parentesco, dos números para establecer comunicación, tanto al número fijo como al número celular.

Además de la pertenencia del alumno a un círculo familiar en el que se caracteriza al padre y la madre, esta ficha evidencia que este sujeto está vinculado a un maestro. Este niño también le pertenece a un director de grupo. La ficha referencia en todas sus hojas de caracterización quién es el contacto directo según el grado y el grupo al que esté asignado. Con esto, además de pertenecerle a un adulto por fuera de la escuela, a ese alumno se le relaciona con un adulto maestro dentro del escenario escolar. Esto es también, el alumno del maestro *x*.

Posterior a esta caracterización de los alumnos, se disponen de otros espacios en los cuales se indica las asignaturas con bajo rendimiento. Estas se organizan temporalmente con respecto a cada uno de los periodos académicos, para lo cual se dispone de unas casillas para el registro de estas observaciones frente a las áreas en las que se ha tenido un promedio menor a tres (3.0) y se concluye con el informe final. Esto es, si el alumno es promovido o no al siguiente año.

Además de estos datos frente al desempeño académico, se asignan casillas en las cuales se confirma si el alumno tiene otras acciones pedagógicas, correctivos disciplinarios y sanciones de las dispuestas en el Manual de Convivencia Escolar, las cuales hayan incorporado el contrato pedagógico al anecdotario del alumno. Dentro del Manual de Convivencia Escolar, el contrato pedagógico es definido como,

[...] un pacto de responsabilidad que se establece entre un estudiante, sus padres de familia y/o acudientes y la institución; con el objeto de regular y orientar su permanencia en el plantel y generar un mayor compromiso en el cumplimiento del Manual de Convivencia a través de un proceso y seguimiento que implica acciones pedagógicas y medidas correctivas para tal fin (Institución Educativa La Camila, 2019, pp. 572-573).

Además de la información que da un panorama del alumno, se incluye una fotografía la cual es adicionada a los datos dispuestos, con lo cual se concluye la caracterización de cada uno de los sujetos aquí referenciados

Por su parte, la estructura del registro de la transgresión del alumno permite deducir en su revisión que la información solicitada da cuenta de las necesidades para la atención a los casos o a la narrativa que sobre el alumno se hace del incumplimiento a las reglas escolares. Es decir, si un campo se dispone es porque de allí se derivarán otras acciones, configuraciones o posteriores lecturas que la hacen imprescindible para ser incluida de manera institucional.

Inicialmente, para este registro se solicita la fecha en la cual se realiza el reporte. Posteriormente, se hace una tipificación de la falta o la situación. Aquí el lenguaje puede estar relacionado con cualquiera de las clasificaciones que se ha hecho al inicio del Observador de Seguimiento Disciplinario. Así las cosas, se incluye la nominación tipo de falta (leve o grave) o la relación con las situaciones donde se asocia con la tipificación de situación *Tipo I, Tipo II o Tipo III*. Estos dos componentes del registro son los que tienen un espacio más reducido para la inscripción de los datos (fecha y tipo de falta o situación).

No obstante, el espacio con mayor posibilidad para la escritura es el denominado *Descripción de comportamientos que afectan el proceso formativo de la convivencia*. Esta columna, en comparación con las otras, permite más despliegue narrativo frente a lo ocurrido, lo que invita a la expansión en la misma escritura.

Por su parte, el apartado de descargos y compromisos del estudiante tiene menor posibilidad de descripción, lo que habla también de la expectativa que se tiene en el registro o de acuerdo a la experiencia, donde hay mayor o menor despliegue de narración. Es decir, el adulto tendría aquí más que decir sobre la situación que el mismo alumno que es el implicado en el caso.

Igualmente, se da un espacio para dar cuenta del proceso realizado en función de las acciones pedagógicas, acuerdos o correctivos que se hayan implementado en este procedimiento.

Finalmente, se concluye este esquema con la incorporación de un apartado para las firmas. Aquí, entonces, según las orientaciones dadas, se emite la impronta de quien elabora el registro; esto es, el respaldo de quién emite la narración o la responsabilidad de lo escrito, asumiendo un sujeto emisor de lo aquí dispuesto. No es un asunto anónimo, se puede responsabilizar o volver a quien emitió la descripción. A su vez, se incluye el registro de la firma de quien es imputado frente al hecho descrito como el principal implicado en el evento que ha sido objeto de descripción. Con

esto, se deja un respaldo que evidencia que este registro no fue un hecho creado de manera artificial o falsificado, más bien es una forma de rectificar que lo acá dispuesto es asentido por quien es narrado: el niño o el joven escolarizado sobre el que se hace el reporte.

Figura 25. Ficha del Observador de Seguimiento Disciplinario

AÑO: 2019 GRUPO: 4°B INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA CAMILA DIRECTOR GRUPO: V 12

INFORMACIÓN PERSONAL DEL ESTUDIANTE

APELLIDOS Y NOMBRES: _____

Fecha de nacimiento: 02/01/2007 Documento: RC TI N°: _____ N.E.E. Cognitiva Comportamental

Padre: _____ Tel: _____ Madre: _____ Tel: _____

Dirección de Residencia: _____ Tel: _____ EPS: _____

ACUDIENTE: _____ PARENTESCO _____ Tel. Fijo: _____ Tel. Cel: _____

	1° PERIODO	2° PERIODO	3° PERIODO	INFORME FINAL
ASIGNATURAS CON BAJO RENDIMIENTO	Artística (1)	Todas (13)		
CONTRATO PEDAG.	SI	SI	Matrícula Cancelada	

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ ACUDIENTE	PROCESO: ACCIONES PEDAGÓGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS
Primer Periodo					
15-02-19	I	El estudiante interrumpe las clases constantemente, haciendo ruidos con su boca (silbidos) se llama la atención y no acata la norma.	NO silbar en las clases.	Diálogo con el estudiante	
18-02-19	I	El estudiante se refiere a la docente usando palabras soeces, con expresiones como "Qué chimbade profe"	no usar palabras soeces		

5.1.3. Los sujetos de la práctica: de las implicaciones y los efectos de narrar al alumno en el Observador de Seguimiento Disciplinario

En este apartado abordaremos algunos de los componentes que Reckwitz (2002) postula como importantes para que una práctica sea consistente, se instale y perdure con el tiempo. Nos acercaremos a los sujetos de la práctica; aquellos que dan lugar y son los protagonistas de operar las disposiciones institucionales y manipular los artefactos. Nos aproximaremos así al lugar de los maestros como narradores del comportamiento de los alumnos; a las formas en que los mismos niños son orientados a narrarse; a las tensiones frente a los propósitos institucionales y la práctica cotidiana de los reportes realizados; a los efectos de los reportes en el Observador del Seguimiento

Disciplinario en las voces de las maestras y a las formas de acceso a la información disponible en estos registros.

5.1.3.1. Los narradores

Los maestros, orientadores escolares, profesionales de apoyo escolar y directivos docentes, como los encargados de hacer los registros en el Observador de Seguimiento Disciplinario ponen de manifiesto que este, además de las orientaciones dadas para la identificación de la infracción o transgresión al sistema de reglas institucionales, deviene en un proceso que implica unas fases que se van configurando en la cotidianidad. Es decir, estas no están explícitas en el Manual de Convivencia Escolar ni en el PEI, pero son, en su experiencia, las formas en que se desenvuelve la práctica de narración del alumno implicado en una situación, en la que, a su juicio, requiere de un reporte.

Es importante reconocer quien es el narrador, dado que, considerando los postulados de Kaplan (2005) se comprende que

Los actos de nominación corporales y verbales, gestos y palabras, y más particularmente los actos clasificatorios, no son neutrales, sino que, al contrario, poseen efectos en la esfera de la dominación simbólica. A mayor legitimación de la autoridad que nombra, mayor es su influencia en el ejercicio de la dominación. Consiguientemente, el poder de nombrar y de hacer con los nombres es diferencial en virtud de la distribución de poder entre los diversos individuos, grupos e instituciones (p.88).

En primer lugar, las maestras exponen aquellos asuntos que se tienen en cuenta al momento de hacer un reporte en el Observador de Seguimiento Disciplinario. No obstante, estas formas de narrar y los procedimientos no pueden ser tomados como aspectos estandarizados. Más bien, responden a las edades y niveles de los niños. Algunas de estas apreciaciones responden a la generalidad del procedimiento, pero hay algunas circunstancias que hacen que se realicen flexibilizaciones o variaciones a las directrices y al protocolo.

Desde sus apreciaciones se desprende que este relato tiene unas características, unas maneras propias de hacerse y unos aspectos a considerar. Por eso, en palabras de las maestras expresan que al realizar un registro se deben ejecutar una serie de procedimientos. Por ejemplo,

[...] yo los abordo a los dos o a los tres [niños] depende de la situación, hablamos a ver qué sucedió, porque cada niño cuenta su versión. Cuando hablamos todos sale la verdad, después de eso sí hago la anotación de los hechos como fueron y ahí sí cada uno acepta y hace los descargos y hace compromiso. Eso lo hago hasta tercero (GF_AM, 2022, p. 5).

De este fragmento se destaca como el maestro debe conocer el hecho. Es decir, no siempre se está presente en la escena para verificar si el acontecimiento ocurrió o puede ser corroborado por el que activa el reporte en el Observador de Seguimiento Disciplinario. Se debe saber del acontecimiento, así sea desde la percepción de otros. Con ello, recibir las versiones, a fin de determinar si el hecho es verídico, es una de las acciones que requiere esta práctica. Es decir, el maestro en este proceso actúa como un juez que valida el nivel de pertinencia y necesidad del reporte. Escoge, separa o clasifica la información y determina la manera de proceder

Igualmente, es importante el cierre de lo dicho por la maestra “[...] *Eso lo hago hasta tercero*”. Esto deja planteado que no es un protocolo estandarizado; más bien, se sugiere que hay una adaptación a la acción de acuerdo al grado, la edad de los niños y el criterio elaborado por el mismo maestro.

Por su parte, otra de las maestras pone de manifiesto que, además de describir, es necesaria la implementación de algunos términos que contribuyen a orientar la claridad de la narración sobre el alumno. Determinar si hay reincidencia es clave, dado que expone que esta no ha sido una anotación en el Observador de Seguimiento Disciplinario de manera caprichosa. Nótese como lo expresa una de las maestras:

[...] describiendo muy bien qué fue lo que sucedió. Además de escribir qué fue lo que sucedió, por lo menos yo sí escribo o el “reincide”, para que haya como la claridad de que no es primera vez que esto sucede y que esa es la razón por la que se hace la observación. También se escriben los acuerdos a los que se llega (GF_SL, 2022, p. 2).

Por otro lado, además de escribir el maestro, el alumno también tiene un espacio para su narración. Con ello, el relato del adulto “[...] va acompañado, se describe la acción del estudiante y en esa parte donde dice [...] descargos, entonces también cuando el niño sabe escribir, escribe la situación y el compromiso, o sea, a qué se compromete” (GF_BC, 2022, p. 2).

El niño, entonces, también es un sujeto que además de ser descrito, describe. El Observador de Seguimiento Disciplinario propicia que el niño escriba de sí mismo y de los otros, especialmente de sus pares. No obstante, ese pensarse para escribirse no es sobre lo que el mismo alumno selecciona de sí. Es una escritura direccionada. Así se puede identificar que,

[...] lo que escriben los chicos es como la situación pasó en sus términos. Como normalmente: “le pegué a tal compañerito” o “tal compañerito me empujó y le di una patada”; es decir, ellos cuentan su versión de los hechos que uno trata de que sea lo más fidedigna posible, pero ellos realmente escriben las cosas como sucedieron. Es decir, como la percepción que tuvieron de lo que hicieron (GF_AC, 2022, p.3).

Desde estas consideraciones, el acontecimiento así se convierte en relato escrito. Especialmente cuando esta es una acción que se deriva de lo que las maestras nombran como reincidencia. Es decir, este mecanismo no aparece como la acción de respuesta inmediata a la transgresión del sistema de reglas. Más bien, se considera como última instancia ante la situación. Algunas de las razones rastreadas implican que, las maestras no se sienten en comodidad con este procedimiento. Expresan, por ejemplo, “[...] yo en realidad soy muy enemiga de estar escribiendo en el Observador, primero me da pereza, mucha pereza. Pero claro, cuando toca hacerlo, pues se hace” (GF_BC, 2022, p. 2). Acá se deriva entonces, pensar que esta acción es más una obligación que se asume como una respuesta a las directrices institucionales; pero no es una práctica de apropiación o aceptación expresa de las maestras.

Más bien, se sustenta que se implementan con mayor disposición otras acciones. Por ejemplo,

Yo soy más dada también como a estar dialogando. Si un niño está molestando a otro: “¡Venga! ¿por qué lo está molestando?, ¿eso está bien? ¿eso está correcto?”. Entonces, es también como llegar a acuerdos por medio del diálogo, sin tener que estar llegando a toda hora al Observador porque en realidad, la verdad, lo digo nuevamente, no me gusta (GF_BC, 2022, p. 2).

No obstante, otro asunto importante a destacar en este análisis es que, cuando los niños son los más pequeños, como en el caso del preescolar (0°) o el primer ciclo que recoge los grados de primero (1°) y segundo (2°), lo estándar no tiene aplicabilidad. Esto se sostiene en la experiencia

de una de las maestras que al momento de realizar el trabajo de campo se encontraba en los grados de cuarto (4°) y quinto (5°) en el que opera el profesorado y contrasta su percepción con lo que ocurre al inicio de la escolarización

[...] yo creo -a parte de lo que dicen las compañeras- que es como distinto según la edad, o según como los grados. Porque yo el año pasado, yo creo que ese Observador era más como por desacato de los papás, que no se presentaban o cosas como... Digamos casi que poco importantes para lo que estoy viviendo ahora con los chicos de cuarto (4°) y quinto (5°), que ya sinceramente ya mi Observador yo creo que estoy que lo termino. Eso si no lo pide una compañera, lo pide la otra, varias veces en la jornada. Sino, entonces es doña [Claudia], es la coordinadora; o sea, son tantas cosas que yo esa experiencia con grado primero (1°) y segundo (2°) la verdad no (GF_MV, 2022, p. 2).

Esto mismo se expone en contraste con el nivel de preescolar (0°), donde una de las maestras menciona,

[...] Y hablaba estos días con [Lucila] de preescolar y ella decía: “Mi Observador queda nuevo, pues es que yo ahí qué escribo...”. Porque opera lo que decía [Sarita] del diálogo, ellos están mucho más -digamos- “nuevos” en cuanto la escolaridad, entonces tienen un poco más de receptividad, hay un poco más de temor frente a que “mi mamá”, qué me van a decir en mi casa, la persona que me cuida (GF_MV, 2022, p. 2).

De lo anterior comprendemos que el maestro configura una concepción de alumno relacionada con el nivel escolar o la edad en la que se encuentre. Con ello, el procedimiento, la concepción que sobre la forma de hacer el registro se adapta, de manera que, a cada grado, a cada alumno o a cada caso, habría que considerar diversas opciones de intervención. Así el Manual de Convivencia Escolar y el PEI receten un protocolo de acción, a las maestras en su cotidianidad esta información les sugiere un marco de implementación; pero, según su juicio, lo adaptan a la circunstancia. Veamos otra de las voces de las maestras lo que nos enseña al respecto:

Cuarto (4°) y quinto (5°) pues ya si es diferente porque ellos nunca van a asumir lo que hacen. Si hasta tercero hay niños que no lo asumen, que para ellos son unos angelitos y no, no lo asumen. Ya después de que uno habla y todo, ahí si ya van cambiando las versiones, pero como van creciendo pues se cambia el proceso (GF_AM, 2022, p. 5).

Desde las ideas expresadas aquí se evidencia como la relación con la edad, y con ello el nivel de distribución en grupos, va a influir en concebir si se asume o no la infracción a la regla o la veracidad de la palabra del niño. Considerar pues que, un alumno de cuarto o quinto no asume los hechos presuntamente cometidos o considerar con ironía que son unos angelitos, muestra que las percepciones del maestro frente aquel que narra no es neutral o respaldada solamente sobre la concepción de deberes, faltas y tipificaciones de prescripción institucional. El narrador sustenta sus registros y procedimientos en las concepciones que sobre el alumno se hayan construido de manera personal; es decir, que opera el sistema de expectativas que se ha creado a nivel institucional como individual.

5.1.3.2. Efectos de los reportes en el Observador de Seguimiento Disciplinario en las voces de las maestras y orientadora escolar

Además de reconocer quienes narran y las tensiones derivadas de los presupuestos institucionales, es menester situar la cuestión sobre ¿Con qué fines o propósitos se sostiene este tipo de prácticas de narración y descripción frente al seguimiento disciplinario de los niños en el preescolar (0°) y la básica primaria? Se encuentra pues que, los efectos de estas narraciones, en las voces de las maestras y según su experiencia en el oficio, obedecen a diversas circunstancias e implicaciones en la elaboración del reporte. Es decir, la estructura en la que se sustenta el registro puede desencadenar en acciones de un impacto en la vida de los niños, no siempre permitiendo la continuidad en la institución y, por ello, se promueven unos efectos contrarios a sostener la relación con la escuela, los saca de ella.

Estos efectos son considerados también de acuerdo a las edades de los niños. Desde lo dicho por las maestras se reconoce que el Observador de Seguimiento Disciplinario conserva una acción favorable para el relacionamiento y el abordaje de las faltas con los niños de menor edad y de los primeros grados de la escolarización. Pero, cuando los grados avanzan se suscitan otras implicaciones. De ello, se expone entonces que las maestras dan cuenta de relatos como el siguiente,

[...] los niños pequeños este año me decían: “Profe, en el libro del Observador el año pasado apenas tuve una anotación, yo apenas tuve dos anotaciones...”; “!Ah! sí a usted le hicieron

anotación por no sé qué...”; lo recuerdan con mucha claridad. O sea que, para los niños pequeños sí tiene mayor importancia las anotaciones que se hagan en ese libro, para los grandes de pronto ya pierden mucho sentido. Pero también pierde sentido dependiendo del uso que se le vaya dando con el tiempo, porque ellos mismos dirán que “me hicieron anotación, pero eso no sirvió de nada o eso no pasó nada”, porque muchas veces en realidad no pasa nada (GF_BC, 2022, p. 8).

Además, esta percepción es reforzada al exponer que, para los niños pequeños el efecto del reporte se verifica en los propios cuerpos. En el siguiente fragmento se relata como en aquellos de menor edad hay una respuesta que determina el propósito con el que, posiblemente, el maestro realiza el reporte: encausar los cuerpos, modelar los comportamientos y que se quede quieto.

[...] ejemplo, en los niños pequeños, en un llamado al Observador, ellos cambian. En los grandes, cuarto (4°) y quinto (5°), no, porque para ellos es un papel más. Pero en cambio en los pequeños sí se ve como ese respeto por el Observador, uno cuando les nombra el Observador ellos ya se quedan quietos (GF_AM, 2022, p. 8).

Este asunto es importante, dado que, como se puso en evidencia en apartados anteriores, el Observador de Seguimiento Disciplinario es un artefacto que tiene las mismas directrices para ser implementado desde el preescolar (0°) al grado once (11°). Con ello, se podría considerar la necesidad de revisar aquello que se dispone de manera homogénea y pareciera que considerara en sí mismo una manera igualitaria de respuesta a la vida cotidiana escolar, donde los relatos evidencian lo contrario.

Por su parte, estos reportes también constituyen una de las acciones, que, sustentadas en el debido proceso, labran el camino para sacar a los niños de la escuela

[..] pues efecto... cuando se va a expulsar un estudiante se debe seguir un procedimiento, y todo debe estar escrito ¿cuál es el medio? el Observador. Cuando se lleva todo en el Observador, se puede expulsar un estudiante, porque si no, ni forma. Esa sería, una. Que por medio de todo lo que llevamos escrito para expulsar un estudiante o pasar a otro procedimiento, o pasar a otra instancia, se debe llevar todo escrito (GF_AM, 2022, p. 8).

Además, otro de los efectos señalados en la realización de los reportes es la imposición de sanciones que se enmarcan en el Manual de Convivencia Escolar y, agrega, la orientadora escolar, son acordadas entre las instancias implicadas. Así las cosas,

Entonces vamos a poner (entre comillas) “una sanción”- porque no es sanción, es acción pedagógica- por una acción que tuvo un estudiante que fue contra el Manual de Convivencia o contra la convivencia escolar, o el uniforme, o cosas así... Entonces vamos a tomar una acción pedagógica, nos sentamos y analizamos en conjunto. Por eso la ruta no tiene un listado de acciones pedagógicas, sino que si hubo una situación de convivencia -que es así como se tipifican- nos sentamos y construimos. Debemos hacer algo en función de la reparación ¿qué propones tú que se puede hacer?, ¿qué propone la escuela? Llegamos al consenso y no tendría por qué haber apelación respecto a eso (E_EG , 2021, pp. 3-4).

Por su parte, otra de las participantes de la investigación aborda el efecto de la etiqueta al estar reportado en el Observador de Seguimiento Disciplinario como una derivación con connotaciones negativas. Se asocia así con una referencia a la dificultad. Esto, relacionado con la propuesta analítica de Goffman (1970), pone de manifiesto que tras una nominación se activan unas acciones que hacen que se refuerce el atributo altamente desacreditador que, para este caso, se asocia a las dificultades que se tienen en la convivencia escolar. El relato de la maestra de cuarto grado anuncia que (4°)

[...] pues yo creo que algún efecto tiene que pasar, ya sea negativo o positivo. Yo creo que, desde mi vivencia, los que he tenido con contrato pedagógico -sobre todo ese año que empecé que era un grupo muy complejo- era un efecto más bien negativo, de la etiqueta, del que sacan de la clase para ir a hablar porque es evidente que tiene dificultades de convivencia escolar, y también como de la etiqueta del niño (E_KV, 2021, p. 3).

Igualmente, el ser portador de una etiqueta permite, según las participantes, insertarse en el orden del transgresor como una forma de reconocimiento. Ser parte del Contrato Pedagógico se toma como una manera de ganar un tiempo que los otros no tienen en la regularidad del aula. Al ser tipificados y clasificados, los niños participan de unos escenarios que los visibiliza como merecedores de acciones de relevancia institucional y de allí que, una sanción que se espera que

tome otro horizonte, termina siendo transformada por el mismo grupo de niños en una amonestación favorable y de disfrute. Veamos:

Investigadora: ¿y qué etiquetas se manejan?

Participante: yo creo que ya es diferente, antes era como: “Profe, es que usted sabe que yo estoy en contrato”, entonces era la excusa de que estoy en contrato, entonces me sacaron, entonces no voy a cumplir. Porque pasaba también que aquellos que tenían contrato pedagógico -al menos particularmente en mi grupo- académicamente eran muy buenos. Eran muy buenos la mayoría, no todos. Entonces: “Profe, me voy para contrato”. Entonces yo veía que ellos lo tomaban como recreo o también que los otros de pronto lo excluían. Porque además del problema de convivencia escolar, tenía como “¡Ah!, los de contrato, los de contrato”. Y también en el discurso no solo de los niños, sino de los otros docentes “¡Ah!, entonces cuáles son los de contrato tuyo”. Entonces a la hora de entregar el grupo “¡ah, sí! este es de contrato”, pues obviamente cosas generales que es necesario hablar y lo requieren, pero también la etiqueta del contrato.

Y de los niños en particular, como de efectos pues de cambio en los problemas de convivencia que los habían llevado a estar en el Comité, no. Muy iguales, muy iguales. Y yo creo que hasta un poquito como peores en esos asuntos, porque era como, yo creo que no se responsabilizaban, algo se hace que el niño no se responsabiliza sino que hasta se salta. Se salta porque “me están sacando de clases” o se salta, porque los compañeros andan como con cuidado conmigo porque “estoy en contrato”. Entonces de manera positiva yo creo que lamentablemente ninguno, sobre todo ese año, muchos fueron incluso... les cancelaron matrícula porque no cumplieron con los compromisos establecidos en ese contrato (E_KV, 2021, p. 3).

Otros participantes, por su parte, reconocen que la inscripción de un sistema de reglas y procedimientos dispuestos en el Manual de Convivencia Escolar tendría como resultado el de sanear la convivencia de la institución. Comprendiendo el escenario desde una perspectiva profiláctica, se asocia la metáfora de la limpieza para mostrar que los efectos esperados de la inscripción en el Observador de Seguimiento Disciplinario deben estar puestos en sacar aquellos elementos contaminantes que no contribuyen a la armonía institucional. En palabras de una de las participantes se nota que,

[...] Entonces fue lo del Manual de Convivencia, empezó el trabajo también del Comité de Convivencia porque ya fue una cosa que lo exigían. Entonces, en vista de esta exigencia: Comité de Convivencia, con la participación de los diferentes estamentos de la institución educativa se empezó a construir un trabajo de verdad muy bueno y en todo este proceso entonces ya niños y niñas que llevaban un seguimiento, que se debía hacer un seguimiento muy estricto durante el año escolar, que entonces ya ingresaban a contrato pedagógico, que no cumplían todas las cosas del contrato pedagógico, entonces ya era cancelación de matrícula. De esa manera se fue, no sé si sea prudente decir saneando, [...] limpiando muchos elementos que no[...] estudiantes que no brindaban a la institución cosas buenas, sino que lo que hacían era -por decir algo- contaminar, porque eran elementos que de verdad no ayudaban a que hubiera una armonía en la institución [...] porque eran con conductas, comportamientos totalmente disfuncionales (E_BC, 2021, pp. 3-4)

Por otro lado, desde una perspectiva que evidencia los mecanismos del orden institucional, jurídico y legal, se aborda que, los efectos del registro de las transgresiones se asocian con el seguimiento al debido proceso. Con ello, la importancia de registrar no sería un asunto a considerar a criterio personal por parte de los maestros; sino que, implica que los docentes sean “juiciosos” en el reporte constante a fin de tener el histórico de las faltas que garantice que se ha hecho una documentación en términos temporales e históricos de lo que ocurre en la escuela con los alumnos. Así lo expone una de las participantes:

para que ingrese al Comité de Convivencia debe tener, a ver: primero aquí debe haber un trabajo de verdad muy atento y responsable de cada uno de los docentes -que a veces nos hacemos los de la oreja mocha- cuando... “¡Ay! un niño está neceando mucho ” y no hacemos uso de este libro que es el Observador, pero entonces cuando lo usan algunos docentes, lo usan como medio de sanción. De tal forma que ya el niño “¡Ah!, ya le van a hacer otra anotación”, lo toman de una manera muy olímpica. Pero cuando el docente es juicioso y empieza a hacer las anotaciones claras: si un niño hizo desorden en clase, si un niño no cumplió con su uniforme -por decir algo-, si fue desatento o grosero con un compañero, con una compañera, como ir haciendo un seguimiento puntual de sus comportamientos a lo largo del año; entonces, la reunión del Comité de Convivencia, -que yo tuve también la experiencia de participar, como dos ocasiones he tenido la oportunidad

de participar en el Comité de Convivencia-, entonces lo que hacíamos era ir mirando el Observador de cada uno de los grupos, mirar cuántas faltas tenía anotadas un estudiante y qué tipo de faltas tenía anotado. Entonces, dependiendo de eso era que el estudiante ingresaba a contrato o ya estaba como en la mira en cada uno de los períodos para ir analizando ya fuera una [...]

Entonces dependiendo del tipo de faltas que tuviera [...] el estudiante, entonces ya la coordinadora citaba para firmar un compromiso de amonestación verbal sino cumplía con esos compromisos. Entonces, ya se citaba al padre de familia en rectoría y ya sino se cumplían esos compromisos entonces para el próximo año ya entraba con contrato pedagógico y si no cumplía... bueno, al ingresar a contrato pedagógico ya se hacía responsable de participar en unas reuniones periódicas, ya sea con la orientadora escolar o con las practicantes que venían a trabajar del área de psicología: realizaban unos talleres, tenían ciertas tareas con las cuales tenían que cumplir y si no cumplían eso, entonces ya se hacían acreedores a la negación del cupo para el año siguiente. Entonces, eso es ese proceso que se llevaba, pero todo dependía también del proceso juicioso que se llevara en el aula acerca de, como ese seguimiento de las actitudes, de los comportamientos que iban mostrando cada uno de los niños (E_BC, 2021, p. 4).

Por otro lado, un efecto coyuntural de la inscripción de los alumnos en el instrumento de registro tiene que ver con las relaciones de los niños con las familias. Si bien la narración de las transgresiones se juega en el plano de la palabra, los efectos en los niños derivados de las acciones de las familias se ven reflejados en el cuerpo. Con castigos físicos o amenazas de retiro de la institución, la recepción del reporte por parte de la familia se hace bajo la intimidación por los efectos punitivos y de castigos que esto acarrea al salir de la escuela. Se relata en una de las entrevistas que

[...] eso también ha ido cambiando mucho, aunque si vemos papás que son demasiado intolerantes, y le toca a uno ver que el niño, si el niño sale con malas notas o si vinieron a atención a padres, salen estrujándolos, arañándoles el brazo, regañándoles, pegándoles un grito; es como todo, también hay muchas familias que van aceptando diferentes situaciones y van mirando qué van a hacer con sus muchachos. Unas mamás sí se angustian demasiado. Falta también mucha autoridad en muchas familias, entonces le toca escuchar a uno “no, es

que se lo voy a mandar al papá”, “que se vaya mejor para la finca del abuelo, que deje de estudiar”; o sea, hay muchas familias en las que falta mucha autoridad. Muchas mamás solitas que toman decisiones muy equivocadas, o de pronto no decisiones, sino que amenazan a los niños de manera muy equivocada y los niños ya no le ponen atención a lo que ellas dicen. Eso por un lado, pero también ha ido cambiando esa forma en que los padres asumen cuando sus niños se están portando mal y se presenta de pronto más en diálogo.

Lo que pasa es que también hay que tener en cuenta que acá en la institución son familias muy flotantes; o sea, no son familias que están durante todo el proceso en la institución, sino que son familias muy flotantes. Por ejemplo, van cambiando porque se pasan mucho de casa, vienen, van, vienen, van... Entonces, también teniendo en cuenta eso es que van cambiando las características de las personas que vienen a la institución, y últimamente han ido viniendo personas más comprometidas, que asumen con más calma -cierta calma digamos - los llamados de atención que se le hacen, pero se presenta de todo, pero se ha ido cambiando mucho (E_BC, 2021, pp. 6-7).

5.1.3.3. Acceso a la información disponible en el Observador de Seguimiento Disciplinario

Otro de los asuntos considerados por parte de quienes se ven implicados en la práctica de narración al alumnado y que es importante para ser abordado en esta investigación, tiene que ver con aquellas personas que tienen acceso y manejo de la información. Es decir, maestros, orientadores escolares, profesionales de apoyo escolar, directivos docentes y otros profesionales que tienen una escritura que se sale de la intimidad del proceso llevado a cabo con el niño en el marco de la relación pedagógica. Se escribe para otros y para disponerse a diversos fines, además de que el alumno se percate que ha transgredido una de las reglas escolares.

Una de las maestras permite referenciar en uno de sus relatos esa enumeración de instancias y sujetos que son los destinatarios de esta información. Ella relata

[...] es las personas que tienen acceso al Observador, entonces inicialmente las familias cuando ellos van a la asistencia de atención a padres, pues se muestra de pronto el seguimiento en la parte disciplinaria con los niños y niñas que dan mayor dificultad. Se escribe para el Comité de Convivencia, que es el que está también revisando Observadores, mirando la cantidad de faltas que tiene el estudiante, y el tipo de faltas que tienen para mirar

entonces los correctivos que se debe aplicar. Se escribe para la coordinadora y para la rectora, según sea el caso; pero esas son las personas que tienen acceso al Observador... y también para los docentes que van a recibir los niños en los años siguientes, porque también van a revisar cómo fue el comportamiento de este niño, tener como un referente (GF_BC, 2022, p. 12).

En este fragmento identificamos asuntos importantes sobre la práctica de narrar. Esto es que, el maestro a través del registro construye una imagen desde su percepción de lo que hace el niño y a su vez se lo presenta a otros. La familia se convierte en una de las audiencias que recibe, lee y es destinataria de lo que otra persona percibe y dice sobre los comportamientos de su hijo. Además, se escribe para los mismos colegas que, siento actantes de la misma práctica de narrar al alumno, receptionan otras formas de relatar a los niños en la escuela. Esta forma de narrar a los niños para otros colegas es la forma de hacer una anticipación y proyección, una manera de ejercer profecías de aquello que se debe anticipar, preparar o disponer para la llegada de ese sujeto a otro grado. El niño ya viene conceptualizado a los otros niveles desde la mirada de otros. No se viene a construir una nueva relación con este nuevo maestro; sino que, el registro anecdótico hace un camino preparatorio que activa las expectativas de quien lee, frente a quien es ese que viene y lo que de este se puede esperar; sus posibilidades, alcances, etiquetas o atributos altamente desacreditadores o estigmatizantes (Goffman y Guinsberg, 1970).

Además de estos sujetos, también se escribe para espacios e instancias institucionales. Estos son identificados como la asistencia a la atención a padres y el Comité de Convivencia Escolar. El primer lugar se configura como un escenario en el que el maestro y las familias pueden comunicarse sobre lo acontecido con el alumno y hacer un seguimiento del mismo. Por su parte, el Comité de Convivencia Escolar es definido por el Manual de convivencia Escolar como

[...] un organismo creado para garantizar el debido proceso y la sana convivencia en la institución. Sirve de órgano consultor del Consejo Directivo en la solución de los conflictos. Este Comité se crea para apoyar la labor de promoción y seguimiento a la convivencia escolar, a la educación para el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos, así como del desarrollo y aplicación del manual de convivencia y de la prevención y mitigación de la violencia escolar (Institución Educativa La Camila, 2019, p.589).

A su vez, agrega la orientadora escolar que, este escenario tiene como función [...] llevar los casos que tienen que ver con la convivencia escolar para buscar una forma de resolución objetiva, muy fundamentada en la justicia restaurativa, pensando que se tomen acciones pedagógicas que prioricen la prevención, la no repetición y el bienestar de todos. (E_EG, 2021, p. 3)

Desde estos planteamientos, el instrumento implicado en el registro de las faltas al sistema de reglamentación de deberes y sanciones institucionales hace parte de un marco de acción sustentado dentro de los órganos de organización escolar. Además, los sujetos que participan en este, como es el caso de la orientadora escolar, le dan un sentido de objetividad basado en un orden moral que guarda implicaciones jurídicas al sustentarlo en una perspectiva de la justicia restaurativa y la no repetición

Es decir, teóricamente acuñar dicho concepto es una forma de pensar la justicia en la que se sostiene que esta es

Un proceso en el cual todas las personas afectadas por una injusticia tienen la oportunidad de discutir cómo han sido afectadas por ella y decidir qué debe hacerse para reparar el daño. Porque el delito hace un daño, en un proceso de justicia restaurativa se intenta que la justicia sane. Por ello, algo central en el proceso son las conversaciones entre aquellos que han sido dañados y aquellos que han infligido el daño (Braithwaite, 2004, p.1).

Además, como se detallará a continuación, esta es una escritura defensiva, de respaldo institucional en caso de llevarse a cabo una demanda a la escuela. Sirve, en gran medida, para la verificación de lo que se ha hecho con los alumnos. Así lo relata una de las maestras,

[...] también para atender cuando una respuesta de una tutela, o para comisarías de familia que a veces los problemas del colegio repercuten en los hogares. Entonces también tener algo para defenderse uno del seguimiento de la tutela; pues, más que todo eso lo hacen en los colegios que pocas veces se emplea, pero ese es como el objetivo de lo que se escribe en el Observador, tener una defensa (GF_MZ, 2022, p. 13).

Igualmente, dentro de los relatos de las maestras reconocemos que el Comité de Convivencia Escolar tiene una justificación para situar su trabajo frente a las lecturas de estos reportes.

[...] niños que han ingresado o que han remitido casos particulares al Comité de Convivencia es porque han tenido faltas reiterativas de convivencia y que estén registradas directamente en el instrumento que se usa en la institución, que es el Observador de convivencia, y que hayan tenido ya varios encuentros de la docente con los padres de familia. Luego, con el conducto regular de la institución, se da una remisión a coordinación o la orientación escolar, dependiendo de cuál sea el caso de Convivencia Escolar, y ya se remite después a trabajar el asunto con Comité de Convivencia Escolar y ya ellos deciden si lo ingresan o no a contrato pedagógico por convivencia escolar [...]. Esa ha sido así como la experiencia aquí en la institución (E_KV , 2021, p. 2)

Es decir que, los registros en el Observador de Seguimiento Disciplinario hacen parte del camino previo que habilita o sustenta los motivos para ingresar o activar otras instancias y procedimientos frente a la transgresión al sistema de reglas escolares por parte de los alumnos. Se crea un mecanismo, un escenario al que los reportados ingresan y los que no se reportan están ausentes o separados de él. Se formula una manera de operación escolar en el que se es escalado o remitido a otras personas para activar acciones escolares que, son determinantes. Con ello, operan como jueces para definir el destino del estudiante.

Finalmente, también aparece en las voces de las maestras, donde se alude a que se escribe para los implicados en el relato. Además de escribir para otros, para algunas maestras el efecto de la escritura se espera que, al ser direccionada al mismo alumno, cobre un efecto cuando se reconoce que se ha escrito sobre él. Esto es que

[...] los estamentos que tienen acceso al Observador... yo también mencionaría que para los mismos estudiantes. Lo digo, porque al momento hablo particularmente de mi experiencia, cuando hago la observación yo les leo a ellos en voz alta lo que se escribió, porque como siempre ocurre que desconocen lo que pasó, o se hacen los que no saben qué fue lo que sucedió, entonces yo también les hago la lectura en voz alta de lo que hay ahí escrito, que incluso también permite que al momento de hacer los descargos, ellos escriban lo que realmente sucedió. Pocas veces al ver que se hace como esa confrontación con ellos,

escriben cosas distintas. Entonces también, además de los demás estamentos institucionales y de las familias, es también para ellos. Y también siento que la manera en la que está escrita la observación permite que el descargo que ellos escriban vaya acorde como a esa línea de lo que se espera genere la observación, que es un cambio en esos comportamientos, o no sé, de pronto de una manera muy utópica, pretender una reflexión (GF_SL, 2022, pp.12-13).

5.1.3.4. Tensiones frente a los propósitos institucionales y la práctica cotidiana de los reportes realizados por los maestros

Además de reconocer a aquellos que narran en el Observador de Seguimiento Disciplinario, los reportes se sostienen en un propósito. Es decir, para qué se narra. Las maestras expresan que son múltiples los motivos por los cuales recurrir al registro en el Observador de Seguimiento Disciplinario. Algunos de estos argumentos exponen los objetivos de consonancia institucional. Otros, por su parte, evidencian un distanciamiento y obligatoriedad en la implementación de este procedimiento.

Por un lado, se encuentra en el trabajo de campo que una de las maestras sustenta su procedimiento “[...] porque la institución lo pide, porque lo exige el colegio, pero realmente si uno pudiera hacer de pronto otras cosas más productivas, las haría” (GF_MV, 2022, p. 7). Además, esta acción de registro se considera insuficiente y por ello manifiestan que “[...] seguimos buscando otros medios que nos ayuden como en esa situación” (GF_BC, 2022, p. 7). Es decir, el reporte por sí mismo no se reconoce como una contribución a que las situaciones escolares que se identifican como faltas que desacomodan la dinámica institucional sean resueltas con estos registros.

En este escenario, la narración del acontecimiento en el Observador de Seguimiento Disciplinario, como ruta institucional, es percibida como una instancia burocrática que no incide en el mejoramiento de las condiciones de vida ni de los niños ni de la institución. Al respecto encontramos que,

[...] porque es que hay unas situaciones, [...] que de verdad ameritan es iniciar una ruta. Pero, entonces, antes de esa ruta ¿cuántas cosas pueden suceder en la vida de estos chicos mientras hablamos, le hacemos una anotación, le hacemos dos?, doña [Mary] sube, va doña [Rocío], va una persona la otra, y cuántas cosas suceden... Pero realmente, mientras eso

está pasando... el tiempo... ¿cierto? [...] eso es tiempo valioso, que uno dijera “no, tal, haga la llamada, el niño va a ser, inmediatamente van a hacer una intervención...”. No, digo yo, porque la institución lo pide así (GF_MV, 2022, p. 8).

Es decir, la adaptación al procedimiento es un requerimiento institucional al cual las maestras se ven interpeladas y por el cual deben responder.

Además, otra de las tensiones se sitúa en que lo que se hace con las observaciones desencadena en un Comité de Convivencia Escolar que desvirtúa lo que a los maestros les parece importante y necesario. En uno de los relatos encontramos así que

[...] cuando me preguntas eso me viene a la mente como cuando se hacían las reuniones - que por cierto eran muy tediosas, demasiado largas - me viene a la mente varias cosas, porque el objetivo del Comité de Convivencia... cuando en las reuniones iniciales tomó definitivamente otro rumbo, porque se limitaba únicamente a revisar Observadores, mirar cuántas faltas tenía un estudiante: si se pasaba para amonestación, si se pasaba para contrato; en fin, todas esas cosas, entonces se podían usar dos jornadas de trabajo y quedaba el trabajo incompleto, y ya todo el mundo estaba cansado y quedábamos agotados, y se desvirtuaba el sentido en sí de lo que es el Comité de Convivencia, porque entonces era únicamente para aplicar sanciones, totalmente desvirtuado. Entonces, tantas amonestaciones, eso era una cantidad de estudiantes, lo más tedioso.

Al que le tocaba pasar el acta era otra tarea terrible, porque era que tenía tantas faltas: por masticar chicle, por esto, por esto, por desobediencia, porque no cumplía con el uniforme, porque llegaba tarde, porque fue grosero, porque respondió mal. Bueno, esas son las faltas menuditas. Pero entonces era muy cansón, porque se había dicho que cuando hubiera una falta cada uno de los docentes debía colocar el número de faltas en un formato, de tal forma que el Comité de Convivencia únicamente tuviera que mirar ese formato y no leer todas las faltas que tenía ese estudiante. Entonces, por eso fue que se desvirtuó, que cambió el papel del Comité de Convivencia, [...] que era solamente mirar Observadores y determinar quiénes eran los que iban a ser amonestados, los que tenían que pasar a compromisos, los que tenían que ser citados desde rectoría. (E_BC, 2021, p.5)

Es decir que, dentro de los mismos actores de los procedimientos se identifica que hay unas acciones que se vienen haciendo por efecto de la repetición y que dentro de la cotidianidad se han encontrado insuficientes como respuestas que atiendan las necesidades institucionales frente a la convivencia escolar y los propósitos formativos.

5.1.4. La vigilancia sobre la práctica de quienes narran al alumno

Dentro de los hallazgos del análisis de la práctica en la que se enmarca la narración del alumno transgresor del orden escolar se identifica que el maestro -como principal responsable de registrar lo que ocurre con los alumnos que sobrepasan el orden escolar- también es valorado en su hacer. Encontramos así que, la coordinadora institucional hace una anotación en la cual se presentan los datos de manera descriptiva y cuantitativa de aquellos elementos incluidos y faltantes por parte del maestro director de grupo frente al diligenciamiento, administración del instrumento e inclusión de registros en el Observador de Seguimiento Disciplinario.

Se dispone de una columna en la cual se totaliza la cantidad de estudiantes por Observador, las fotografías que no han sido incluidas y los datos personales y familiares faltantes por estudiantes.

Además de los datos cuantitativos se da una valoración cualitativa. Esto deja ver, si el registro de este instrumento se está realizando de manera correcta. Para esto, se incluyen enunciados como el siguiente “se está llevando de manera correcta el registro semanal de inasistencias” (OSD_5°A, 2019, p. 6). Igualmente, se señala cuando no se está diligenciando de manera correcta y se dan las orientaciones para su cumplimiento. En el caso de las fotografías faltantes se le indica al maestro referenciado en su práctica de diligenciamiento del Observador de Seguimiento Disciplinario asuntos como “[...] faltan 27 fotografías, debe solicitar los Observadores del año anterior para sacar las fotos de los antiguos, los nuevos cuando se las entreguen pegar una en el Observador y guardar otra para las hojas de vida” (OSD_5°A, 2019, p. 6).

Particularmente, estas sugerencias no se realizan de manera anónima. Por el contrario, se incluye directamente el nombre de los maestros y se hace la anotación dentro de los aspectos incumplidos por parte de este. Por ejemplo, se anuncia que los docentes “[Manuel] y [Claudia] no están registrando el control de observaciones cuando la realizan” (OSD_5°A, 2019, p. 6). Así

mismo, se señala cuando no se han hecho los registros de los alumnos que tienen contrato pedagógico.

Por otro lado, sumado a las orientaciones frente al cumplimiento o el incumplimiento de los aspectos señalados y a mejorar, se lleva un estadístico de aquellas hojas de reporte individual que están bien y aquellas que están mal. En la **Figura 26** se expone así que “el 81% de las hojas individuales tienen los datos de los estudiantes, padres y acudientes. Faltan ocho estudiantes” (OSD_5°A, 2019, p. 6), y, además, se referencia el número que ha sido indicado en la planilla inicial del Observador de Seguimiento Disciplinario para que el maestro focalice aquellas hojas individuales que requieren de su atención.

De esto se concluye que, hay un seguimiento, vigilancia, observación y narración del maestro que observa. Este instrumento a la vez que verifica el cumplimiento de los deberes del alumno también posiciona al maestro como objeto de narración de aquel que, jerárquicamente, está en una posición de mayor jerarquía laboral. A la vez que se tipifica al alumno que incumple, se reporta de manera explícita al maestro que falta con una disposición institucional, como lo es el diligenciamiento del Observador de Seguimiento Disciplinario.

Figura 26. *Revisión y valoración del diligenciamiento del Observador del Seguimiento Disciplinario por parte de la coordinación institucional*

	Est.	Fotos falt.	Datos falt.	
5° A	44	27	8	<p>Se esta llevando de manera correcta el registro semanal de inasistencias</p> <p>El 81% de las hojas individuales tienen los datos de estudiante, padres y acudiente. Faltan 3 estudiantes (5,6,8,11,12, 14,38,41)</p> <p>POR MEJORAR</p> <p>Los docentes estan registrando en el control de observaciones cuando las realizan.</p> <p>Faltan 27 fotografias, debe solicitar los observadores del año anterior para sacar las fotos de los antiguos, los nuevos cuando se las entreguen pegar una en el observador, y guardar otra para hoja de vida.</p> <p>Registrar los que tienen contrato Pedagógico.</p>

5.1.5. Algunas consideraciones sobre... las prácticas de narración

Pensar en utilizar un Observador de Seguimiento Disciplinario, más allá de ser una práctica que se va incorporando a las dinámicas escolares de manera recurrente -aparentemente como una práctica propia de la escuela o neutral- a la que se le va dando repetición y se adopta de manera inmediata, merece ser objeto de reflexión en relación a los asuntos anteriormente mencionados y configura líneas de discusión que cuestionen aquello que se instala en la escuela. A continuación, exponemos algunas consideraciones reflexivas derivadas de lo expuesto en los anteriores apartados, dado que incorporar un instrumento en el que se narre al alumno que transgrede las reglas escolares y el entramado que esto supone, evidencia varios aspectos que tiene implicaciones en la forma en que se está constituyendo la escuela y las relaciones que allí se gestan.

5.1.5.1. ...un “instrumento de inscripción escolar” y de verificación de las expectativas

En primer lugar, destacamos que el Observador de Seguimiento Disciplinario es un instrumento de verificación del distanciamiento que tienen los alumnos en relación a las expectativas del comportamiento situado en los deberes institucionales. Opera como un dispositivo, en el sentido propuesto por Agamben (2011), el cual tiene la capacidad de

[...] orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos. No solamente las prisiones, sino además los asilos, el Panoptikon, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas y las medidas jurídicas, en las cuales la articulación con el poder tiene un sentido evidente; pero también el bolígrafo, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarro, la navegación, las computadoras, los teléfonos portátiles y, por qué no, el lenguaje mismo, que muy bien pudiera ser el dispositivo más antiguo (p. 257).

Posiblemente, para los alumnos que llevan mayor tiempo en la institución este dispositivo sea objeto de consideración explícita y en él se reconozcan las expectativas institucionales en función de los deberes que esperan sean cumplidos. Ahora bien, el alumno de preescolar (0°) o del primer ciclo de básica primaria (1° y 2°) ingresa a un escenario desconocido, pero sobre él recae un sistema de ideas que va conociendo a través de sus experiencias y de las formas en que es interpelado por los presupuestos que se tienen de su comportamiento favorable y favorecedor de lo que se ha nombrado como una “adecuada convivencia escolar”.

Esto tiene efectos importantes, dado que, como lo señala Coulon (1995) “Es poco probable que él alumno pueda oponerse de un modo eficaz a las expectativas que se proyectan sobre él, ya que no es consciente de la existencia de tales fenómenos, no más, de hecho, que el propio maestro” (p.109)

La implementación de un instrumento comprueba cómo se crea la evidencia para sostener un argumento. Justifica, muestra o pone en evidencia, por un lado, aquellos que no responden a las reglas escolares y, por el otro, que la escuela sí está haciendo algo, si está actuando o si está llevando a cabo su tarea. Para construir socialmente aquello que se clasifica como transgresor es crucial un documento que, desde las razones institucionales que se sustentan en la legislación, con implicaciones jurídicas, de cuenta de ello que se está separando de la generalidad de alumnos. Es con ello que la escuela opera como “[...] un microscopio de la conducta; las divisiones tenues y analíticas que han realizado han llegado a formar, en torno de los hombres, un aparato de observación, de registro y de encauzamiento de la conducta” (Foucault, 2002, p. 161).

Si asociáramos estos procedimientos a la forma en que se grafican los fenómenos de las ciencias exactas o químicas para ser validados en una comunidad científica, estos instrumentos funcionan como una inscripción en una comunidad que les dará atención, los estudiará y sobre ellos recaerán una serie de saberes especializados para atenderlos y contribuir, seguro con las mejores intenciones, a que se encausen, interpreten y apropien el sistema reglado de la institución.

Sustentado en Derrida (1977), Bruno Latour y Steve Woolgar (1995) proponen la noción de “instrumentos de inscripción” que es útil para comprender esto que pasa en la narración del alumno transgresor a través del Observador de Seguimiento Disciplinario. Esta noción sintetiza una operación de escritura que se utiliza para registrar cualquier tipo de espectro, pico, número, manchas, trazos e información que hace que aquello que ocurre en la realidad material y que se filtra por un procedimiento de registro que pasa por el pensamiento de alguien, sea transformado en símbolos o palabras y deje una huella en el papel para volver a él. Se transforma la materialidad en un pensamiento que es plasmado en un documento escrito. El asunto aquí es, como lo presenta Latour (1995) que,

[...] se considera que las inscripciones están en directa relación con «la sustancia original». El diagrama final o curva proporciona de este modo el centro de la discusión sobre las propiedades de la sustancia. La actividad material interviniente y todos los aspectos de lo

que con frecuencia es un proceso prolongado y costoso se identifican en discusiones acerca de lo que significa la figura. (p.62)

Es decir, el alumno pasa a ser considerado aquello que está en el registro. Se discute sobre lo que se ha pensado, observado o dicho de él; sobre lo que se ha escrito se le inscribe en un orden literario, narrativo y descriptivo que se recupera posteriormente para diversos fines. Por medio de la escritura en un sistema que lo clasifica y lo diferencia de los otros para ser tratado y considerado de un modo diferenciado al que se hace con el resto de los niños de la escuela. El alumno pierde su corporalidad cuando se discute sobre lo que hizo, se convierte en un conjunto de hechos y de percepciones que otros tienen sobre él.

Desde estos planteamientos, se concuerda también con los postulados de Loredó (2009) en los que se propone que “Los cambios en el conocimiento se deben a modificaciones en el uso de herramientas de representación visual -el uso de “inscripciones”-. Tales herramientas producen “móviles inmutables”, esto es, representaciones físicas que pueden ser trasladadas en el espacio sin que cambien” (p. 124). Es decir, estas representaciones, descripciones y narraciones más o menos formalizadas, esta relación literaria con la materialidad, brindan un conocimiento de los sujetos: la mirada que sobre ellos hacen los otros con el poder y la administración de los instrumentos de inscripción dejan una idea que se va convirtiendo en una especie de verdad o de “móvil inmutable”.

Además, tener como fuente de orientación de la implementación de la práctica de narración el Manual de Convivencia Escolar incluido en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y con estos la justificación al sistema de expectativas de cómo debe ser y estar un alumno en la escuela, argumenta con mayor fuerza la inscripción en este instrumento de registro cuando un niño está alterando no solo la cotidianidad escolar, sino que se encuentra transgrediendo el sistema de reglas previamente considerado e instaurado en estos documentos institucionales. Con ello, no es solo bajo la mirada valorativa individual que se configura bajo los órdenes culturales por parte de maestros, orientadores escolares, profesionales de apoyo escolar o directivos docentes que se genera el reporte, sino que se justifica con mayor contundencia la necesidad de registrar al alumno y narrar su distanciamiento entre lo que acontece con él y el deber ser. El PEI es considerado pues, como la carta de navegación institucional, aspecto que lo configura como una fuente de consulta y de confianza en el actuar de los integrantes de la institución.

Con todo lo anterior, ponemos de manifiesto que en las prácticas los instrumentos que se implementan para su ejecución son realmente importantes. Así como planteamos desde Reckwitz (2002), donde el horno propuso una forma particular de relacionamiento para calentar los alimentos, el bisturí le permitió al cirujano nuevas maniobras médicas y el balón aloja la atención de la práctica colectiva del fútbol, el libro del Observador de Seguimiento Disciplinario alienta en los maestros y los demás narradores de las transgresiones de los alumnos el espacio para poner lo que en su criterio es merecedor de ser reportado, determinando el tipo de escritura y los criterios a considerar para ser tenidos en cuenta al momento de generar un registro de lo que ha pasado con el alumno. En suma, el instrumento condiciona en gran medida la práctica y conduce la mirada sobre el alumno y aquellos aspectos que se deben dejar por escrito

5.1.5.2. ... la judicialización de lo que acontece en la escuela

Este panorama de trabajo muestra que la escuela va adoptando procedimientos que tienen un tinte de judicialización de las relaciones escolares. La escuela, como espacio altamente reglado, aparece como un escenario en el que se va a la minucia de la prescripción, nombrando lo que se debe hacer; pero, sobre todo, explicita la falta a la regla, la jerarquiza, tipifica y ubica en el lenguaje un escenario al cual recurrir para señalar lo que el otro ha incumplido.

La judicialización escolar está propuesta en relación a la fragilidad de las instituciones modernas. La escuela parece bajo sospecha al tener que generar mecanismos de blindaje que evidencien que sí está haciendo su trabajo. La fuerza institucional de la escuela ya no es por sí misma sino por las evidencias y los instrumentos que puedan mostrar lo que allí ocurre.

Visibilizando la necesidad de individualismo exacerbado se pone de manifiesto la forma en que se ha debilitado el sistema educativo moderno y la escuela al no contar con los respaldos sólidos o aparentemente fuertes con los que antes podría establecer relación con la sociedad en general, acude a prácticas altamente sancionatorias. La escuela, mediante el análisis de las implicaciones de estas acciones que se disponen en las prácticas cotidianas, pone de manifiesto la fragilidad al intentar sostener a los otros y lo otro. Es decir, por sí misma la palabra de los directivos y de los maestros que en otros momentos mostraba la legitimidad de sus acciones de autoridad y de saber sobre la educación sustentada en reflexiones pedagógicas, requiere ahora de instrumentos que expresen la construcción de esa autoridad sostenida bajo el marco legal jurídico.

Con ello, es de mayor validez, legitimidad y respaldo para la interpelación de lo que hace el maestro y el directivo registrar en un Observador de Seguimiento Disciplinario las acciones que la escuela puede considerar objeto de formación de acompañamiento en las interacciones cotidianas. Dejar una evidencia, un soporte que no dé cabida a dudas frente a quien, posiblemente, haga una inspección del oficio. Desde este planteamiento se coincide con Martínez (2019) en pensar que,

[...] cuando las organizaciones modernas perdieron garantías -son menos competentes como instituciones de encierro, el sentido de su labor tiene que legitimarse cotidianamente- incrementaron las alertas de salvaguarda. Todo el sistema educativo monta un dispositivo de regulación para los intercambios, de toda índole, que tiene lugar en la comunidad educativa (p.117)

Asimismo, se evidencia aquí un debilitamiento de la escuela en el cual las prescripciones que se suscitan frente al alumno llevan a modos de vigilancia del maestro. Con ello, es necesario que otra instancia revise si el protocolo se está ejecutando, por lo que se hace una revisión del tipo de diligenciamiento para intentar disminuir las fugas por las cuales el sistema de convivencia escolar podría quebrarse al no contar con los respaldos de las acciones pedagógicas, correctivos y sanciones que ella misma ha formulado. En otras palabras, este tipo de procedimientos solamente funciona si el maestro alimenta el Observador de Seguimiento Disciplinario con sus reportes y el total diligenciamiento de la información solicitada en este. Si el maestro omite, olvida o se descuidan detalles que den soporte al instrumento, este se debilita en la capacidad que este mismo instrumento ha ido construyendo durante las prácticas cotidianas de revisión y evaluación de la transgresión a los deberes y no tendría el sentido que socialmente se ha construido. Esto es que, carecería del poder deóntico por el cual se ha creado.

Con esto, también se pone en evidencia que el Observador de Seguimiento Disciplinario debe ser observado. Revisar su diligenciamiento, modo de uso y la forma de registro se convierten en aspectos a ser verificados, a fin de reducir las inconsistencias en su implementación. El maestro no puede hacer lo que de manera personal considere con éste. Por el contrario, debe ceñirse a todos los protocolos de atención que han sido suscitados previamente. Con esta medida, la capacidad de acción, puesta en marcha de los saberes propios de su formación como maestro y adaptación a las particularidades que demande la circunstancia se limitan cuando él también se ve interpelado bajo

unas prescripciones que debe de atender para narrar al alumno. Aquí es pertinente pues, hacer la pregunta por otros modos de actuar que el maestro identifique de mayor pertinencia para atender las situaciones y que deriven en intervenciones en pro de la configuración del lazo social y educativo.

Contrariamente, el Observador de Seguimiento Disciplinario adquiere relevancia en esta idea de judicialización de las relaciones escolares a través de los dispositivos que, en nombre de garantizar el debido proceso, funcionan como “estrategias de control y disciplinamiento de diversas situaciones que se perciben como adversas” (Brener, 2019, p. 85).

Desde los planteamientos de Brener (2019) las actas, y podríamos decir también los instrumentos de registro, empiezan a reemplazar el diálogo. Lo relevante ya no es el intento por las acciones de inserción a lo que se determina como formas culturales de relación con el otro, sino autoproteger mediante la escritura el sistema de convivencia para estar respaldados por un proceso que evidencia el riesgo ante un tercero que quiera verificar si se han cumplido los protocolos, sea mediante la tipificación de las faltas o la clasificación de las situaciones.

Esos instrumentos pueden ser la relación en la que se impone la construcción de un pronombre de *peligroso* para generar en la escuela un clima de autoprotección, como un deseo de rechazo a lo que genera amenaza, como una forma de defender a aquellos que requieren ser protegidos porque se encausan a las reglas y se ven atropellados por los que no. Los que son buenos y cumplen con el deber ameritan la generación de archivos expiatorios que muestren los males y los defectos de aquel que no se ajusta a la escuela. Es decir, segregar a una población blinda la idea que la escuela se reduce a ellos o es una mala escuela porque tiene niños transgresores; más bien, la escuela misma los pone en evidencia para demostrar que los tiene en la mira y que lleva un control de eso que no desea ser o que no se parecen al deber ser deseable.

Por otro lado, con los apartados iniciales incluidos en el Observador de Seguimiento Disciplinario comprendemos cuáles son las situaciones que deben ser objeto de referencia en la escritura del maestro. Es decir, el Observador reconoce las faltas y tipifica aquellas acciones que son objeto de sanción institucional. No obstante, en estas orientaciones para la narración disciplinaria no encontramos ningún tipo de referencia que aborde la necesidad de evidenciar aquellos comportamientos que son reconocidos como el cumplimiento del deber o de aquello que se nombra, dentro del lenguaje institucional, como la convivencia escolar favorable en pro del cumplimiento de los objetivos educativos. Se observa al transgresor, al que desborda la máxima,

al que se sale de los marcos de los deberes y de las relaciones con los otros y lo otro; pero, aquel que se ajusta a la escuela y a su marco normativo de deberes es invisibilizado en esta faceta o capítulo de la escena escolar. Es decir, este tipo de alumno no es objeto de narración, no aparece nada para decir de ellos.

En palabras de Brener (2019), es preciso situar este asunto de la judicialización de las relaciones escolares en un contexto más amplio donde “[...] cualquier tipo de diferencia y o conflicto se dirime a través de instrumentos, lenguajes, procedimientos y tecnologías del ámbito judicial” (p. 76). Es decir, las relaciones cotidianas se convierten en objeto de sanción constante. Con esto asistimos a una construcción de la escuela en la que se ha asumido la identidad de un sistema social serial disciplinado y disciplinante, con una supuesta certeza, una distribución rígida del tiempo y el espacio, así como la adaptación de un modelo de autoridad de la imposición jurídica y sancionatoria. Se escapa del horizonte, que aquel que ingresa como alumno no viene hecho, no viene terminado para ser verificado en la escuela frente al repertorio de aquello que sabe o no sabe. A esta perspectiva se le escapa la consideración en la que el encuadre convoca la acogida de aquello que, desde Antelo (2014), en el marco de la relación pedagógica postula que,

[...] la educación no trabaja con lo concluido. Más bien, se encarga del [...] trabajo con los recién llegados, es decir, el gesto milenario de intervenir sobre otro/s para introducirlos al mundo. Es sobre el fondo del nacimiento y la llegada de un cachorro siempre prematuro que la máquina de educar se activa y un niño podrá ser producido como tal (p. 101).

Por ello, interpelar al otro con un sistema normativo en el que se le solicita responder a este desde los primeros años de escolarización es, en sí mismo, tener puntos de partida o concepciones educativas que se distancian del reconocimiento profundo de aquellos que arriban a las instituciones precisamente a recibir la herencia cultural y de reglas que se han acordado para la vida en comunidad. Además, dados los protocolos a seguir “[...] la sanción se nutre del castigo como único gesto educador” (Brener, 2019, p. 90) en este escenario, limitando las posibilidades de insistir en la educación como accionar frente y sobre aquel que como extranjero se adapta y apropia lo que otros han determinado como la mejor forma de relacionarse y de conservar los acuerdos culturales y sociales.

Es precisamente la escuela bajo sus acciones e interpelaciones la que propicia el contexto para la construcción de esas formas esperadas de ser y estar. Es decir, la escuela como un invento

moderno que responde a las necesidades económicas sociales y políticas adopta los mecanismos que considera como válidos para la producción de subjetividades que la sociedad valida como importantes. Con esto, que el Observador de Seguimiento Disciplinario se disponga de igual manera para los niños de preescolar (0°) y los jóvenes del grado once (11°) -en el que la distancia de edades es mayor de 10 años- pone de manifiesto que las mismas transgresiones que le son imputadas al chico de menor edad son bajo las cuales el adolescente se ve interpelado.

Aquel que sale de su casa para ser insertado en el sistema de escolarización se ve reflejado frente al espejo del mismo lenguaje y sistema de reglas de aquel que ha tenido año tras año la posibilidad de construir una relación con los deberes que institucionalmente se han dispuesto para su cumplimiento. En este sentido, el niño del nivel de primaria ha tenido menos oportunidades y posibilidades de cumplir con esas expectativas que institucionalmente se han trazado. El niño de cinco (5) años apenas inicia en el rol de protagonista del juego en el cumplimiento o incumplimiento de los deberes institucionales. Al respecto, contando con las palabras de Graciela Frigerio, esta predisposición al que llega pone en tensión lo que él por sí mismo pudiera inaugurar, comenzar o principiar. Ella menciona

Creo que es muy difícil para un niño que un grande considere o piense que ya lo sabe todo de él antes de encontrarse con él concretamente. Cuando uno cree saber todo del otro, ciertamente, es porque hay un estereotipo, un prejuicio, una representación previa, y el problema con las representaciones es que a veces nos reemplazan el encuentro con el otro real (Frigerio, 2012, p. 3).

En suma, la escuela desde lo presentado se propone como un escenario en el que se vigila al que llega. Se construye al otro como amenaza y se crean los dispositivos necesarios para separarlo del resto, así sea mediante la escritura. El lenguaje aparece como una forma de solución, como una manera de albergarlo, de hacerle un lugar y de contenerlo, dado que en la cotidianidad de los pasillos se encuentra mezclado con los otros. La manera de diferenciarlo es pues, inscribirlo en el Observador de Seguimiento Disciplinario. No se hace una reclusión de los cuerpos en otros espacios, pero su nombre y narraciones si los inscribe al grupo de reportados en este instrumento.

Desde estos planteamientos se refleja que subyace una idea de responsabilidad de aquel que se inserta en la escuela, donde se le pueden imputar cargos frente a los deberes no cumplidos. Se le da mayor importancia al incumplimiento de las reglas que a los actos o acciones educativas que

el adulto dispone para hacerle lugar a aquel que no apropia o interpreta el deber a fin de que ese sujeto, en términos de expectativa, reduzca la brecha que se le ha marcado de manera distanciada de lo que es a lo que debe llegar a ser.

Desde el análisis de ese mismo instrumento se posibilita hacer la pregunta por aquello que se escapa al registro; por aquello que no aparece. Pensar en aquello que no es tipificado, descrito o narrado por los maestros, orientadores escolares, profesionales de apoyo escolar y directivos docentes y que se juega día a día en los intercambios cotidianos, en las miradas, en los pasillos. Reconocer aquello que no es registrado porque no se encuentra clasificado en el sistema de deberes y de protocolos a seguir para observar en la disciplina del alumno, son algunas de las cuestiones que quedan pendientes por indagar.

5.1.5.3. ... el estudio sobre los instrumentos de inscripción escolar

Como identificamos en la revisión de la literatura, el trabajo de Cano et al. (2015) presenta como objeto de análisis de la cultura escolar el Observador de Seguimiento Disciplinario, donde este es visto como dispositivo de control. Teniendo en cuenta esto, el hallazgo fundamental de este estudio radica en mostrar que,

Si bien hay permanencias en las estrategias de disciplinamiento y control, dentro de los diferentes espacios de carácter educativo, el instrumento del libro Observador que tanto tiempo ha pertenecido a las prácticas de lo común y lo cotidiano en las aulas de clase, demuestra notables resistencias, donde los docentes y estudiantes lo adaptan a sus necesidades, y este se configura convenientemente a esos intereses sirviendo como ese instrumento maleable que se ha permeado de las exigencias de los contextos actuales, siendo flexible y comportándose de acuerdo a los propósitos que le implante el docente y el rechazo y aceptabilidad que le imponga el estudiante [...] (Cano et al. 2015, p. 140).

Si bien acá no nos aproximamos específicamente los modos de resistencia que se han configurado en la Institución Educativa analizada y en los casos abordados, se identifican aquellas formas en que la configuración de la práctica de narración de las transgresiones del alumnado de una escuela pública configura unos modos de relación que ponen de manifiesto la concepción de los vínculos sociales en el marco de lo educativo. Esto es que, la escuela ha puesto sus esfuerzos

de manera contundente en un ejercicio de gobierno que dispone de múltiples esfuerzos de sus maestros, orientadores escolares, profesionales de apoyo escolar y directivos docentes en función de registrar cualquier modo de escape de interpretación y respuesta al sistema de reglas escolares.

Se evidencia con estos puntos de encuentro entre estas dos investigaciones que, abordar la utilización del dispositivo del Observador de Seguimiento Disciplinario es una tarea importante, la cual puede ser tomada desde diferentes enfoques. De esto, señalamos también que, ir tras las formas en que el lenguaje se implementa en estas narraciones es pues uno de los aspectos que hasta ahora no se han abordado y que permiten ampliar las comprensiones sobre aquello que se gesta solo en el marco de lo escolar y en las relaciones pedagógicas.

5.2. Usos del lenguaje en la narración. La construcción de los hechos y los sujetos desde los recursos de factualización

Al volver a la metáfora del espejo situada por Potter (1998), es necesario recordar frente a esta que

El lenguaje refleja como son las cosas mediante descripciones, representaciones y relatos. Y a medida que estas descripciones, representaciones y relatos se divulgan por el mundo de los asuntos humanos, se pueden considerar fiables, factuales o literales o, por el contrario, se pueden convertir en confusiones o mentiras cuando el espejo se enturbia o se deforma (p.130).

Desde esta comprensión, buscamos abordar los recursos de factualización que se ponen en juego en la narración del alumno en la escuela pública. Esta narración fue evidente en la práctica de elaboración de reportes dispuestos en los Observadores de Seguimiento Disciplinario. En estos registros rastreamos que la forma y el modo de describir las transgresiones de los alumnos del preescolar y la básica primaria, es decir, la construcción de hechos para ser escritos, equivale a elaborar versiones mentales del mundo por parte de quien registra (Potter, 1998).

La importancia de pesquisar los registros producidos en el Observador de Seguimiento Disciplinario en relación con las prácticas de narración al alumnado, en este punto de la investigación, se sustenta en adoptar la perspectiva en la que

La realidad se introduce en las prácticas humanas por medio de las categorías y las descripciones que forman parte de esas prácticas. El mundo no está categorizado de antemano por Dios o por la Naturaleza de una manera que todos nos vemos obligados a aceptar. Se constituye de una u otra manera a medida que las personas hablan, escriben y discuten sobre él (Potter, 1998, p.130).

Con esta perspectiva, al retomar el horizonte de trabajo propuesto por Potter (1998), postulamos que la construcción narrativa de los hechos y de los sujetos protagonistas de estos acontecimientos se logra utilizando mecanismos o técnicas. Por ello, identificamos que se utilizan componentes retóricos en las descripciones para acreditar o socavar el evento que se describe.

En este apartado abordaremos, entonces, las formas en las que son narrados los sujetos y los hechos presentes en el Observador de Seguimiento Disciplinario. Al respecto, Bárcena y Mèlich (2000), por ejemplo, constatan que,

Toda narración siempre es narración de algo, de un algo que se puede contar, sin embargo, de muchas formas. La narración exige, en este sentido, pluralidad y libertad de selección y de elección de los diversos puntos de vista. Es inherente a la esencia de la narración que haya variantes de la misma (p. 122).

Con este planteamiento, cuando se incluye un registro en el Observador de Seguimiento Disciplinario está implicada la decisión implícita o explícita de referenciar aquellos aspectos que se consideren de mayor interés, los cuales responden a diversos modos y formas de relatarlos. Por ello, vimos necesario caracterizar los rasgos de la narración que se hace según los niveles y se analiza, de acuerdo a los elementos dispuestos en el marco teórico, el estado del arte y demás referencias que han aportado a la ampliación de la perspectiva interpretativa, identificando los recursos del lenguaje a los que se apela según el entramado de circunstancias en el que el sujeto alumno es narrado.

Así, la práctica de narrar al alumno en el Observador de Seguimiento Disciplinario se ejecuta a través del lenguaje, con sus complejidades y amplitudes. Por eso, intentaremos analizar al interior de esas formas de narración a través de los recursos de factualización como se produce la construcción social del alumno transgresor, por lo que expondremos las maneras en las que se

pone de manifiesto la implementación de los recursos modalizadores del lenguaje en la narración y el registro que se hace sobre el alumno en este instrumento de inscripción escolar.

Esta propuesta de recursos en el análisis de las factuallidades fueron enunciados en el marco teórico y acá proponemos una lectura de los mismos a través de los registros revisados en los casos del preescolar (0°) a quinto grado (5°). Además, incluimos algunos de los fragmentos de las entrevistas y grupo focal a fin de comprender el contexto en el que se dan algunos de estos registros. Al finalizar, dejamos algunas consideraciones sobre las formas en que el lenguaje implementado en la narración que hacen las maestras y demás narradores postula unos modos y tipos de registro que permiten pensar posibilidades de escritura sobre el alumnado, considerando, como se ha formulado de manera continua, que las formas de narrar importan, dado que permiten construir la realidad (Potter y Wetherell, 1987).

Vale aclarar también que no se tiene pretensión de valorar si lo que se registra es en sí mismo una transgresión al sistema reglado escolar o si se cometió o no la infracción. Tampoco tenemos pretensiones de encontrar responsables o culpables de que esta manera de relación con los niños esté teniendo lugar en la escuela o responsabilizar al maestro de un asunto más que ocurre en la institución. No se trata de ir por cabezas -como la reina de corazones de Alicia- frente a aquellos que se señalan como presuntos autores de un hecho. Mucho menos se trata de valorar como bueno o malo el ejercicio y práctica de registro en el Observador de Seguimiento Disciplinario.

No perseguimos intenciones de veracidad. Más bien, desde una mirada que lleve a la comprensión, generamos el escenario analítico en el que se vaya tras las maneras en que las prácticas escolares se concretan a través del lenguaje y ponen en operación formas de nombrar, relatar, enunciar y posicionar, que le dan existencia y habilitan formas de hacer en las instituciones que requieren ser interpeladas por los modos en que se están construyendo las relaciones pedagógicas y el sentido social que se le dan a estas. Es decir, estar atentos a cómo se vienen desarrollando algunas formas de reconocimiento escolar por medio de la enunciación de los sujetos. Esto, porque “nadie puede conocer, si no es reconocido” (Frigerio, 2012, p.2), lo que implica que los efectos del nombrar al otro trascienden la mera enunciación y cobran efectos.

Metodológicamente, si bien los reportes seleccionados se les caracterizó según los elementos propuestos por Potter (1998) se referencian aquellos fragmentos, narraciones, descripciones y reportes que permitan analizar con mayor relevancia los hallazgos tematizados

como ilustrativos frente a los modos de construcción social del alumno transgresor y la referenciación de las factuales características del caso. Es decir, que no se incluya alguno de los recursos de construcción de los hechos en alguno de los casos no quiere decir que no aparezcan; más bien, esto indica que se ha reconocido que las formas de construcción de la factualidad incluidas son más relevantes o características del caso.

Un asunto que comparten los seis (6) casos de preescolar (0°) a quinto grado (5°) en la presentación de los análisis es una nube de palabras. A través de la aplicación Mentimeter¹¹ en la opción nube de palabras se ingresaron los términos de aquellas formas en las que maestros, orientadores escolares, profesionales de apoyo escolar y directivos docentes narraban las observaciones al seguimiento disciplinario de los alumnos. Estos términos se configuraron a través de esta plataforma en representaciones visuales de distintos tamaños, donde aquellas palabras de mayor magnitud corresponden a aquellas expresiones con mayores repeticiones en los reportes.

5.2.1. Una mirada a la forma de narrar al alumno en los casos de preescolar (0°) a quinto grado (5°)

En este apartado presentamos los seis (6) casos analizados, los cuales han sido nombrados teniendo en cuenta las características de las formas en que se narra a los alumnos y las prácticas de tratamiento de las situaciones que se proponen para hacer de los hechos reportes acreditados por los narradores. Contamos así con los siguientes subtemas: *Iniciar la escuela, inaugurar las faltas. El caso del grado preescolar (0°); Entre la tipificación de las faltas y la clasificación de los sujetos. El caso del grado primero (1°); Entre la relevancia de la palabra del adulto y la del niño. El caso del grado segundo (2°); Pluralización de miradas sobre el alumno. El caso del grado tercero (3°); La relevancia de las medidas disciplinarias derivadas de la narración del alumno en el Observador de Seguimiento Disciplinario. El caso del grado cuarto (4°); y De la insuficiencia del instrumento a la invención de nuevas técnicas de registro. El caso del grado quinto (5°).*

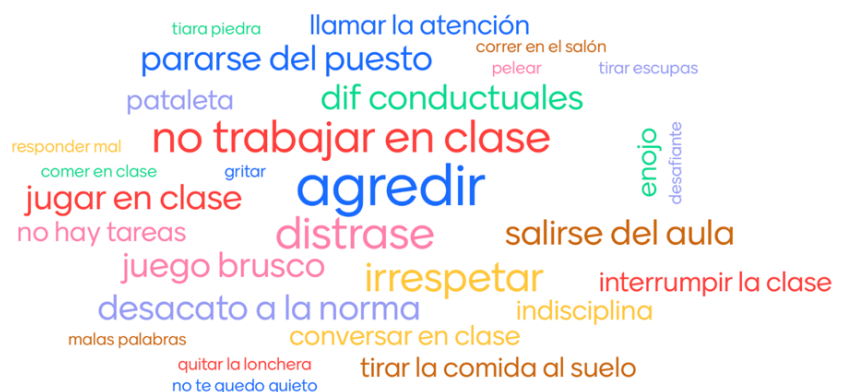
¹¹ Mentimeter es una aplicación digital de acceso gratuito que permite crear presentaciones interactivas. En estas varias personas pueden participar de las respuestas a preguntas, enunciados o imágenes que requieran ser nutridos con diversos datos en texto o numéricos. Enlace de acceso a la aplicación <https://www.mentimeter.com/es-ES>

5.2.1.1 Iniciar la escuela, inaugurar las faltas. El caso del grado preescolar (0°)

El caso de preescolar al ser constituido por la revisión de 18 reportes aborda en sí mismo un entramado de diversos asuntos por los cuales el alumno presenta un registro en el Observador de Seguimiento Disciplinario. En la siguiente nube de palabras (**Figura 27**) esbozamos aquellos motivos o asuntos registrados en el instrumento de inscripción escolar. Se observa así que la agresión, el no trabajo en clase, la distracción, el juego brusco, el irrespeto y las dificultades conductuales son los modos en que las maestras referencian los aspectos por los cuales se describe mayoritariamente a los alumnos. Por su parte, aquellos asuntos que están más aislados del centro y de menor tamaño en la nube, suelen ser las faltas que de manera ocasional son referenciadas para narrar el seguimiento disciplinario, siendo así aspectos menos recurrentes.

Figura 27. Asuntos registrados en los reportes del Observador de Seguimiento Disciplinario para el Caso del Grado Preescolar (0°)

Reportes del Observador de seguimiento disciplinario. Grado preescolar



No obstante, las preguntas sobre ¿cómo se presentan estos asuntos? ¿de qué modo se le da validez social al acontecimiento? Dadas las herramientas esbozadas, identificamos que las narraciones sobre el alumno de preescolar corroboran lo ocurrido al exponer evidencias de lo acontecido y que amerita ser descrito en el Observador de Seguimiento Disciplinario trayendo a

colación el material de respaldo que se ha tomado como evidencia para realizar el reporte. Se encuentra así que en uno de los casos la descripción que se hace del acontecimiento hace la descripción del evento y adjunta el trabajo del niño como soporte o muestra de aquello que aconteció para dar mayores argumentos a la objetividad del acontecimiento (**Figura 28**).

La descripción realizada por una de las maestras de preescolar (0°) se narra en los siguientes términos:

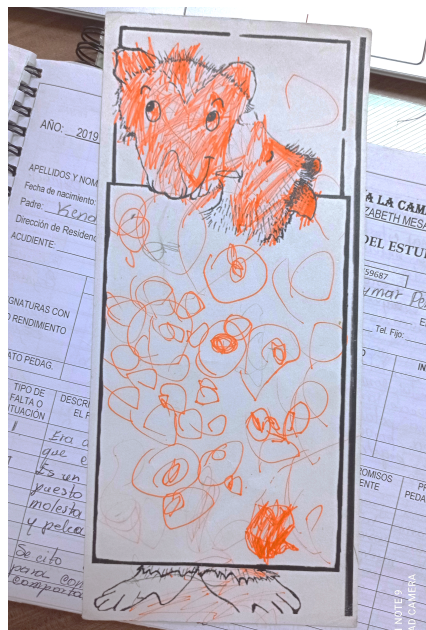
Marzo/22.

Falta tipo I.

No quiso trabajar bien en clase, realiza las tareas rápido para molestar a los compañeros, pegarles y salirse del salón (OSD_0°B, 2019)

Seguidamente, se adjunta el material disponible en la **Figura 28** para dar mayor credibilidad a lo anunciado por la maestra en el relato.

Figura 28. *Inserción de evidencia en el Observador de Seguimiento Disciplinario. Grado preescolar (0°)*



Con esto, se apoya la descripción realizada en el instrumento de registro en el que no solo es la narración del hecho, sino que, al incluir la ficha que, por sus características de escritura son propias de un niño en edad preescolar, se asocia al hecho como una forma de dar contundencia a

que la descripción fue un acontecimiento con relevancia en el acontecer de este grado y requirió de la realización de un reporte.

Por otro lado, en el siguiente fragmento (**Figura 29**) es posible reconocer varios asuntos relevantes en la forma de describir al niño en edad preescolar (0°). Por un lado, se pone en evidencia que la relación de la narración y la disposición del instrumento de registro del Observador de Seguimiento Disciplinario para el grado preescolar (0°) se relaciona de manera directa con los acudientes o padres de familia. Quienes firman las observaciones no son los niños, sino que al comunicar las amonestaciones a los acudientes de los alumnos la valida el adulto responsable.

En la columna de firmas quienes asumen los reportes son la madre del niño y la maestra (**Figura 29**, líneas 2 y 3; 12 y 13). Es importante este dato, considerando que, como se presentará en los demás casos, el niño del nivel preescolar (0°) al tener en la mayoría de ocasiones su primera experiencia de escolarización, se encuentra en construcción del código escrito – asunto propio de los primeros años de escolarización-, por lo que solicitar una firma no estaría en concordancia con la comprensión de lo que es un alumno en dicho nivel. Con ello, son los adultos quienes validan el acontecimiento con su firma, considerando las particularidades del procedimiento. Con lo anterior, exponemos como el registro de los alumnos más pequeños de la escuela se acredita a partir de la validación de lo ocurrido por la firma o la impronta de otros que no son el mismo niño, aspectos que dejan interrogantes sobre la intervención educativa sobre el acontecimiento, más allá de comunicarle a los padres o acudientes sobre lo ocurrido.

Figura 29. Reporte del Observador de Seguimiento Disciplinario. Grado preescolar (0°)

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ACUDIENTE	PROCESO: ACCIONES PEDAGÓGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS
Sep 23	1	No quiso trabajar en clase	se puso a tirar		
	2	los colores por el salón;	le mande a recoger y		
	3	no quiso hacer caso, pegandolos a los com-	pañeros.		
Oct 2	4	El día de hoy 2 de Octubre	no quiso trabar-		
	5	jar en clase, se la puso fuera del salón tirándole	colores a los de bachillerato y pegandolos, vinieron		
	6	3 alumnos a ponerme quejas, luego tranquilo	a con unas tijeras.		
	7	Diciendole a unas niñas de bachiller que queria	chuparles teta a los 2 niños.		
	8	Diciendoles a los compañeros del salón vulgar-	dades.		
	9				
	10				
	11				
	12				
	13				
	14				
Oct 22	15	En reunión del Comité de			
	16	Convivencia se analiza el caso			
	17	y se determina: Ingreso a			
	18	Contrato Pedagógico para el			
	19	año 2020	Comité de Convivencia.		
	20				
	21				
	22				
	23				

Igualmente, desde este reporte podemos referenciar como la narración es provista de detalles. El hecho de no querer trabajar en clase (**Figura 29**, líneas 5 y 6) despliega los acontecimientos a los cuales se enfocó el protagonista del relato. Se especifica con ello que estuvo fuera del salón desarrollando otro tipo de actividades que, además de no corresponder con la expectativa del trabajo al interior del espacio de clase, se convierten en acontecimientos de mayor gravedad en la falta y que tuvieron lugar en un mismo día, lo cual lo convierten en una falta de Tipo II (**Figura 29**, línea 5).

Además, la manera en la que se corroboran los detalles trae a colación una serie de acontecimientos que pueden ser validados por otros sujetos. De esto se concluye que no solo la maestra podría dar cuenta de la falta. Relatan las líneas 6 a 12 (**Figura 29**) que está el testimonio de tres alumnos de bachillerato, el compañero al cual trasquiló y los compañeros del salón a los cuales se les dijeron vulgaridades, fuentes importantes de verificación de lo que tiene lugar en el relato.

Por otro lado, considerar sumarle a la narración las expresiones que fueron proferidas por el niño a las alumnas de bachillerato “[...] chuparles teta” (Figura 29, línea 10) referencia mayor contundencia argumentativa a lo ocurrido, como una forma de respaldar el acontecimiento.

Del preescolar y de las narraciones que allí ocurren, también nos es importante resaltar el campo de descargos. Es recurrente que este espacio no sea diligenciado por los mismos alumnos de preescolar (0°). Más bien, son las mismas familias, los maestros y los coordinadores quienes escriben por el alumno. Son especialmente las madres quienes asumen un lugar de escritura en este espacio. Por ejemplo, en la Figura 30 (líneas 4-8) se expone cuándo la madre del niño pone de manifiesto que, frente al comportamiento agresivo en clase y solicitud de su presencia se deriva un compromiso de acompañamiento que ella asiente. Con esto, como el encuadre institucional donde la agresión es una infracción grave al sistema de reglas, es requerido el apoyo de la familia para encausar el comportamiento del alumno de acuerdo a las expectativas institucionales.

Figura 30. Referencia a los compromisos adquiridos por las familias en los campos de descargos de las observaciones realizadas en el grado preescolar (0°)

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ ACUDIENTE	PROCESO: ACCIONES PEDAGÓGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS		
4/08	1	Se presenta la acudiente a coordinación por el niño, debido a que fue reusado por la docente por agresión a compañeros.					
	2						
	3						
	4						
	5				Diálogo con acudiente.		
	6						
	7			se compro meo			
	8			Asistí en clase			
	9			del estuol ante			
	10						
	11						
	12						
	13						
	14			La madre comenta que tiene cita con sicología por EPS			
	15			el 23 de agosto.			
	16						
	17						
	18						
	19						
	20						

Igualmente, las maestras de preescolar (0°) exponen esas voces y apreciaciones que los alumnos expresan frente a lo dicho por ellas en relación a la descripción de sus comportamientos

o desempeños. Esto se incluye entre comillas, donde es la voz del niño quien es recogida en la escritura convencional de un adulto. Al parecer, como efecto del diálogo frente a los comportamientos de uno de los niños, se deriva un compromiso verbal que es merecedor de ser registrado. Como observamos en la **Figura 31**, las líneas 7, 8 y 9 exponen la manera de recolectar las voces de los alumnos frente a lo que se ha descrito sobre ellos.

Figura 31. Referencia a la escritura que la maestra de preescolar (0°) hace en el campo de descargos.

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ACUDIENTE	PROCESO: ACCIONES PEDAGÓGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS
28/07	1	se le dificulta concen-		Diálogo con	
	2	trarse en la clase y		la mamá	
	3	le gusta llamar la		y compro-	
	4	atención.		Misosi	
	5	Debe mejorar el trato		"	
	6	hacia sus compañeros.			
15/08	7	Se dialoga con el estudiante en	Se compromete a.		
	8	coordinación por las faltas,	"Voy a respetar a		
	9	se aconseja le invita a mejorar	mis compañeros"		

Igualmente, en la **Figura 32**, en las líneas 1 a 9 identificamos cómo opera el registro de seguimiento a la familia como aportante al correlato de registro del caso, así como de aquellas acciones impartidas por parte de la coordinación institucional en las que el niño, al parecer aún sin escritura convencional, requiere dejar registro de los compromisos adquiridos por él (**Figura 32**, líneas 12 a 14). En este relato se ve como, al parecer, ante la recomendación de mejorar el comportamiento el niño asiente la sugerencia, por lo que la coordinadora anuncia que "El niño se compromete a: comportarse bien", luego de haber reportado que la solicitud se daba en los mismos términos.

Figura 32. Referencia a la escritura por parte de maestras y coordinación a los procesos, acciones, acuerdos y compromisos que se adquieren por parte de la familia y los niños en el nivel de preescolar (0°)

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCION DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ ACUDIENTE	PROCESO: ACCIONES PEDAGOGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS
	1	Senta dificultades con.		Muy buena	
	2	portamentales, se le di-		Voluntad,	
	3	ficulta concentrarse en		acepta y ad.	
	4	las actividades y en		quiere compio.	
	5	ocasiones se presenta		Misos.	
	6	desafiante.			
13 Ago	7	En ocasiones juega muy		Diálogo y	
	8	diviso con sus compa-		COMPROMISO con	
	9	ñeros		la mamá.	
	10				
	11				
15 Ago	12	Se dialoga con el niño en coor-	El niño se compor-		
	13	dinación sobre las faltas desc-	mete a : Comportarse		
	14	plinares, se invita a mejorar el	bien		
	15	comportamiento			
	16				
	17				
	18				

5.2.1.2. Entre la tipificación de las faltas y la clasificación de los sujetos. El caso del grado primero (1°)

Frente al grado primero, algunas de las expresiones que dan cuenta de los registros más relevantes de los 14 reportes revisados en el Observador de Seguimiento Disciplinario son “Charlas y juegos constantes en clase”; “No presenta los cuadernos requeridos según el horario. Mal comportamiento en clase. Charla, juegos constantes, de puesto en puesto”; “Silba en el aula. En plena actividad interrumpe la clase” (OSD_1°B, 2019); o “El estudiante agrade físicamente a otro compañero durante el descanso” (OSD_1°A, 2019). Estas formas de nombrar al alumno del grado primero (1°) son reconocidas en la nube de palabras elaborada para estos grupos, en la que se destaca que son la interrupción, los juegos, la agresión, la charla, la indisciplina, el bajo desempeño académico y el no trabajar en clase algunas de esas formas de manifestar que el niño entre los seis (6), siete (7) y ocho (8) años no responde al sistema reglado escolar que se ha estipulado como apropiado para este nivel (**Figura 33**).

Figura 33. Asuntos registrados en los reportes del Observador de Seguimiento Disciplinario para el Caso del Grado Primero (1°)

Reportes del Observador de seguimiento disciplinario. Grado primero



Además del reconocimiento de los asuntos narrados en el grado primero (1°), fue recurrente encontrar en las descripciones mayor uso de los campos de clasificación de las faltas. Es decir, el campo de tipificación de la falta se hace en términos de leve o grave, caracterizando así lo que ha ocurrido en estos dos grupos. Esta posibilidad que da el formato opera acá como un recurso de modalización importante. Esto, porque se maximiza o minimiza la narración que se está llevando a cabo. Así las cosas, esta forma de tipificar como un campo previo a la descripción prepara al receptor del mensaje para buscar allí lo leve o lo grave o *Tipo I* o *Tipo II*. Se suaviza o se intensifica el nivel de la falta (v. gr. **Figura 34**, líneas 1; 5; 9 y 16 y **Figura 35**, líneas 1; 6; 10; 13 y 18).

Otras formas en las que se elaboran representaciones fácticas de lo que ocurre en el grado primero (1°) son cuando se maximiza el dato expuesto. Se encuentran así expresiones que acreditan que el acontecimiento interfirió de manera importante el desarrollo de la actividad escolar. Algunas de estas formas de nombrar las reconocemos en las siguientes dos figuras, donde se implementan expresiones como “[...] indisciplina *constante*”; “[...] *es foco* de indisciplina”; “Estudiante que *en todo momento* genera desorden”; “[...] *entorpece el normal* desarrollo” (OSD_1°B, 2019). Al

volver a las cursivas se puede denotar que, si estas palabras fueran omitidas del relato, la descripción disminuiría así su valor de gravedad.

Igualmente, otra forma de modalizar el lenguaje es la inclusión de expresiones que normalizan o anormalizan el acto. Hallamos así que, en la **Figura 35** desde la línea 18 a 21, se referencia una falta como grave en la que se relata lo siguiente: “Presenta unas conductas *hipersexualizadas* en plena Ed. Física en compañía de [Camilo Cano] bajándole la sudadera a dos compañeros” (OSD_1ºB, 2019). Es decir, el hecho de bajar la sudadera es nombrado como hipersexualización. Con esto, tal como lo sustenta Potter (1998, p.247) “no basta con describir una acción que, por consenso, se considera anormal o extraña; al contrario: esta normalidad se debe construir durante el discurso”. En el fragmento del registro, incluir el término *Hipersexualizadas* pone de manifiesto con el prefijo *Hiper*, que se denota la cualidad del acto clasificado como sexualizado, como excesivo o por encima de lo que la normalidad de la sexualidad de un niño tendría que conducir. La inclusión de este término recuerda así que la normalidad está relacionada con la regularidad, por lo que este tipo de acciones al considerarse como irregulares alteran la clase, en este caso, de Educación Física y se convierte en un hecho que se debe reportar.

Figura 34. Referencia de calificación de faltas según el Tipo (I-II) en un reporte del grado 1º

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCION DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ACUDIENTE	PROCESO: ACCIONES PEDAGOGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS
10-05	Tipo I	2do Período Genua indisciplina constante en clase y deja de lado sus actividades.	Escucha el dialogo pero no responde a nada.	se mantiene ocupado con algunos compromisos.	
15-05	Tipo I	charlas, juegos entre otros en clase. Es foco de indisciplia, y no cambia su actitud a pesar de tantos llamados de atención	No presenta ninguna respuesta	dialogo, cambio de puesto, nota al acudiente.	
22-05	Tipo I	Mal comportamiento en socialización acto de valores. Juegos - charlas. entre otros. Trato con vulgaridades a una compañera.			
12-06	Tipo I	Estudiante que en todo momento fomenta desorden en clase ya que trae objetos para entretenerse y distraer a los compañeros (pistola plástica-un album) no se esmera por resolver las actividades asignadas.	No manifiesta palabra alguna	Dialogo- cambio de puesto-	

Figura 35. Referencia de calificación de faltas en leves o graves en un reporte del grado 1°

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACION	DESCRIPCION DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ ACUDIENTE	PROCESO: ACCIONES PEDAGOGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS
18-02-19	F. leve	No presenta los cuadernos del horario. Trae juguetes al aula para entorpecer el normal desarrollo de las clases.	La acudiente manifestó que va ha estar pendiente del horario	se compromete a mejorar.	
07-03-19	Falta leve	Asistió la acudiente para informarle del mal comportamiento en el descanso y en el aula	diálogo constante asistencia a los llamados del docente		
	Falta grave	En el aula agarro a puños a	dijo que le pego porque le tiro una hoja al piso.	Diálogo	
14-03-19	Falta grave	Agarro a golpes y patadas a un compañero en el descanso	Manifestó que inició y el se defendió		
15-03-19	F. Grave	Presenta conductas hipersexuadas en plena educ. física en compañía de bajándole las sudaderas a 2 compañeras	se queda callado?	Diálogo se llamo a la acudiente al celular.	

Por otro lado, al igual que en el grado preescolar (0°), se da relevancia al registro de los acuerdos pactados con las familias sobre la descripción que se hace de la observación disciplinaria del niño. Con la inclusión de la firma de la madre del niño implicado en la descripción se da una especie de verificación, asentimiento y testimonio de que lo que está allí es válido como forma de inscripción del alumno en estas narraciones. Es decir que, se asumen los cargos que se dan como formas de afectar el proceso formativo o de convivencia y se asumen los compromisos que la maestra registra.

Igualmente, otros aspectos que se rastrean en los registros implican el consenso y la provisión de detalles. En la siguiente imagen que recoge dos apartes se sustenta como se da relevancia a lo dicho por otro adulto, padre de un compañero del alumno implicado en la narración, como un testigo o una fuente confiable de la situación que sirve de corroboración del hecho. En las **Figura 36** y **Figura 37** se muestra desde la línea 10 de la parte 1 hasta la línea 4 de la parte 2 como el acudiente que reporta que su hija no quiere asistir a la escuela por actos que realiza otro niño y la incomodan, lo convierte en un testigo fiable de lo que se narra. El adulto aparece como una voz

que tiene resonancia con aquellos asuntos que deben ser reportados y, por ello, se valida su presencia y palabra en la escuela.

Figura 36. Forma de corroboración de los hechos a través de la validación de la palabra de adultos en el grado primero 1° (Parte 1)

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ACUIDENTE	PROCESO: ACCIONES PEDAGÓGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS
22 Julio 1999	Tipo II	Agresión física: Con ira empujando a s y manoteando	1	Diálogo y plan...	
15 Julio		La acudiente presento excusa en el grupo de whasat que no podia asistir a la citacion con la sico-orientadora porque tenia cita medica a las 7am	2 3 4 5 6 7 8		
17 Julio/99		Se presento la acudiente de a manifestar que la niña no quiere asistir al colegio porque le pone apodos a la niña (gafafa y susu)	9 10 11 12 13 14	Firmo el subre-presentante del grupo porque el menor se portol con altanería contestando.	
17 Julio/99		Durante la jornada de clase el menor propicio desorden con comentarios mal intencionados risas, fuera del puesto buscando pleitos, se acerco al pupitre de y le pego un puño; además me contesto y me desautoriza delante de los estudiantes, diciendo	15 16 17 18 19 20 21 22		

Figura 37. Forma de corroboración de los hechos a través de la validación de la palabra de adultos en el grado primero 1° (Parte 2)

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ACUIDENTE	PROCESO: ACCIONES PEDAGÓGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS
17 Julio	I-II	que me pasen de este colegio porque esta si me regaña que pereza (No se queda callado un instante	-se indago al menor sobre los apodos dirigidos a la niña y asumio que solo lo hizo una vez.	diálogos - cambio de puesto rem. sico orientadora	
18 Julio		En el descanso se escuchó al estudiante amenazando a , se le amonesto y en presencia del acudiente manifestó que si se la tiene montada. se acordó que deben mejorar el trato y el plugo es desde el 22 al 26 de julio si no se remite a coordinaciones -	sobre las otras acciones me hablo con altanería y no quiso firmar. Requiere acompañamiento familiar en el aula -los le critican y me empujan	llamados atención verbal - escritos	
17 Julio		El estudiante estaba en el restaurante tirando k amida y pelando con dos compañeros, se le llamo la atención pero no obedeció ni cambió de actitud.	El estudiante no acepto los cargos y niega sus actos	diálogo con el menor y el acudiente	
22 Julio			No quiso firmar firma en festigo	Epoca a la decho de grupo	

Por otro lado, encontramos en las anteriores figuras otra forma de corroboración de los hechos dentro del grado primero (1°). Es notable que en la línea nombrada como *Procesos, acciones pedagógicas, acuerdos colectivos*, se tenga un espacio para que la persona encargada de registrar las anotaciones en el Observador de Seguimiento Disciplinario describa aquellas formas en las cuales se llevó a cabo el procedimiento de narración del alumnado en las acciones que se desencadenan de la situación atendida. De este caso se concluye que, hay una forma de corroboración del asunto cuando el representante del grupo es el encargado de la firma del hecho dando cuenta como una autoridad elegida por los mismos compañeros la veracidad de lo narrado por el maestro. Desde el Manual de Convivencia Escolar, dentro de los órganos de participación está el representante de grupo definido como el “[...] estudiante elegido democráticamente para apoyar al grupo en las diferentes actividades” (Institución Educativa La Camila, 2019, p. 624)

Es decir que, lo escrito por el adulto encargado de la educación de los niños en la escuela, como es el maestro, requiere de mayores respaldos para ser válido en sí mismo. Esto debe ser cotejado y corroborado por otras instancias de validación social. En la **Figura 36**, líneas 10 a la 15 y en la **Figura 37** líneas 16 a la 21 se tiene la referencia de cuando las maestras hacen un registro y el alumno implicado en la situación rechaza acompañarlo con su firma. Se referencia pues que, “el estudiante responde con altanería” o que “no quiso firmar”. Con ello, se pone de manifiesto que son otras personas y no el mismo alumno implicado en la narración el que valida lo dicho sobre él y sus comportamientos.

5.2.1.3. Entre la relevancia de la palabra del adulto y la del niño. El caso del grado segundo (2°)

A partir de la revisión de los reportes del grado segundo (2°), identificamos que hay algunas herramientas de la narración que se han implementado al igual que se ha hecho en el grado preescolar (0°) y primero (1°). Se continúa convocando a los padres de familia como la población o la audiencia a la que está dirigida la escritura que se hace en el Observador de Seguimiento Disciplinario. Es decir, de manera recurrente quien realiza el reporte pone de manifiesto que se le ha comunicado al padre de familia lo ocurrido con su hijo. Además, se incluyen varios apartados en los que se informan los acuerdos a los cuales se ha llegado frente a la narración que se ha hecho

del alumno. Particularmente llama la atención uno de los registros en los cuales los padres de familia no están alfabetizados y por tanto no pueden escribir el acuerdo al que se llegó en la institución. Se encuentra así que la maestra alude que: “el papá no sabe escribir, dice que lo sacara de fútbol y le dedicara más tiempo” (OSD_2°B, 2019).

Por otra parte, en el grado segundo (2°) aparece el niño como un actor que corrobora lo que se dice de él a través de la interpelación de la narración que hace la maestra. Es decir, ya en el apartado de descargos no solo es el padre, la coordinadora o el adulto que llega de casa a recibir el reporte quien se encarga de la escritura. Más bien, es el niño quien lidera la escritura en esta fase de la narración, como se aprecia en la **Figura 38** (líneas 1-2; 6-7; 11-12; 17-18). Siendo expresiones breves, se inicia la exposición del lugar desde el cual se reposiciona al niño como efecto de la narración. Si bien la característica de posicionamiento en las factualizaciones se abordará en el siguiente apartado con mayor detalle, es menester reconocer desde el caso del grado segundo (2°) que esta forma de construcción de la narración del alumno que transgrede el sistema de reglas escolares se inaugura en esta etapa de la escolarización como una manifestación de la experiencia de dos años previos a la institucionalización, donde domina algunos rasgos convencionales de la escritura que le permiten dejar un rastro de su pensamiento.

Con lo anterior, se pone de manifiesto que el instrumento con sus subdivisiones, apartados y casillas para el registro no es completamente adaptable a los grados de preescolar (0°) y primero (1°). Sino que, cuando el niño construye su relación con el código escrito es que puede empezar a dar cuenta de lo que le es solicitado en este instrumento de inscripción escolar frente a aquello que es denominado y narrado como una infracción al sistema de reglas institucionales.

Figura 38. Inclusión de la escritura del alumno en los reportes como forma de descargos y compromisos. Grado segundo 2°

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ ACUDIENTE	PROCESO: ACCIONES PEDAGÓGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS
16 Julio	Grave	Se reciben quejas de agresión a compañeros y amenazas en descanso. Se cito acudiente para 17 Julio a las 11:30 a.m.	Aportarme bien a estu...	Citacion a su acudiente.	
Periodo #3.					
12 Agosto	Leve.	Todo la mañana se la pasa jugando, se le llama a atención en varias ocasiones.	Aportarme bien a estu...	Nota en comunicacion	
2 Sep	Leve	En clase se la pasa haciendo aviones de papel, a pesar de los llamados de atención continuo.	A no interrumpir a profe	Nota comuni...	
4 Sep	Leve	Constantemente juega, me distrae a los compañeros en clase, no obedese a la docente.	A ha contar rarme mal	Nota comuni...	
19/09		Se presenta la madre a coordinación a notificación de correctivo			

Además, en esta misma imagen se pone de manifiesto que se continúa haciendo uso de modalizadores del lenguaje que dan relevancia al hecho. Expresiones como “*Toda la mañana [...]*” “*En clase se la pasó [...]*” “*Constantemente*”, dan cuenta de que la narración se sustenta en actos que son recurrentes. Esto hace apreciar que el sujeto de la narración de manera incesante afecta la cotidianidad escolar y no corresponde con el deber ser en la escuela. Igualmente, identificamos que la familia, si bien no aparece como productora de una escritura en el reporte, si se le informa de lo ocurrido al enviar “Nota en el cuaderno de comunicuémonos” (Figura 38 líneas 4-5; 11-12; 17-18). Este cuaderno es un instrumento de comunicación entre la familia y la escuela donde a forma de correo, se llevan las notas que la institución considera necesarias de comunicar a la familia, y de doble vía llega la información que la familia considera que la institución deba conocer. A través de este, entonces, además de los llamados de asistencia de los acudientes a la institución, se evidencia como es menester comunicar los reportes que se hacen a los niños implementando esta forma de intercambio de acontecimientos

Por su parte, también encontramos en la Figura 38 que se pone de manifiesto como el instrumento de inscripción escolar del Observador de Seguimiento Disciplinario es intervenido por las maestras a forma de corte o fraccionamiento de las transgresiones. Al escribir periodo tres y

reportes, la manera en que se procede, las descripciones y las acciones permiten ver que la construcción social que se le ha dado a las cosas influye en la manera en que se construye al otro.

Por un lado, se presenta el caso de hurto de una lonchera, en la que se emplea la afirmación al hecho. No se emplea ningún modalizador que dé cuenta de un supuesto hecho y se clasifica como una falta Tipo I que se resuelve con un proceso de acción pedagógica que lleva al diálogo y a la firma del alumno. En la **Figura 40** línea 1 se enuncia lo acontecido. Según lo registrado, este evento se resuelve con la docente del aula sin requerir otras instancias. No obstante, en contraste con otro episodio se establecen importantes diferenciaciones en el uso del lenguaje.

Figura 40. Narración del hurto de un refrigerio en el grado 2°

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ ACUDIENTE	PROCESO: ACCIONES PEDAGÓGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS
20 de febrero	Tipo I	Hurtó el refrigerio de su compañera	reselo	Diálogo	
22 de febrero	II	Golpea a compañero con tarro y patadas	mensaje		
21 de marzo	II	Golpea a puños y patadas el teléfono público de la I.E	Nota carácter de	Nota Convivencia Citaación Acudiente	
24 de marzo	—	Su acudiente no asistió a la citación, la docente recibió un mensaje de whatsapp donde denota			

Por su parte, el otro evento de hurto que evidencia el contraste en la presentación de los hechos guarda relación con que el elemento hurtado es dinero. Acá se ven involucradas dos personas, por lo que se encuentra el dato registrado en dos de las fichas disponibles en el Observador de Seguimiento Disciplinario. En la primera persona reportada (**Figura 41. Parte 1**, líneas 5-6), rastreamos en la narración como una alumna se ve involucrada en el asunto y recibe una suspensión por dos días (**Figura 41. Parte 2**, líneas 1-3) como correctivo disciplinario, pero no se recurre al detalle para describir el hecho. Además, solo se clasifica en la segunda anotación al respecto (**Figura 41. Parte 2**, línea 1). Así, se percibe que este tipo de reporte propicia solo la identificación de la conclusión del asunto, el cual es registrado por la coordinadora de la institución.

Igualmente, nos fue posible reconocer que el uso de un color como forma de resaltar el caso, hace que el evento se destaque por encima de los demás. Como una huella de reconocimiento, cualquier lector del Observador de Seguimiento Disciplinario podrá ser atraído por la relevancia que se le da con esta forma de caracterización visual al evento.

Figura 41. Reporte de participación caso de hurto. Grado 2°

Parte 1

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ ACUDIENTE	PROCESO: ACCIONES PEDAGOGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS
6 II	1	Interrumpe Constantemente el buen desarrollo de las clases con su indisciplina y no trabaja vive atrozada	estudia y conportamien vien	llamados de atención y dialogo permanente	
28/02	—	Se cita a su acudiente para el martes 26 por estar involucrada en hurto		Cita acudiente	

Parte 2

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ ACUDIENTE	PROCESO: ACCIONES PEDAGOGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS
8/02	Grave	Se presentar los acudientes a coordinaciones por citación, se notifica de suspensión de dos días (27 y 28 feb)		Conativo disciplinario	
8-19	leve	Es una niño que no trabaja, grita juega y solo llamo la atención no obedese y me grita, cuando te voy a enseñar neto a la mamá	no estudiar no conportamien no guardarse	llamados de atención, y dialogo	

Por su parte, en el segundo reporte hallado sobre este mismo asunto, el trato es distinto. En primer lugar, se destaca que es tratado por tres personas. El primer reporte lo hace la maestra del grupo, el segundo, la coordinadora institucional y, el tercero, la orientadora escolar. Si el anterior reporte se sustenta en la conclusión a la que se ha llegado sobre el caso, en este se utilizan recursos de factualización como la modalización del lenguaje, la gestión de intereses, el detalle, la corroboración y la acreditación de categorías.

Hay un importante modalizador del lenguaje que modera la narración. El hurto no se presenta como acusación, sino como una sospecha que no ha sido confirmada. Esta sospecha se pone entre paréntesis (Figura 42. Parte 1, línea 2), lo que hace que, además de moderar el lenguaje y de minimizar el hecho, el paréntesis dé relevancia a este tipo de descripción del acontecimiento.

Por otro lado, la gestión de intereses se identifica en las líneas 4 a 6 de la Figura 42 (Parte 1), mediante la expresión “[...] cuando bajé a llevar los alumnos a la puerta a las 11:30”. Es decir, con ello se asume que el hecho se realizó en el espacio de soledad del salón, en el que la maestra

no podía gestionar lo que pasaba en el aula y, con ello, se aprovechó su ausencia para llevar a cabo el asunto. Según Potter (1998), las conveniencias y los intereses indican que,

quién hace la descripción, o la institución responsable de la misma, tiene algo que ganar o perder; que no carecen de intereses. Tienen un interés en algún curso de acciones con que relaciona la descripción, o entran en juego consideraciones personales, económicas o de poder. (p.162)

Con esto, el hecho de que la maestra tuviera guardada la suma de dinero que, al parecer, es considerable por ser el que se utiliza para la toma de fotocopias de los alumnos de 2ºB, la implica personalmente. Con ello, es necesario anunciar el lugar en el que ella se encontraba cuando ocurrió la pérdida del dinero, para que, seguramente, no se tome este hecho como parte de un descuido de la maestra. Se deja por sentado con esta aclaración, que ella se encontraba en atención a su labor como maestra, llevando a los alumnos a la puerta y que no fue el producto de una desatención a su labor.

Igualmente, se destaca que, en las dos primeras entradas de reporte al caso, la maestra lo clasifica como situación *Tipo II* y la coordinadora como un acto grave. Es decir, dentro de las dos clasificaciones a las faltas que dispone la batería de infracciones y reglas anunciadas en el Manual de Convivencia Escolar -si bien no hay un acuerdo entre estas dos personas- se toma como la máxima transgresión dentro de las dos formas de clasificar las faltas.

Además, que se incluyan tres descripciones en este asunto hace que se aumenten los detalles del evento y se profundicen los procedimientos con los cuales el hecho ha sido abordado por las instancias implicadas. Se describe el hecho, se expanden los efectos de la transgresión a generar una suspensión de la institución, las alumnas ingresan a contrato pedagógico y deben pagar los dineros. Igualmente, se deja registro de la manera en la que las instancias institucionales toman medidas para que la familia se percate del hecho. En la segunda parte del relato (**Figura 42**, líneas. 4 -11) se describe que, al no tenerse contacto con la madre, son la hermana de la niña del grado segundo (2º) implicada en el caso y una alumna adicional, las que deben verificar que la comunicación del caso llegue a la casa.

Con la inclusión de la hermana en el evento, hay una referencia a que el hecho también es corroborado por estas dos personas adicionadas al asunto. La hermana y la otra alumna también son referencias del asunto, ya que se observa en la casilla de Proceso: acciones pedagógicas,

acuerdos y correctivos, como la maestra registra que se ha realizado “llamado de atención. Confirmar con la hermanita [Lorena] y [Roxana Rico]” (Figura 42 Parte 1, líneas 1-4). Con esto, se expone que acudir a otras personas dará mayores posibilidades de confirmación del evento, además de lo descrito y reportado por la maestra.

Frente a la acreditación de categorías, en la revisión de los casos no es frecuente encontrar intervenciones en el Observador de Seguimiento Disciplinario de la docente orientadora. No obstante, en este hecho, la descripción e intervención de esta persona se describe en las líneas 4-11 de la Figura 42, lo que da muestra de la necesidad de que sea una persona con otro tipo de formación, rol y presencia en la institución, además de la coordinadora y la maestra, quien se ocupe de activar la comunicación con la familia y hacer intervención y seguimiento al asunto.

Figura 42. Procesamiento de caso de hurto. Grado 2°

Parte 1

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCION DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ ACUDIENTE	PROCESO: ACCIONES PEDAGOGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS
15-II	III	Se le llamó la atención por hurto (sospecha) de una plata que tenía en la cartuchera de fotocopia alumnos 20, cuando fue a llevar los alumnos a la puerta a las 11.30	1 2 3 4 5 6	llamado de atención confirmar con la hermanita	me Z
26/02/2013	Grave	Se presentó la acudiente a cita en un caso de hurto por situación tipo III (Hurto) Se notifica de	7 8		

Parte 2

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCION DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ ACUDIENTE	PROCESO: ACCIONES PEDAGOGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS
		Correctivo: - Suspensión 3 días - Inclusión a contrato. - Pago de dinero	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Correctivos disciplina- rios	
6/03		SE ENVIA CITACION A LA MADRE EN EL CUADRO DE COMUNICACIONES Y SE EXPlica A SALONÉ Y LA HERMANA M si DEBE MAS-TRAMIA A LA MADRE Y TRAE FIRMADA LA NOTA DE RECIBO DEL CUADRO. ESTO ANTE LA DÍEJ-CONTINO DE COMUNICACIÓN CON LA MADRE, NI NO DAE UN NÚMERO TELEFÓNICO DE CASA O ALGÚN FA-MILIA, PUES AL ELE SUMINISTRÓ DICHA QUE ELA VA EXPONERAMENTE.			IS C

Ahora bien, hay otros asuntos que involucraron la necesidad de relatar al alumno y a la familia en relación a acontecimientos que no parecen marchar muy bien en el grado segundo (2°). Se hace referencia, pues, a situaciones con implicaciones familiares de alto impacto en la comunidad. En la Figura 43 se observa como un hecho que fue reportado en el Observador de

Seguimiento Disciplinario (líneas 1-4) afecta de manera contundente el relacionamiento por fuera de la institución educativa. El alcance del reporte en el que un juego brusco desencadena una lesión en uno de los niños hace que la escuela se tenga que ocupar del abordaje del encuentro que termina en un altercado entre las familias de los niños. Es decir, el Observador de Seguimiento Disciplinario no solo inscribe en el sistema de reglas escolares a los alumnos, sino que se implementa como forma de procesamiento, anecdótico y evidencia de lo que acontece a nivel comunitario.

Se encuentra así que entre las líneas 6 a 11 (**Figura 43**) que la coordinadora expresa que los padres de uno de los niños profieren amenazas donde la madre que asiste a la institución “menciona que ellos [los padres del otro niño] le dijeron que se lo iban a matar y picar [a su propio hijo]”. Si bien no se desprenden mayores sugerencias o información al caso en el reporte del 1 de octubre, en el relato del 4 del mismo mes (**Figura 43**, líneas 13-18) se expone como ha sido abordado el hecho por intermediación de las directivas institucionales. Es decir, se procesa el evento con un registro que evidencia la toma de acciones institucionales frente a un acontecimiento que desborda lo escolar trasladándose al exterior de la institución.

Con lo anterior, es importante la referencia que se hace al primer registro que documenta el hecho inicial, en el que se invita al lector a volver al acontecimiento “presentado el 27 de septiembre” (**Figura 43**, líneas 16-18). Desde estas asociaciones se comprende que se valida la necesidad de documentar lo que ocurre en la escuela, tener un histórico de los acontecimientos, como una forma de blindar las fugas frente a los hechos donde no pueda ser demostrado que la escuela ha tratado en su condición de intermediaria en el conflicto.

Así mismo, si bien este asunto se abordará en el siguiente apartado de posicionamiento y órdenes, es evidente en esta situación que se apela a la fiscalía como instancia directa para la atención a lo que se considera en el relato como una amenaza. Hay acá una remisión a otra instancia que se considera de mayor rango jerárquico y de idoneidad jurídica para el trato de estas situaciones. Sin embargo, este orden moral no opera para los casos de hurto previamente analizados. Es decir, dentro de las dinámicas y las acciones seleccionadas por los actores de las narraciones, se procede frente a la casuística de los hechos de manera particular, según el criterio que opere y se considere “mejor” para cada caso.

Figura 43. Hechos que son descritos en el Observador de Seguimiento Disciplinario que involucra a las familias. Grado 2°

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ACUDIENTE	PROCESO: ACCIONES PEDAGÓGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS
27/09		Se dialoga con el estudiante y otros compañeros en coordinación por incidente donde se lesiona la boca de Juan y por juegos bruscos	1 2 3 4 5		
1/10		Se presenta la madre de la niña en conocimiento de las directivas amenaza de los padres de Juan cuando va a escuela el día viernes, menciona que ellos la dijeron que se lo iban a matar y picar.	6 7 8 9 10 11 12	Se orienta a la madre para que ponga la denuncia en fiscalía	
4/10	grave	Se presentan los padres, con los de Juan y se realiza reunión para escuchar las partes y buscar solución al conflicto presentado el día viernes 27 de septiembre.	13 14 15 16 17 18 19		
21-x	leve	Es un niño demasiado rebelde y desobediente su comportamiento en el acto cívico de indisciplina	20 21 22		

5.2.1.4. Pluralización de miradas sobre el alumno. El caso del grado tercero (3°)

Como hemos dicho, el primer ciclo de educación primaria concluye con el grado segundo (2°). Así el grado tercero (3°) abre el segundo ciclo de educación primaria obligatoria en Colombia. Con esta división, la práctica de narración en el Observador de Seguimiento Disciplinario trae consigo una serie de cambios en relación a lo que había ocurrido entre los grados preescolar (0°), primero (1°) y segundo (2°). Que se pase de tener a un solo maestro, a verse implicado en el cambio de un profesor por cada una de las asignaturas, hace que el grado tercero se trate de un escenario de tránsito importante en la educación básica primaria. Hasta el grado segundo (2°) se venía de una dinámica de mayor flexibilidad, en la que un solo maestro podía tener un panorama general de lo que ocurría con el niño. Por ello la inscripción en el Observador de Seguimiento Disciplinario era sobre la mirada del maestro de aula, el orientador escolar, el coordinador o la maestra del aula de apoyo. Ahora, la pluralización de miradas frente a un mismo alumno hace que por cambios en la

dinámica institucional, aumente la frecuencia de los registros que se hacen del seguimiento disciplinario del alumno.

Así las cosas, en la siguiente imagen (**Figura 44**) se identifica como ante un mismo sujeto son diversas las personas que sostienen el relato sobre los acontecimientos que ocurren en la escuela con él.

Figura 44. Pluralización de miradas sobre el alumno en el grado 3° por el tránsito de monodocencia al profesorado

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCION DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ ACUDIENTE	PROCESO: ACCIONES PEDAGOGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS
4 Sept		Matemáticas genera desorden todo el tiempo, no cambia de actitud por más que se le motive y anime, se envió nota en el cuaderno comunicándonos			
6 Sept		Asistí la acudiente de (la mamá) para recibir el reporte del segundo periodo. Se le informa la necesidad de acompañar de manera efectiva a Ken en sus labores académicas y genera un compromiso.	me comprometo a tener más con compromiso con mi hijo ayudarlo con las tareas. Asistir a las reuniones		
Sept		estaba jugando y corriendo en el salón en el cambio de clase.	dibujar	Diálogo - Compromiso	
1 Oct	Leve	No trabaja en clase. Se le pide que permita el trabajo a los demás y no atienda al llamado de atención	no escriben en clase	Diálogo. Nota a los padres de familia para asistencia a atención a padres.	
4 Oct	Grave	golpea con un puño el ojo de un compañero. Le daña los lentes y le deja el ojo muy lastimado.	me comprometo a no golpear a mis compañeros.	Diálogo. Nota al acudiente	
17 Oct		No acepta las indicaciones, mal comportamiento durante la clase	No charlar	llamados de atención	

Esta forma de consenso es diferente a la que se venía desarrollando, en la que se llamaba a otros a ser partícipes de la narración dando evidencia de lo ocurrido. Ahora se trata de la mirada de varias personas, aquí no a una situación particular, sino que es un consenso al caso del niño en el que se valida su distanciamiento con respecto a las expectativas puestas en el sistema de reglas institucional desde diversos narradores. Desde la propuesta de Potter (1998), se pone de manifiesto que

Esto otorga valor al hecho de encontrar testigos que no se hayan comunicado entre sí o que sean independientes porque sus versiones no se han podido contaminar con las de los

demás. Por tanto, esta segunda forma de construcción de hechos acentúa la independencia de quienes mantienen un punto de vista consensuado. (p. 204)

Además, del fragmento anterior se identifica como los descargos y las acciones pedagógicas incluidas en los procesos realizados por los maestros y demás personal institucional se asocian a cada una de las descripciones de comportamiento que afectan el proceso formativo y la convivencia. Ya no aparece como una casilla vacía o el maestro dispone de ella para relatar lo que el niño expresa. Ahora es el niño del grado tercero (3°), quien va alcanzando entre los ocho (8) y nueve (9) años de edad un desarrollo escritural con mayores rasgos de convencionalidad, el que hace las narraciones respecto a los acontecimientos donde él es el protagonista. El que tenga mayor vocabulario, habilidades narrativas y descriptivas que le permitan indicar lo ocurrido y la posición que toma frente a lo dicho sobre él y lo que él puede decir sobre el acontecimiento, es uno de los giros en la forma de inscripción del alumno. Ya no solo se es sujeto de lo que el adulto diga sobre él, sino que se posibilitan otra serie de relaciones entre las narrativas. En la **Figura 45**, en el apartado de *Descargos y compromisos*, se observa como ante una descripción en la que el maestro refiere que el alumno ha agredido a uno de sus compañeros, mediante un relato que lleva al detalle generado por el niño, se propone el discurso que lo involucra en primera persona, describiendo el acontecimiento e incluyendo otros participantes y su forma de responsabilización de los hechos, socavando en parte, la descripción que hace el maestro y con esto se pone en tensión lo dicho por el adulto.

Figura 45. Narración de alumno en el que se impugna la mirada del maestro. Grado 3°

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ACUDIENTE	PROCESO: ACCIONES PEDAGÓGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS
1					
2	Abril	1º Período Diálogo e intervención en caso de agresión contra	... me en peso a pegar educar y después educar me en peso a pegar a ... y llo los separe por que la proceso eliza me dita		
3	5				
4					
5					
6					
7					
8					

Así pues, en los registros es común encontrar que la agresión física a otro compañero se narre llevando detalles del tipo de agresión o, por el contrario, se concluya con que fue un evento agresivo. Por ejemplo, en la **Figura 45** se identifica en las líneas 2 a 4 como se da la conclusión del hecho, pero en otros relatos se exponen dando cuenta de aquello que ocurrió. Así, algunas narraciones más extensas sustentan ante una agresión otras expresiones y detalles “[...] le dio un puño a un compañero en el ojo porque lo estaba molestando; dice además que le importa un culo firmar y no reconocer su falta” (OSD_3°B, 2019).

Además, dentro de la caracterización de los estilos de narración de diversos maestros, identificamos que hay unas que regularmente tienden a provisionar de detalles el evento y otras que se sujetan a proyectar la conclusión del asunto. En la siguiente imagen (**Figura 47**) se puede referenciar el contraste entre los modos de narrar de los maestros desde el grado tercero (3°), lo cual se sigue implementando en los siguientes casos a analizar (4° y 5°)

Figura 47. Caracterización de los estilos de narración de los maestros en la asignación por profesorado. Grado 3°

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ACUDIENTE	PROCESO; ACCIONES PEDAGÓGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS
1	Mayo 9	I En frecuencia interrumpe a clase con charlas y juegos bruscos.	no usar valla y no reír	Elaboración de Compromiso	
2					
3	Mayo 10	I No permite el desarrollo de la clase. No acepta las orientaciones de hacer silencio	no usar valla y no reír	Conversación y acuerdos	
4					
5	13 agosto				
6		lo cotidiano en el alumno durante las clases de matemáticas y cátedra Bellanita es su distracción, desmotivación por más que se le anima e invita a realizar las actividades no se logra interesarlo por participar de las actividades de la clase, charla se tira al piso distrae los compañeros, de puesto en puesto pero no se logra cambio de actitud positiva en el alumno. Tiene notas en el cuaderno de matemáticas desde marzo y a la fecha no tiene una sola firmada por la mamá			
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17		TERCER PERÍODO			
18	2 septiembre				
19		Matemáticas no se anima a copiar siquiera la fecha e inicio de la clase, distraído, charlando toda la clase se envió nota en comunicamos a los padres			
20					
21					
22					
23					
24	Sep. 2	No trabajó durante la clase, se le pasó jugando y comiendo		no charlar ni jugar	

Siendo cuatro las personas que relatan los hechos, se destaca especialmente la forma en que uno de ellos provisiona de detalles el acontecimiento. Además, esta es una constante en su forma narrativa en el Observador de Seguimiento Disciplinario para todos los grados que acompaña. Con

ello se acude al detalle especialmente en caracterizar cuáles fueron las áreas en las cuales se registró el evento. Por ejemplo, en el reporte del día 13 de agosto situado dentro de las líneas 7 a 16 de la anterior imagen (**Figura 47**), el maestro evidencia que el episodio ocurrió entre las clases de matemática y cátedra Bellanita a su cargo, donde se respalda el evento con las acciones que el maestro ha realizado. Algunas de estas intervenciones implican animar a invitar a realizar las actividades que no se lograron, además de buscar formas de intervención de su parte que datan del mes de marzo, lo que intensifica en términos argumentativos la gravedad del acontecimiento del mes de agosto. Igualmente, se registra que de los cinco reportes de esta ficha de seguimiento dos son por parte del mismo maestro y se corrobora la inclusión del área como identificación espacio temporal del reconocimiento del episodio y la necesidad de comunicarle a los padres de familia lo ocurrido (**Figura 47**, líneas 18-22).

Por su parte, la relación entre lo reportado en el Observador de Seguimiento Disciplinario y la vinculación con las familias no solo se hace con fines informativos. Identificamos así que, en el caso del grado tercero hay una implicación importante y es que, las familias también se ven interpeladas como transgresoras, ya no al orden de reglas institucionales descritas en el Manual de Convivencia Institucional o en el PEI, sino a su función paterna. Como se observa en el caso de uno de los niños, al llevar una Tablet a la institución se genera un episodio de observación de vídeos pornográficos. Fue característico de este reporte que la narración, si bien se hace en la ficha del alumno, la dirección del hecho se asocia directamente a la madre. En el registro del 26 de julio disponible en el siguiente reporte (**Figura 48**, líneas 12 -20) reconocemos que los directivos y orientadora escolar citan al acudiente del niño y es con ella con quien se aborda el caso. De este hecho, se desprende una interpelación del acompañamiento de la madre, en la que ella expone que se compromete a “estar más pendiente de mis hijos y estar más pendiente de lo que hacen”. Con esto, el instrumento de inscripción no solo es operativo para los niños, sino que procesa hechos de los mismos adultos responsables de los alumnos.

Igualmente, dentro de los recursos que ponen de manifiesto la importancia del hecho es el fragmento disponible en las acciones pedagógicas, acuerdos y correctivos. Allí se expone que de acá se derivará el reporte según la ruta¹² para estos eventos, lo que desencadena remisión a EPS.

¹² La Ruta Integral de Atención para la primera infancia, que es definida por la Política Nacional de Infancia y Adolescencia, Ruta Integral de Atenciones (2018 – 2030) es definida como “La herramienta que recoge el conjunto de acciones necesarias para configurar y garantizar la atención integral de las niñas, niños y adolescentes se reconoce

No obstante, según el tratamiento del caso, en el que la madre es la directamente reportada, el niño aparece afectado por acciones de la madre al no tener control del dispositivo móvil y el contenido que allí se dispone. Con ello, el niño aparece reportado, no directamente por ver vídeos pornográficos, sino por el contenido que los adultos allí guardan, pero él es el que debe asistir a la EPS. Es decir, según el caso, la magnitud del asunto se presenta a la luz el recurso fáctico de acreditación de categorías, para insinuar que será el personal de la salud disponible en la EPS la que podrá generar mayores acciones con las cuales acompañar aquello que no va bien con el niño y su familia.

Con lo anterior, esta alusión al asunto, con una remisión a la EPS, es muestra de que las implicaciones del evento no pueden ser resueltas con la intervención meramente escolar, dado que esto desborda los propósitos de la misma institución.

Figura 48. Abordaje de caso de observación de videos pornográficos en la institución. Grado 3º

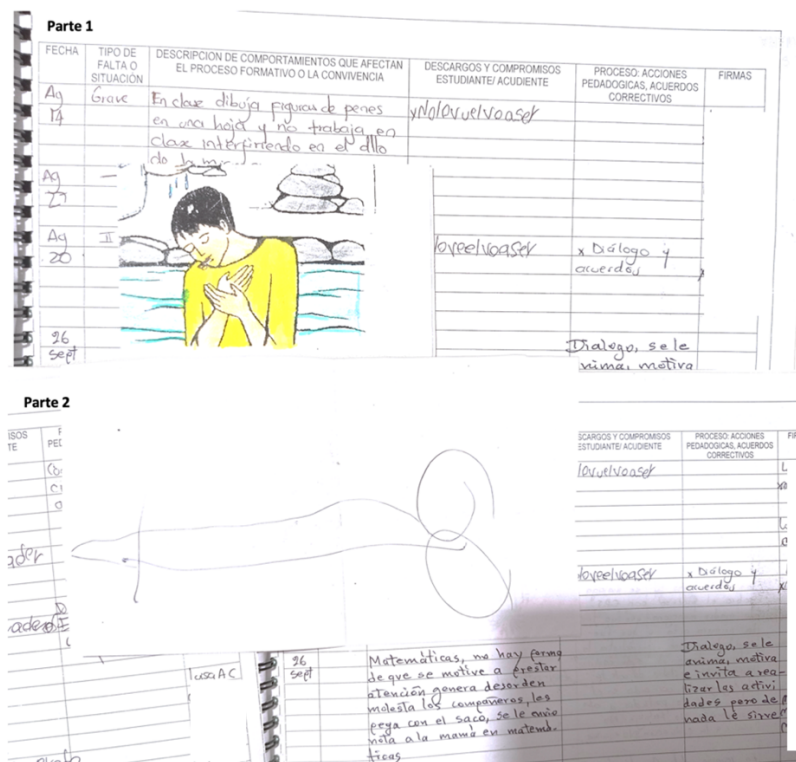
FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACION	DESCRIPCION DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ ACUDIENTE	PROCESO, ACCIONES PEDAGOGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS
1	Junio 11.	Asiste la mamá de [] para dialogar y generar un compromiso académico y comportamental.	yo me comprometo a estar más pendiente de [] con las tareas y su comportamiento		[]
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12	26/07	ASISTE LA MADRE DE [] TRAS CITACION POR PARTE DE DIRECTIVOS Y ORIENTACIONES ESCOLARES. DADO A QUE EL ESTUDIANTE TRAE A LA IE UNA TABLET EN DESCANSO SE ENCONTRABA OBSERVANDO VIDEOS DE PORNOGRAFIA.	yo y mi mamá me comprometimos a hacer todas las tareas y a comportarnos bien con los compañeros	• DINDO TRATOS DE ACOMPAÑAMIENTO EN CASA. SE INFORMARÁ DE SEGURO AL CASO SEGUN RUTA DE OTRA REVISION PARA ETS.	[]
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20	29/07	SE HACE ENTREGA A LA MADRE DE PERMISO PARA LA EPS.			
21					
22					
23					
24	Agosto 12	Es necesario llamar a la mamá por su indisciplina en clase	me comprometo a ser portador del		[]

como la Ruta Integral de Atenciones – RIA. Este instrumento “contribuye a ordenar la gestión de la atención integral en el territorio de manera articulada, consecuente con la situación de derechos de los niños y las niñas, con la oferta de servicios disponible y con características de las niñas y los niños en sus respectivos contextos” (ICBF, 2018. p. 14)

Por otro lado, la inclusión de evidencias de los acontecimientos que soporten con peso los asuntos reportados también son acciones que se toman en el caso del grado tercero (3°). El asunto abordado tiene que ver con la interrupción de la clase. Es decir, una forma de factualización acá tiene que ver con no situar la interrupción al desarrollo de la clase como una apreciación subjetiva de la maestra, sino que se acude a la evidencia del hecho para sustentar con una especie de certificación empírica lo que aconteció, incluyendo la prueba que documenta el hecho.

Con estos elementos, el discurso empirista que propone Potter (1998) no solo se acredita al presentar los hechos como impersonales. También implica que se pueda sustentar el evento no solo como una apreciación de quien relata, sino recurriendo a evidencia externa que compruebe lo dicho, más allá de la utilización de la interpretación del acontecimiento que hace quien relata. En las siguientes imágenes (Figura 49 - Figura 50) se ilustra como se anexan ese tipo de comprobantes del hecho en el grado tercero (3°).

Figura 49. Inclusión de evidencias que sustentan la elaboración de un registro en el Observador de Seguimiento Disciplinario. Grado 3°



Puede que sean muchas las evidencias que regularmente se recogen en la escuela. No obstante, son momentos, situaciones y eventos particulares los que convocan al maestro que genera el reporte a decidir si incluye u omite ese tipo de pruebas para justificar el hecho. Esta también es una forma de blindar la narración en la que se expone que el acontecimiento es altamente justificable para ser reportado y maximizar la situación como una forma de interrupción o perturbación de la dinámica del aula.

Es importante pues, destacar que la evidencia por sí misma no cuenta el acontecimiento. Es necesario crear un relato que acompañe el anexo y destaque el punto sobre el cual se transgredió el sistema de reglas escolares con este evento. Con ello, en la **Figura 49** se aborda que la figura de penes realizada por el alumno interfirió en la dinámica del aula. Por su parte, en otro de los casos encontramos que la evidencia incluida en la **Figura 50** resalta que este mensaje enviado en el trozo de papel es una nota desobligante, dado que se refiere con expresiones de tinte xenófobos a una compañera por su condición migratoria.

Figura 50. Inclusión de evidencia de mensajes xenófobos reportados en el grado 3°

Parte 1

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ ACUDIENTE	PROCESO: ACCIONES PEDAGÓGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS
1	11/1	La niña con nota desobligante se comunica con la compañera	que voy aver buena estudiante por culpa y no voy aver eso	Diálogo. Compromiso	
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9	11/1	Entrega Informe final Tercer Período			
10	28				
11					

Parte 2

¿Kerpen lo no perteneces aca en colombia ni eres pa:ca aca: que bete de estas indi:mas aca: te van rajar, no de paticao ajuera

5.2.1.5. La relevancia de las medidas disciplinarias derivadas de la narración del alumno en el Observador de Seguimiento Disciplinario. El caso del grado cuarto (4°)

En el caso de cuarto grado (4°), al igual que en el grado tercero (3°) se orientan las clases bajo el trabajo por diversos maestros. Con ello, ya hemos reconocido algunas particularidades que esta forma de encuentro con los alumnos y los reportes genera, dado el abordaje del grado anterior.

En primer lugar, nos interesa destacar de los reportes analizados en el grado cuarto el aumento significativo de la frecuencia de ingresos en el Observador de Seguimiento Disciplinario, en relación a lo que venía ocurriendo dentro de los grados anteriores es significativo. Si bien este estudio no es de corte cuantitativo, se resalta como un hallazgo importante que son los últimos grados de la primaria los que mayor cantidad de reportes fueron rastreados para ser considerados en la construcción de los casos. De ello, que la nube de palabras de la **Figura 51** visualmente permita percibir el aumento de asuntos sobre los que se narra a los alumnos, es muestra de ese crecimiento.

Así, para el grado cuarto (4°) fueron en total ochenta y dos (82) fichas analizadas que dan cuenta de expresiones como “La estudiante interrumpe las clases constantemente (hablando y haciendo ruidos)”, “[...] la estudiante pelea y agrede físicamente a una compañera el miércoles 3 de mayo a las afueras de la institución”, “[...] Interrumpe las clases constantemente jugando”, “Responde de manera descortés a los llamados de atención hechos por la docente” o “La estudiante arroja trozos de borrador a sus compañeros durante las clases” (OSD_4°B, 2019). Como se observa en la siguiente gráfica, además de las agresiones que han sido características de los casos anteriores, la interrupción a las actividades académicas, el no trabajo en clase, hacer caso omiso y no acatar las sugerencias se convierten en los asuntos de mayor insistencia en los reportes realizados por las maestras del nivel.

obstante, valida lo ocurrido para evidenciar la veracidad del acontecimiento al dar cuenta del arañón en el brazo izquierdo de la niña.

Por otro lado, en la **Figura 52** se identifican nuevos elementos que aparecen solo hasta el grado cuarto (4°). En primer lugar, el apartado de “Información personal del estudiante” evidencia que la caracterización brinda datos en los que se comprende que el niño tiene una Necesidad Educativa Especial (NEE) y esta es de carácter cognitivo. Por su parte, no hay una caracterización inicial frente al comportamiento que indique que hay un antecedente inicial que dé cuenta de algún tipo e implicación al respecto.

Figura 52. Caracterización de alumno según Tipificación de: NEE Cognitiva. Grado 4°

El formulario pertenece a la INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA CAMILA, grupo 4°A, con directora Beatriz Elena Carrasquilla. El estudiante tiene una Necesidad Educativa Especial (NEE) Cognitiva. El informe final indica que el estudiante reprobó en el tercer periodo.

ASIGNATURAS CON BAJO RENDIMIENTO	1° PERIODO	2° PERIODO	3° PERIODO	INFORME FINAL
CONTRATO PEDAG.	Matemáticas Español Catedra - Religión Emprendimiento	Matemáticas Español - Religión Naturales Sociales Catedra	Matemáticas Español - Ética Inglés - Naturales Sociales - Catedra Artística - Religión - Tecnolog. - Emprend.	Reprobó

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ ACUDIENTE	PROCESO: ACCIONES PEDAGÓGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS
4 marzo	Lev	1 Utiliza vocabulario inadecuado y grosero. Dice: "Metto, Supi" a su compañera y...	Se compromete a no seguir con ese vocabulario	Diálogo y Acuerdos	
11 marzo	Lev	4 En el restaurante irrespeto a su compañero... metiéndole galletas en el aro con leche e iniciando el altercado		Diálogo y Compromisos	
31/03	I	7 Firma pacto de no agresión por situaciones conflictivas en el aula			

No obstante, de los reportes situados para este alumno, lo que interesa precisar es que para el 4 de septiembre (**Figura 53**) se reportan veintisiete (27) anotaciones en el Observador de Seguimiento Disciplinario. Dentro de estas se narra que utiliza vocabulario inadecuado y grosero; irrespeto compañeros; presenta desinterés a las actividades de clase; no se dispone a la participación en el aula; tiene actitudes inadecuadas: jugando constantemente, lanzando papeles a sus

compañeros, agrediendo a uno de ellos, le dice “llorón”, entre otras formas de transgredir el sistema de reglas escolares o infringir aquellos asuntos que los maestros consideran como faltas.

Además, previo a este reporte del 4 de septiembre (**Figura 53**, líneas 20-22), el alumno ha tenido acciones pedagógicas, acuerdos y correctivos que involucran una suspensión de la institución por tres (3) días, en la que se sustenta por parte de la coordinadora institucional que:

Se presenta la acudiente y el estudiante a diálogo en coordinación por situación realizada debido al registro disciplinario. Se analiza que el niño no está cumpliendo con las actividades asignadas por los docentes teniendo en cuenta su diagnóstico. Se aclara que a pesar de su diagnóstico debe cumplir con el plan constituido entre docentes y aula de apoyo. (OSD_4ºA, 2019).

Esta nota aclaratoria es importante, dado que al emitir modalizadores del lenguaje en el que “Se aclara que *a pesar* de su diagnóstico [...]”, el “a pesar” propicia un encuadre en el que esta decisión podría ser socavada por el hecho que el alumno tenga un diagnóstico. Con ello, identificamos que hay una forma de vacunar los intereses dispuestos allí. La vacuna funciona, como en la medicina, con un efecto que pretende contrarrestar los efectos de lo que se nombra o se decide. Potter (1996) muestra, como se identifica en este fragmento del relato que

la vacunación contra las conveniencias trabaja para desarrollar la credibilidad o la factualidad de la descripción, anulando la función de socavación de la atribución de conveniencias. En situaciones donde las descripciones se podrían socavar como interesadas, la vacuna contra las conveniencias presenta un interés contrario (p.166).

Esto es importante, dado que durante los últimos años el discurso de la inclusión y la discapacidad ha hecho que se adapten maneras de operar de la escuela que se consideran prioritarias. Es decir, con este “[...] a pesar”, se juega el poder de justificar la decisión de suspender o no al alumno, dada la magnitud de su recuento de reportes que afectan el comportamiento especialmente. Esta expresión figura así, como un atenuante que se pretende anticipar como una manera de hacer un blindaje a la decisión que se ha tomado por las instancias institucionales.

Por su parte, en la **Figura 53**, líneas 20-22, se toma la medida de flexibilización de horario y escolarización con talleres a este mismo alumno. Esta medida implica que el niño no asiste la jornada completa que, para el caso de la primaria es de cinco horas (5), sino que, su presencia en

Igualmente, se observa que la acreditación de categorías y la remisión a órdenes institucionales se vivencia desde el grado cuarto (4°). Esto, porque se encuentra otro reporte en el que ahora se toman otra serie de medidas de mayores aspectos a considerar, en las que el efecto es el de limitar la participación o sustraer al alumno de la institución (**Figura 54**). Esta vez, como otra de las conclusiones del Comité de Convivencia Escolar se determinan la solicitud de cupo en otra institución, tramitando el asunto por medio del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). La Escuela de Trabajo San José, ubicada cerca de la Institución Educativa La Camila es el espacio donde se considera que este alumno debe estar.

Figura 54. Medida disciplinaria derivada del Comité de Convivencia Escolar: Solicitud de cupo en la Escuela de Trabajo San José. Grado 4°

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCION DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ ACUDIENTE	PROCESO: ACCIONES PEDAGOGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS
20/03	II	Es un estudiante que no escucha de manera adecuada las orientaciones dadas		Amonestación verbal	1 2 3
29/03	-	Entrega de notas 3er periodo			4 5 6
02/04	leve	No trabaja en clase por más que se le motive Interrumpe las clases jugando			7 8 9
Sep 4		En reunión del Comité de Convivencia se determina desescolarización con talleres y enviar oficio a ICBF para solicitar cupo en la Escuela de Trabajo San José			10 11 12 13 14
Sep 4		Asiste a la institución sin el uniforme con el uniforme incompleto (pantalón) sin excusa		Comité de Convivencia	15 16 17 18
16/04		Se presenta la madre a notificación de decisión de convivencia. Se hace entrega de talleres a sustentar el 24 de sept.			19 20 21 22 23 24

Este hecho es particular, teniendo en cuenta que en la historia de la Escuela de Trabajo San José se rastrea una trayectoria importante que tiene que ver con personas con compromisos penales. Desde los antecedentes históricos (Amigonianos. Escuela de Trabajo San José, 2023, 28 de mayo)

se muestra que, entre 1914 y 1930, esta institución se denominaba "Casa de Menores y Escuela de Trabajo". Durante este tiempo, lo más importante fue la organización y actividad pedagógica, la cual se orientó principalmente desde la perspectiva de la Psicología, la cual proyectó las acciones dentro de los marcos de la religión católica.

Entre 1930 y 1951, lo más significativo en la Casa de Menores y Escuela de Trabajo fue la creación de dos secciones: la Escuela Especial para Díscolos "Tomás Cadavid Restrepo", a la que eran enviados los menores que eran considerados como desobedientes o indisciplinados, y la colonia agrícola "La Cerrazón" en el Municipio de Dabeiba (Antioquia), a la que eran enviados los menores reincidentes e identificados como incorregibles. Para ese mismo tiempo se comienza a mencionar la sección de inadaptados, un lugar de castigo que se basaba en el aislamiento y la soledad, con la intención de que el muro de la celda sea un medio para la reflexión y el cambio.

Por su parte, en 1936 se dieron diferentes clasificaciones para los menores en esta institución; a saber (Amigonianos. Escuela de Trabajo San José, 2023, 28 de mayo, párr. 6):

1. Delincuentes ocasionales: Aquellos presionados por las circunstancias del medio, abandono moral, bajo nivel cultural y dificultades económicas, perteneciendo a esta clasificación la mayoría del personal que ingresa a la casa de menores.
2. Delincuentes constitucionales: Aquellos con anomalías morfo-fiso psíquicas.

Si bien estos asuntos hacen parte de la fundación de la institución, crean un antecedente y un imaginario social sobre la historia de los acontecimientos que allí han tenido lugar y que perduran en la imagen cotidiana que sobre el lugar se evoca en la comunidad. Ahora bien, también se reconoce el cambio de perspectiva, el cual ha sido trazado por varias transformaciones que se siguen sustentando en el recorrido histórico de la institución.

Ahora bien, para el año 2002, la Escuela de Trabajo San José adoptó la nominación de Orientación y Acompañamiento para atender a jóvenes en conflicto con la Ley Penal Colombiana, de 12 a 18 años. Además, el 17 de diciembre de 2003, se realiza el nombramiento provisional de tiempo completo a 20 docentes para los niveles de primaria, secundaria y media académica y se cambia el nombre de la Escuela de Trabajo San José a la Institución Educativa de Trabajo San José.

Si bien en la actualidad la relación que la escuela de trabajo de San José ha establecido con la población que atiende no es la misma que hace casi una década, se identifica que se sigue configurando una relación institucional de atención de aquellos jóvenes que tienen conflicto con la

Ley Penal Colombiana. No obstante, el rastreo que se le hace al caso del niño al que se le sugiere posibilidad de cambio de institución no aparece con infracciones relacionadas con situaciones *Tipo III* en el Observador de Seguimiento Disciplinario, lo que llama la atención sobre este asunto.

Las transgresiones al sistema de reglas escolares se ve reflejado en reportes sobre: no trabajar en clase, ser irrespetuoso en trato con la docente, interrumpir la clase tirando bolas de papel, presentarse a la institución sin uniforme, dibujar y escribir acciones soeces, abrir el salón durante el descanso sin autorización, arrojar agua de la trapeadora a sus compañeros, golpear a una compañera en el brazo, no acatar los llamados de atención, ocasionar que un compañero se lastime, entre otras acciones que han sido comunes a las situaciones anteriormente mencionadas.

Si bien hay casos en los que se han llevado a cabo otras acciones, de este se desprende que previo a la sugerencia del Comité de Convivencia Escolar del 4 de septiembre (**Figura 54**, líneas 11-16) de posible traslado de institución del niño, se habían realizado acciones como la suspensión de dos (2) y cinco (5) días, por motivo de reincidencia en la falta de seguimiento a las reglas institucionales. Encontramos así dos registros de notificación de estas acciones donde la coordinación institucional avisa al acudiente del alumno. Nótese que estas acciones se hacen sobre la base de la acumulación de las infracciones al sistema de reglas escolares y no por un acontecimiento particular.

La acudiente se presenta a Coordinación, se dialoga sobre las dificultades disciplinarias del estudiante. Se dialoga sobre el porte del uniforme. Se notifica de suspensión de dos días por reincidencia en el cumplimiento del manual. Suspensión 8 y 9 de marzo (OSD_4°B, 2019).

Por otro lado, el 22 de julio desde la coordinación se vuelve a encontrar un reporte en el que se hace la notificación de cinco (5) días de suspensión. Esta es narrada en los siguientes términos:

Se presenta la acudiente y el estudiante a diálogo en coordinación por la reincidencia en faltas disciplinarias, se explica que el caso pasa a Comité de Convivencia para determinar continuidad. Se notifica de suspensión por cinco días 22 al 26 de julio se invita a mejorar académica y comportamental mente (OSD_4°B, 2019).

Nos llama la atención así que, la presentación de estas decisiones se sustente en la reincidencia, como uno de los recursos modalizadores que invitaría a maximizar la situación. La

reincidencia es, pues, el motivo por el cual se toman las medidas correctivas. Con ello, se concluye que hay una mirada acumulativa y sumatoria del proceso disciplinario a las faltas, por lo que el instrumento de inscripción, sobre todo en el control de recurrencias a los reportes en la parte inicial del Observador de Seguimiento Disciplinario toma relevancia.

Por otro lado, dadas las acciones que se propician, otro de los asuntos rastreados como efectos de la narración tiene que ver con que, se realice la cancelación de matrícula de algunos de los niños con mayor cantidad de reportes. Por ejemplo, en el grado cuarto (4°) asciende a una totalidad de cuatro (4) alumnos las acciones de cancelación de matrícula por parte de la familia. Estas medidas son registradas sin evidenciar alguna justificación. Como se observa en las **Figura 55** y **Figura 56**. Ya sea al finalizar las fichas del Observador de Seguimiento Disciplinario, el último reporte del informe de cada período o al inicio de las fichas del Observador de cada alumno, se deja, como en un relato, plasmado el desenlace; la desvinculación con la escuela, como una huella que marca la finalización de los acontecimientos que tienen lugar con ese niño.

Figura 55. Cancelación de matrícula. Grado 4° (A)

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ ACUDIENTE	PROCESO: ACCIONES PEDAGÓGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS
1		de decisión de comité de		Explicación de	
2		convivencia.		proceso.	
3		Se entregó los fallos a sustento			
4		el 24 de septiembre			
5	Oct	En reunión del Comité de Convivencia se analizó			
6	22	el caso y se determina: Negación de cupo.		Comité de	
7				Convivencia	
8					
9					
10					
11					

Matrícula cancelada octubre

Figura 56. Cancelación de matrícula. Grado 4° (B)

	1° PERIODO	2° PERIODO	3° PERIODO	INFORME FINAL	FOTO
ASIGNATURAS CON BAJO RENDIMIENTO	Español Naturales Sociales Catedra	Matemáticas Español Naturales Religion			
CONTRATO PEDAG.	Si		Canceló matrícula		

Por otro lado, además de los asuntos anteriormente mencionados, se resaltan dos aspectos que tienen mayor presencia en el grado cuarto (4°) y que se ha venido identificando como una característica propia de la edad, además de las posibilidades madurativas y de desarrollo de la etapa escolar. Por un lado, está la caracterización de la forma en la que el niño de este nivel se narra así mismo. Es decir, en el apartado de descargos aparece con mayor insistencia el relato escrito en el que el alumno confronta la escritura del adulto con aquello que en su criterio fueron los acontecimientos que lo implicaron.

Esto es importante de destacar, porque la información brindada por los alumnos en la casilla de descargos identifica que aquello que es sancionado, leído, interpretado, registrado y adjudicado por el maestro al alumno, dentro de la percepción del niño que es el protagonista del hecho, es un evento que tiene una razón de ser y que fue el producto lógico de unos acontecimientos que se desencadenaron en lo que el maestro interpreta como una transgresión al sistema de reglas escolares. En la siguiente ilustración (**Figura 57**) se observa como los alumnos presentan los hechos desde su punto de vista y se encuentran los argumentos que podrían convencer al lector de que lo que hizo no es de tanta gravedad, tiene una razón de ser o puede llegar a socavar el registro que hace el maestro.

Figura 57. *Expansión de la escritura argumentativa del alumno de los motivos que dieron lugar al reporte en el Observador de Seguimiento Disciplinario. Grado 4°*

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ACUIDENTE	PROCESO ACCIONES PEDAGOGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS
Sep 25	1 grave	No trabaja en la clase de Español, conversa todo el tiempo cambia de puesto y no acata las observaciones para contribuir al desarrollo de la serie.	Le fíjame papel a la hora y ella me tira por el papel todo babado.	Observación por escrito y verbal.	
Sep 26	1	el estudiante participa de una pelea con niños de tercero, incita a la agresión durante el descanso.	me molesta a los chicos ceca me col es que me está molestando.	Compromiso	
Sep 30	1	Agresión física a la familia y a la clase de educación física.	a vino y me quitó el batecito y yo se lo y ba agitando y vino y me estaba enojado me me caí y me daban el palo de	Compromiso llamado de atención y coordinación.	
Dic 22	1	En reunión del Comité de Convivencia se analiza el caso y se determina: Continúa en Contrato Pedagógico.			Comité de Convivencia

Desde la línea 1 a 20 de la **Figura 57** aparecen dos registros del alumno al cual se le señala de haber estado implicado, por un lado, en “[...] no acata(r) las observaciones para contribuir al desarrollo de la sesión” (líneas 1-5). A lo que su justificación implica llevar al detalle de los acontecimientos que no son relatados por la maestra. Es decir, según esta versión sostenida por el niño, acá lo que ocurre es que recibe papeles babeados por parte de dos compañeros que previamente los estaban tirando. Por otro lado, ante un reporte de agresión a una compañera en la clase de educación física (**Figura 57**, líneas 9-11), se registra que, dentro de la clase, justificando la actividad con un “baloncito”, al recibir un empujón de un compañero, el niño reportado se enreda en el cabello de la niña que es la afectada por la agresión física reportada por el maestro.

En estas dos situaciones, se observa pues que, los acontecimientos ya no solo son sujetos a la visión del maestro que los reporta. Así pues, los niños empiezan a tener mayor consideración argumentativa y a incorporar, además, recursos de factualización que ponen en evidencia una interpelación a los eventos de los cuales se intentan responsabilizar o inscribir. Esto es que, el maestro posiciona al niño como transgresor al sistema de reglas, pero en el relato el maestro también es reposicionado por la versión del alumno al no considerar otros factores.

Finalmente, frente al grado cuarto (4°), un último asunto que nos es necesario destacar es el aumento de registros en los que el alumno también se niega a firmar. Como se detalla en la siguiente figura (**Figura 58**), los dos reportes registrados entre las líneas 11 y 19 no son firmadas por el niño. Más bien, se le da potestad a la representante de grupo para que dé cuenta del acontecimiento. Con ello, dentro del esquema jerárquico del aula, como se esbozó antes, aparentemente, la percepción del maestro sobre el hecho es validada por otra alumna que es reconocida por el resto de la comunidad educativa como una persona que, dado el proceso de elección democrático en el aula, cuenta con las cualidades e idoneidad para validar la veracidad de la descripción.

Figura 58. Negación a la firma de reportes en el Observador de Seguimiento Disciplinario. Grado 4°

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ACUDIENTE	PROCESO; ACCIONES PEDAGÓGICAS; ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS
21/5	II	Al estudiante se le dificulta atender a los llamados de atención. Interrumpe las clases tirándole borradores a sus compañeros			
06/06	II	Pone sobrenombres a sus compañeros y se burla constantemente de ellos. Por más que se le oriente y motive no trabaja en clases ni participa de las actividades.		Amonestación verbal	
10/9	LEVE	El estudiante interrumpe las clases haciendo ruidos con su boca		Diálogo con el estudiante	
11/5	II	Es irrespetuoso en el trato con la docente. Se le llama la atención y contesta levantando la voz. No acata las orientaciones dadas	El estudiante se niega a firmar. Firma la representante de grupo		
11/5	Grave	El estudiante le saca del bolsillo la billetera a uno de sus compañeros y la esconde	El estudiante se niega a firmar. Firma la representante.	Remisión a coordinación	
20/5	Leve	El estudiante no acata las orientaciones de la docente			
10/5	-	Notificación de faltas comportamentales del estudiante.		Remisión a coordinación	

Por otro lado, se identifica que, dentro de las expresiones para nombrar las transgresiones, a medida que aumenta el grado, la narración del maestro, orientador o directivo docente que la realiza utiliza expresiones de mayor fuerza argumentativa para evidenciar aquello que no marcha bien. Es decir, de preescolar (0°) a tercero (3°) es común acudir a la conclusión del hecho y evidenciar algunos detalles del acontecimiento. No obstante, en cuarto aparecen mayores detalles que evidencian la dificultad de la situación, implementando expresiones que dan fuerza al acontecimiento.

Por ejemplo, en la **Figura 59** se ponen de manifiesto algunas expresiones que detallan el acontecimiento y permiten generar una representación visual de la forma de responder del alumno, donde se describe con mayor rudeza lo ocurrido. Ya no se acude a los genéricos de irrespeto o desacato. Más bien, se encuentran así expresiones que recrean mayores imágenes de los sujetos protagonistas del hecho, como: se enoja, ancha los ojos, alega, manotea responde con grosería, altanería y reniega. La descripción de esa escena esboza así que, además del acontecimiento de

haber tumbado a un niño más pequeño (1°B), el alumno que es narrado tiene agravantes a su falta, dada su respuesta desfavorable al llamado de atención. Con ello, se pasa de la implementación de palabras que agrupan un significado, a utilizar campos semánticos que amplían la mirada a la categoría general o central que hacen referencia al alumno transgresor. No basta entonces con describir el hecho. Es necesario mostrar aquellas palabras que amplían o delimitan la mirada y la valoración por parte de quien narra.

Figura 59. Caracterización de las descripciones sobre un alumno de cuarto grado (4°)

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCION DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ ACUDIENTE	PROCESO: ACCIONES PEDAGOGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS
5 septem	1	clase de matemáticas, evalua-		No le vale con	
	2	ción pendiente del trabajo		segos ni dialogo	
	3	de la compañera, no asume		se le pidió cam-	
	4	la posición correcta, se le		biar de puesto (
	5	llama la atención y responde		y se le dificulta	
2/09	6	con altanería y renegando		acatar sugerencias	
	7	Se presenta la acudiente a cita-			
	8	ción de coordinación por proceso		Dialogo con acu-	
	9	disciplinario. Se leen las anota-		diente y estu-	
	10	ciones disciplinarias, se notifica		diente	
	11	suspensión de 3 días como			
Sept 17	12	correctivo			
	13	El estudiante no trabaja en clase, no		Dialogo.	
	14	saca el cuaderno no demuestra		Compromiso	
26 sept.	15	actividad e interés. No trabaja en			
	16	los dos horas de clase.			
	17	En el descanso como lo hace			
	18	todos los días corre, empuja			
	19	hoy tumbó y se aporrió en una			
	20	mano el niño			
	21	de 1°B se le llama la atención y se enoja, ancha los ojos, reniega			
	22	alega y manotea. Esta actitud la asume en todos los descansos			
23	cada que se le llama la atención. No acepta sus actos indebidos y				
24	Siempre responde con grosería y altanería, se ausenta renegando				
TE 9 CAMERA		No quise firmar la anotación			

5.2.1.6. De la insuficiencia del instrumento a la invención de nuevas técnicas de registro. El caso del grado quinto (5°)

Por su parte, el grado quinto (5°) permite evidenciar un seguimiento juicioso al Control de Observaciones de Seguimiento Disciplinario. De los seis (6) casos analizados, este nivel es al que mayores registros se le hallaron en este apartado inicial del instrumento. Con esto, no solo fueron

Al revisar la **Figura 60** y la **Figura 61**, evidenciamos que, en el grado 5°A se realizaron, además de un número significativo de amonestaciones verbales y escritas, quince (15) citaciones a acudientes, ocho (8) remisión a coordinación, seis (6) suspensión de clases y un (1) ingreso a contrato. Por su parte, en el grado 5°B se registran las amonestaciones verbales y escritas y cuatro (4) suspensiones de clase. No obstante, al interior del Observador de Seguimiento Disciplinario hallamos para el grado 5°B, mayores acciones entre citaciones, suspensiones o seguimiento en el contrato pedagógico que los aquí reportados. Esto muestra que, el diligenciamiento del instrumento, si bien atiende a asuntos de manera obligatoria, hay otros en los cuales no se aplica el registro de manera exhaustiva o como lo orienta el Manual de Convivencia Escolar para regular el procedimiento de registro de amonestaciones.

Por su parte, el mismo crecimiento que se percibe en este tipo de registros es respaldado por el aumento del tamaño de la nube de palabras que da cuenta del panorama de asuntos registrados en los reportes del Observador de Seguimiento Disciplinario para el caso del grado quinto (5°). En la **Figura 62** se pone de manifiesto que la indisciplina, interrumpir, conversar, desacatar las orientaciones y charlar, se convierten en los aspectos en los que, con mayor frecuencia, se narra al alumno de este nivel frente a la transgresión al sistema de reglas institucionales generales.

Así, la gráfica de palabras crece con otros asuntos que van a la particularidad de quien los enuncia. Rayar la cara, carcajadas, estar en zonas no permitidas, perder tiempo en clase, esconder cuadernos, peinarse y enviar mensajes en clase, alterar la tranquilidad, no terminar la actividad y trabajar en otras actividades, hacen parte de aquellos elementos que se alejan del centro de la nube y, expanden la cantidad de reportes realizados a estos alumnos.

Figura 63. Identificación de tres registros en una jornada escolar a un mismo alumno. Grado 5°

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ACUDIENTE	PROCESO: ACCIONES PEDAGÓGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS
1	Agosto I	Apenas ingresa al aula 6:35	1 y le paje	Elaboración de	
2	16	Alm. que se a opdes all	porque uno paje	Comportamiento	
3		Compañero	las quejas y	Notificación al	
4			siempre dicen que	aludiente	
5			una esta es		
6	6 agosto	Definitivamente el alumno no acata ni acepta sugerencias, motivación, consejos de ninguna clase			
7		Es una constante en las clases su distracción			
8		charla, interrupción hablando toda clase de im-			
9		pertinencias y distrayendo e interrumpiendo			
10		con todos quienes están a su alrededor, se			
11		junta a cualquier compañero con el pretexto de			
12		copiar pero es para promover el desorden			
13		Resulta muy difícil anotación y seguimiento			
14		en cada clase pues todo termina en desorden			
15		y bullicio. Es preocupante porque en el grupo			
16		45 alumnos quieren avanzar y trabajar pero así			
17		es muy difícil. Se va a solicitar apoyo con la			
18		orientadora, docente de apoyo y directivas			
19		Se dialoga con el alumno se le explica pero el no			
20		acata, para todo tiene una justificación y disculpa			
21					
22	6 agosto	hora 9:32 am descansa patio central pasa corriendo a			
23		toda velocidad, empuja y tumba a la alumna!			
		la hizo aporriar en un pie, se le llama la atención se le aconseja			
		y motiva!			

Algunos modalizadores del lenguaje refuerzan las narraciones realizadas y las intensifican en este caso. De estos tres reportes se halla pues que, se incluyen relatos que rezan: “Apenas ingresa al aula 6:35 am [...]”. Esta expresión pone de manifiesto que, no hay antecedentes previos que justifiquen la agresión cometida por el alumno. Es decir, las condiciones espacio temporales podrían demostrar que el hecho si se realizara al transcurrir la jornada, podría ser menos comprometedor como transgresión a las reglas escolares. Pero llegar e inmediatamente requerir un reporte, magnifica el hecho como un asunto poco deseable para la dinámica escolar.

En el segundo reporte, se acuña un inicio en el que se implementa el adverbio “Definitivamente [...]”. Esta palabra afecta los verbos que vienen posteriormente que, ponen de manifiesto su poca recepción a acatar sugerencias, motivaciones o consejos. Se empieza con una expresión que sugiere una conclusión al hecho, la presentación de una máxima o una impresión definitiva de lo que hace o es el alumno. Incluso, en este mismo reporte se agregan expresiones que evidencian que esa conclusión expone una visión totalizadora de dicho alumno; es decir que, no se haya margen para otros tipos de comportamiento. Algunas formas de manifestar esa

concepción se pone de manifiesto con las expresiones “Es una constante [...], con todos los que están a su alrededor [...], todo termina en [...] es preocupante” (**Figura 63**, líneas 6-21).

Finalmente, en el tercer reporte se evidencia la necesidad de registrar el acontecimiento con un referente a la hora. Esta vez, el acontecimiento se desarrolla siendo las 9:32am, momento del descanso escolar. Es decir que, si se tiene un estimado del histórico de los acontecimientos de la jornada escolar, se llevan dos (2) horas de la estancia escolar en las que el alumno ha infringido una cantidad significativa de reglas escolares que lo han hecho protagonista de tres reportes en el Observador de Seguimiento Disciplinario. Esta vez, se trata de un acontecimiento que provoca un accidente donde se indica la afectación corporal de su compañera.

Otro asunto que vale la pena destacar de los hallazgos del grado quinto (5°) es la identificación de narraciones que tienen unos acontecimientos inéditos. Los alumnos de estos grupos inauguran relatos que abordan, por ejemplo, el daño de vehículos por fuera de la institución y de enseres de alto costo de la escuela, al igual que, la presunción de intentos de suicidio o de abuso sexual. Por la magnitud de estos acontecimientos, se destacan relatos en los que el lenguaje de quien lo narra y las acciones tomadas son objeto de análisis importante.

En el caso del daño del vehículo perjudicado identificamos que son dos alumnos los participantes del hecho. Por ello, se generan dos registros, uno en el alumno *A* y otro en el alumno *B*. Si bien los dos estuvieron implicados en el accidente y daño del vehículo, los tipos de detalles que se incluyen son distintos. Nótese en los siguientes fragmentos la forma de narrar para los dos niños, y posteriormente, se reconocen los elementos de factualización que se rastrean en ellos para la construcción de los hechos (**Tabla 12**).

Tabla 12. *Narración de un mismo hecho a dos alumnos. Grado 5°*

Narración del hecho <i>alumno A</i>	Narración del hecho <i>alumno B</i>
La estudiante a la salida empuja el compañero [Camilo Ruiz] en la calle ocasionándole caída a él y a un padre de familia que iba en moto ocasionando daños en el vehículo.	A la salida del presente incidente con la estudiante [Susana Taborda], quien lo empuja y ocasiona su caída y la caída de un acudiente en moto lo que ocasiona daño en el vehículo (esto ocurre en la esquina del colegio).

De las narraciones dispuestas en la **Tabla 12**, se observa que para el *alumno A* se incluye el detalle en el que, el efecto de empujar el compañero tuvo como consecuencia la caída de *él y de un padre de familia*. Por otro lado, en la narración del hecho del *alumno B* se omite que la persona es un padre de familia, y se acuña la nominación de acudiente. Por su parte, en el hecho descrito en el *alumno b* también se incluyen unos elementos espaciales; es decir, se asocia que el asunto se aborda en el colegio y amerita un reporte de amonestación escrita porque este ocurrió en una esquina del mismo.

Ahora bien, se observa que el acontecimiento fue registrado para los dos niños, pero el despliegue de este solo se rastrea para quien es el que empuja que, para este caso, es el *alumno A*. Si bien se hace un reporte para el *alumno B*, este parece ser que no tiene un propósito de responsabilizarlo. Así, para el *alumno A* se derivan una serie de acciones que llevan a la conversación con su acudiente y a la activación de una serie de acciones pedagógicas, acuerdos y correctivos.

Con la derivación de estos procedimientos, se encuentra una nota en la que se expone el conducto realizado por la coordinación en el que “Se notifica situación a la madre de manera telefónica, se cita para el martes 1 P.M” (OSD_5°B, 2019). Derivado del encuentro entre la coordinación y los padres del *alumno A*, se realiza un registro que es precedido de un análisis del caso en el Comité de Convivencia Escolar, el cual ha determinado 5 días de suspensión. Así las cosas, llama la atención que se incluye dentro del relato que la alumna está iniciando proceso médico que implica la atención con psiquiatría. En las líneas 6 a 14 de la Parte 1 y 1 a 4 de la Parte 2 de la **Figura 64** se pone de manifiesto la poca profundidad que toma el dato, pero que parece necesario de ser registrado.

La asociación con psiquiatría pone el acento en que algo no marcha bien. Que es necesaria la intervención médica, dado que las acciones escolares no tienen el carácter de suficiencia para abordar las situaciones que se presentan con la niña en la institución, dejando al otro clasificado con un dato diferenciador.

Figura 64. Relación entre proceso disciplinario y proceso en EPS con psiquiatría. Grado 5°

Parte 1

			1		
			2		
4/09		Se analiza el caso en Comité de Convivencia se determina 5 días de suspensión	3		C.C.E
			4		
			5		
6/09		Se presenta la acudiente a cita con realizada por coordinación por proceso disciplinario.	6		Se trabaja con acudiente y estudiante.
		Se indaga por proceso de EPS la madre menciona que ya tuvo cita con psiquiatría y tiene cita en dos meses.	7		
		Se notifica correctivo disciplinario determinado por el comité de	8		
			9		
			10		
			11		
			12		
			13		
			14		

Parte 2

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ACUDIENTE	PROCESO ACCIONES PEDAGÓGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS
	1	Convivencia el 4 de septiembre			
	2	Suspensión 5 días.			
	3	Asignación de trabajo sobre el respeto.			
	4				
	5				
Oct-22	6	En reunión del Comité de Convivencia se analiza el caso y se determina: Si solicita cupo se hará negociación.			
	7				
	8				
	9				Comité de Convivencia.
	10	Cancelación Matricula.			
	11				

Igualmente, derivar de este registro la “Asignación del trabajo sobre el respeto” (Figura 64 Parte 2, líneas 1-4), pone en consideración que aquello que ocurre tiene que ver con el relacionamiento con los otros, con esa aprobación social que se les ha dado a los valores morales que se han jerarquizado en la sociedad, como formas de definir pautas validadas de comportamiento que se llevan a la escuela como parámetros de acercarse o alejarse de la expectativa de ser un alumno encausado o no al sistema de reglas escolares. Con esto,

Por medio de la traducción de cualidades sociales en virtudes escolares, lo que conlleva a la asociación de las cualidades del éxito social a las del éxito escolar, se construyen ya no solo clasificaciones o distinciones, con apariencia de conocimiento sistemático de los sujetos nominados, sino finalmente trayectorias sociales y escolares diferenciales. (Kaplan, 2005, p. 93)

Por otra parte, en quinto grado (5°), también aparecen dos reportes que, por su naturaleza o más bien, forma de descripción del evento, surgen como situaciones Tipo III, según la clasificación realizada por el Manual de Convivencia Escolar. Esto es pues que,

tal agresión escolar sea constitutiva de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual, contra las personas o contra la Institución en su dignidad o integridad física, moral o material, referidos en el Título IV del Libro II De la Ley 599 de 2000 o cualquier tipo de delito establecido en la ley penal colombiana vigente. Así mismo, se tienen como Situaciones Tipo III todas aquellas conductas que se encuentran tipificadas como contravenciones en la Ley 1098 de 2006 (Institución Educativa La Camila, 2022, p.561).

Por su parte, si bien todo este desarrollo de acciones da respuesta a lo que inicialmente fue el reporte de un hecho en el que se afecta un vehículo en la calle, los enseres institucionales son una de las nominaciones para mostrar que hay algunos elementos escolares que justifican la necesidad de narrar un mal uso o maltrato a los mismos y clasificar al alumno como un transgresor a un componente del sistema reglado institucional. Encontramos así que una de las docentes narra que “[...] el estudiante jugando con un balón le pegó al tablero Tommy. Se le llama la atención y responde con “vulgaridades que chimbada grosero y desafiante”” (OSD_5°A, 2019). Con este relato, la categoría que acá se acredita es que, además del daño, se citan las palabras del alumno para documentar que el maestro abordó el hecho y que, con ello, surgió un malestar en el niño que lo pone frente a dos infracciones. Por un lado, el deterioro a los enseres institucionales con la propinación del impacto a un tablero de alto costo de la institución y, por el otro, la respuesta que es catalogada como grosera y desafiante.

Con estos dos reportes, se pone de manifiesto que los artefactos que se ven comprometidos en las narraciones cobran valor sobre lo que se dice. Que se vea implicado un vehículo y un tablero, hace que los detalles frente a las acciones o actitudes de los alumnos den una descripción situada, contextual y con una alusión a un evento real, que detalla que, si fueran otros artefactos, la acción descrita sería de otra índole o magnitud.

Ahora bien, otras narraciones relevantes en el grado quinto (5°) abordan la presunción de intento de suicidio y abuso sexual. Así como se evidenció en el grado segundo (2°) con los casos de hurto, en estas situaciones se pone de manifiesto que hay unos asuntos escolares que, por su trascendencia, requieren la activación de la Ruta Integral de Atenciones – RIA y no se evidencia

esa relación con las acciones pedagógicas, acuerdos o correctivos que podrían atender a una pregunta educativa, más allá de la visibilización del caso en la escritura y remisión a otras instancias. Es decir, se documenta y se traslada la situación sin relación a los compromisos o efectos que esto tenga en la escuela.

El antecedente de la presunción de suicidio se registra en la **Figura 65**. Con este reporte previo al hecho, se muestran los acontecimientos que crean las circunstancias desde las que inicialmente se documenta el acontecimiento que tiene como implicada una alumna de quinto grado. Considerando que la acudiente de la niña es su madre, quien ha sido citada por la coordinadora sin asistir a la escuela, se deja como antecedente la insistencia de la institución por generar un diálogo con la familia de la niña sin haberse establecido una respuesta favorable al respecto.

La institución dispone de unos canales de comunicación que se acuerden entre la comunidad educativa. Para el caso particular es el cuaderno de comuniquémonos el instrumento que, de ida y vuelta, sirve para informar de citaciones, eventualidades o reportes, como se ha visto, del seguimiento u observaciones disciplinarias. No obstante, en este caso se reporta desde la fecha del 10 de abril que la estudiante no presentaba dicho instrumento de comunicación, por lo que las notas habían sido enviadas en otros cuadernos. Por su parte, doce (12) días más tarde, el 22 de abril, nuevamente es la coordinadora quien registra que se incumple por parte de la acudiente de la estudiante la cita, confirmando que desde el hogar se tenía conocimiento al respecto. Es pues, nuevamente citada la acudiente y de este evento es que, se desencadenan unas situaciones que son reportadas como presunción de intento de suicidio, tal como se evidencia en los siguientes reportes

Figura 65. Registro del antecedente de intento de suicidio. Grado 5°

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ ACUDIENTE	PROCESO: ACCIONES PEDAGÓGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS
26 Feb		Comportamiento inadecuado en clase, se queda distraída, juega con objetos inapropiados que trae a clase, se raya las manos y los pies, no trae el cuaderno. Además no sigue indicaciones.	• a mejorar sus hábitos • a no evadirse • a traer el cuaderno	Diálogo con la estudiante Se envía nota en el cuaderno. Se cita al acudiente	
			Nota: No asistió.		
18/04		Se dialoga con la estudiante e indaga por ausencia de la madre a citaciones a lude que es por el trabajo La estudiante no tiene cuaderno de comunicaciones cada vez envío nota en cuaderno diferente (Empren dimiento - 2. Proyecto de Vida)		Cita acudiente para lunes 22 de abril 7:00 am.	
21/04		El acudiente no asiste a la citación se indaga con la estudiante y menciona que no sabe, pero que si mostró la citación el día anterior Se entrega nueva información a la estudiante para atención			

En este reporte se relata un hecho que, en sí mismo, no resulta de una interpelación entre las reglas escolares y el comportamiento de la niña. Es, más bien, un escenario de puesta en evidencia de las acciones de comunicación que entre la escuela y la familia se han querido impulsar. No obstante, al día siguiente de este acontecimiento, es que se registra la presunción de intento de suicidio anunciada por la alumna implicada a dos (2) compañeras. En el reporte de la **Figura 66** se describe como se entera la coordinadora del caso, el abordaje cronológico del mismo y como puede narrar en la escritura aquello que no es verificado por ella, sino que viene de la voz de dos compañeras, como sujetos que acreditan la cercanía a estas palabras.

Figura 66. Reporte de un intento de suicidio. Grado 5°

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ ACUDIENTE	PROCESO: ACCIONES PEDAGÓGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FI
23/04	—	Al finalizar la jornada se presentan dos compañeras a coordinación a manifestar que la estudiante en la mañana les mencionó que se iba a matar, se indaga con las niñas y mencionan que porque la madre le pegaría por la citación dada desde coordinación, una de ellas dice que le prestó las llaves de la casa y que está allá, se llama a la madre y no se logra comunicación se llama al 1,2,3 y se solicita acompañamiento de la policía para buscar la niña, se va a la casa de la estudiante y no se halla. Luego en la institución se consigue un número de contacto y se dialoga con la madre, quien se compromete a asistir al colegio el día miércoles a las 4:00pm y da cuenta que la estudiante está con ella y que regresa después de terminada la jornada escolar. Se le notifica todo lo sucedido.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24		

Con ello, en las líneas 1-5 se pone de manifiesto que (Figura 66)

al finalizar la jornada se presentan dos compañeras a Coordinación a manifestar que la estudiante en la mañana les mencionó que se iba a matar, se indaga con las niñas y mencionan que porque la madre le pegaría por la citación dada desde Coordinación.

Con este reporte se sustenta como la cercanía de ser amigas de la alumna es una forma importante de cargar de argumentos y de importancia el relato. Piénsese, por ejemplo, que las personas que dan el informe del evento de la niña no fueran sus amigas. Seguramente la fuerza argumentativa cambiaría. Al respecto Potter (1998) amplía la comprensión de este tipo de recursos de factualización mostrando que

Los amigos son personas que uno conoce y lo suficientemente bien como para hacer juicios sobre ellas, incluyendo juicios sobre sus potenciales conveniencias: también son personas con quienes mantenemos una relación. Invertimos algo en esta afirmación. Se considera

que la amistad implica confianza y sinceridad, y no mentira y engaño. Por este tipo de razones, amigo es una categoría que puede tener implicaciones epistemológicas. (p.174)

Frente a las implicaciones epistemológicas es importante considerar que “no es un interés abstracto o filosófico por la verdad; es un interés práctico y contextual en hacer que una descripción sea creíble” (Potter, 1998, p.158). Desde este planteamiento, el hecho de que sean dos amigas y no una la que informan del asunto a la coordinadora, guarda una perspectiva de corroboración del hecho por consenso. Es decir, que una sola persona lo diga es importante, pero que sean dos, bajo la categoría de “amigo”, refuerza la afirmación y aumenta la credibilidad del posible suceso.

Así las cosas, se confirma el alcance de credibilidad de la palabra de las dos amigas, con lo que la coordinación institucional emprende unas acciones que ponen de manifiesto la urgencia del asunto. Se llama al 123, reconocida línea telefónica que “[..] permite que en un sólo número los colombianos puedan acceder a todos los servicios de emergencia y seguridad que ofrece el Estado gratuitamente las 24 horas del día todos los días del año” (Función pública, 2023, 2 de junio párr. 1). De esta línea se solicita acompañamiento a la Policía Nacional para la atención al caso. Estos se disponen a la búsqueda y no se cuenta con la ubicación de la niña.

Igualmente, frente al hecho, se establece comunicación con la mamá e informa que la niña se encontraba con ella y que, “[...] regresó con ella después de terminar la jornada escolar. Se le notifica de todo lo sucedido” (**Figura 66**, líneas 20-22).

Frente a este registro, se destaca que, una última escena del encuadre desarrollado ante esta situación se expone en la **Figura 67**. Esto se refiere a que el hecho inicial tiene como derivaciones a otras instancias, además de la Policía Nacional. Esto es que, se desencadena así una remisión a ICBF y a EPS, luego de la conversación con la acudiente de la alumna. No obstante, es importante que de este asunto no se vuelve a tener reporte de seguimiento o conclusiones a las cuales se ha llegado con estas dos instituciones, luego de haber remitido el caso.

Figura 67. Comunicación con las familias. Remisión del caso a ICBF y a EPS. Grado 5°

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ACUDIENTE	PROCESO: ACCIONES PEDAGÓGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS
2019	1	Se presenta la acudiente y estaciona			
	2	Se da dialogo con coordinación, se			
	3	informa de los diferentes llamados	La estudiante se compromete a paginar un cuaderno para comunicarnos	Dialogo con acudiente	
	4	y citaciones que han realizado los docentes por su indisciplina y la madre dice que no conocia de ellos.		Se entregó recuadro para EPS.	
	5				
	6				
	7	Se indaga porque no asiste a atención a padres y manifiesta que es muy difícil porque trabaja como guarda de seguridad en el día y no coinciden los descansos con este espacio.	Se mecesar mi disciplina	Se notifica que el caso fue resuelto a ICBF.	
	8				
	9		Se están mas pendiente de las reuniones de padres en el caso de hacer lo posible por pedir permiso y venir		
	10				
	11				
	12				
	13	Se sigue buscando atención por la EPS para psicología, la institución le da la remisión.			
	14				
	15				
	16				
11 junio	17	Durante la clase de Ciencias se estaba mandando notas con un contenido social y volver con el compañero J	no volver a mandarme papales bulgares y así el caso	Dialogo con la acudiente	
	18				
	19				
	20				
	21				
	22				
09 julio 6to		Durante el descanso agredió al estudianto To alándole el cabello.	no volver a pelear ni agredir alas personas de 4A,	Dialogo y compromiso	

No obstante, del relato del reporte también podemos analizar otros aspectos. Con respecto a la palabra de la alumna en la que da cuenta en la **Figura 67**, donde menciona que ha mostrado las citaciones a su acudiente, se ve socavada con la afirmación de su madre en la que se declina la versión dada por la niña, expresando que no conocía de las citaciones en las que se pretendía abordar “[...] su indisciplina” (**Figura 67**, línea 5). Con esto, se instala un nuevo mecanismo de control de comunicación entre la familia y la escuela, donde “La estudiante se compromete a paginar un cuaderno para comunicémonos y presentarlo el viernes” (**Figura 67**, líneas 2-5). Este compromiso es registrado por la coordinadora, como una manera de vigilar que las notas enviadas sean, por lo menos, mantenidas en este instrumento de comunicación.

Además, ante la demanda de asistencia de la atención a padres para el seguimiento voluntario que hace la familia una vez a la semana, en la que se puede conversar con los maestros sobre asuntos del componente académico y disciplinario de los alumnos, la acudiente reporta que no asiste por las condiciones laborales. Es decir, hay aquí un argumento de fuerza para justificar que no se presente a este escenario que tiene que ver con que “[...] es muy difícil porque trabaja como guarda de seguridad en el día y no coinciden los descansos con este espacio” (**Figura 67**,

líneas 9-11). Con ello, se concluye que, la falta de presencia de la madre está fundamentada en este hecho.

A su vez, la madre y la alumna también generan unos compromisos que, en este escenario, se relacionan como una forma de posicionamiento de orden conversacional, el cual se analizará en el siguiente apartado, en el que se mostrará que, dentro de las formas de performatividad, el orden desde los posicionamientos muestra el efecto de la palabra del otro en un escenario de registro e inscripción escolar, como el que se ha descrito.

Por otro lado, dentro de la relevancia de situaciones reportadas por considerar en este análisis del grado quinto (5°), hallamos una que expone unos eventos con características de presunta violencia sexual. Si bien no hay descripción de versiones de las partes implicadas, si hallamos un reporte que alude a que “El estudiante en compañía de [Juan] le dicen en el baño a [Lucas] “que lo van a violar” y le empiezan a quitar la camisa agrediéndolo físicamente” (Figura 68, líneas 1-5). No obstante, para el otro compañero implicado en la descripción del hecho no se hacen reportes en el Observador de Seguimiento Disciplinario, dejando como responsable en la escritura al alumno sobre el que se hace el registro.

Figura 68. Reporte de conductas sexuales violentas. Grado 5°

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACION	DESCRIPCION DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ ACUDIENTE	PROCESO: ACCIONES PEDAGOGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS
1	Agosto 11	El estudiante en compañía de " " le dice en el baño a " " que lo van a violar y le empiezan a quitarle la camiseta agrediéndolo físicamente.	no es responsable a no volver a aceptar	Diálogo. Remisión a coordinación.	
2					
3					
4					
5	20 agosto	Desorden durante la clase, charla todo el tiempo, esto es una constante en las clases con el agravante de que no acepta se le llama la atención y se evita reclamar y alega		Van muchas clases invirtiendo animando a cambiar pero sigue totalmente igual	
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12	6/09	Se presenta la acudiente a cita- ción de coordinación por proceso disciplinario, se dialoga sobre las faltas, la orientadora dialoga sobre el caso del 2 de agosto.		Diálogo con acudiente y estudiante	
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21	16 sept	Distracción, charla, no presta atención ni realiza las actividades		Diálogo se le motiva y anima	
22					

Con esto, identificamos que, si bien esta es una falta que es tipificada en el Manual de Convivencia Escolar como situación *Tipo III* y relativa a la afectación de los valores intangibles y de las relaciones interpersonales, las acciones derivadas de este reporte se realizan pasados 38 días del hecho, teniendo de por medio otros reportes. De ello se pone de manifiesto que el tratamiento a los sujetos que transgreden el sistema de reglas escolares, así estos estén ligados a las máximas transgresiones, no siempre se toman con la celeridad y contundencia. Es decir, se hace una adaptación, flexibilización y atención a la casuística de las cosas, así la descripción ponga de manifiesto que allí se ven implicadas acciones que se asocian con una agresión que implica una presunción de violencia sexual y de acceso al cuerpo del otro sin consentimiento.

Cuando se hace el abordaje del caso, aparece así que, la atención del asunto con el acudiente se hace por la sumatoria de faltas. El correctivo disciplinario de suspensión de dos (2) días se da por la acumulación de varias transgresiones al sistema de reglas escolares, que incluyen el reporte del 8 de agosto. Así como en el fútbol, donde un jugador que suma dos tarjetas amarillas se convierte en una roja y, como falta grave, por el incumplimiento al reglamento se hace merecedor de una expulsión del juego; la escuela, por su parte, ante la acumulación de faltas al reglamento dispuesto en el Manual de Convivencia Escolar se convierten en amonestaciones que, si bien, aquí no se asumen como expulsión de la escuela en este caso, ensayan a sacar al alumno por unos días del espacio reglado.

Lo anterior, si bien no termina en una exclusión total de la escuela, si representa un antecedente para considerar lo que se denomina negación de cupo. Esta acción es estimada en el Manual de Convivencia Escolar a partir de la consideración de criterios académicos y disciplinarios que pasan a ser analizados en el Comité de Convivencia Escolar. Esta instancia es pues, quien toma la decisión y la comunica por medio de Resolución Rectoral, la cual se sustenta como una potestad dada a las instituciones educativas por la Ley General de Educación (artículo 96: permanencia en el establecimiento educativo). Con ello, se establecen los siguientes criterios de negación de cupo, los cuales se recogen en la siguiente tabla (**Tabla 13**)

Tabla 13. *Criterios académicos y disciplinarios para considerar la negación de cupo en la Institución Educativa (Institución Educativa La Camila, 2019, p.575)*

<i>Criterios académicos para la negación de cupo</i>	<i>Criterios disciplinarios para la negación de cupo</i>
<p>La reprobación por primera vez de un grado por parte del estudiante no es causa de negación de cupo para el año siguiente, a menos que la pérdida de año esté asociada a una causal de orden disciplinario o actitudinal de parte del estudiante. La reprobación de dos años consecutivos, la apatía ante los correctivos pedagógicos, la reincidencia en situaciones que dificulten el proceso de aprendizaje a pesar de tener permanencia institucional condicionada a convenio pedagógico, el incumplimiento de requerimientos y deberes por parte de la familia, la no presentación oportuna de recuperaciones o la falta de colaboración en actividades que favorecen el proceso de aprendizaje suyo y de sus compañeros, son causales para la negación de cupo para el año siguiente.</p>	<p>La reincidencia en comportamientos que atenten contra el bien común, el haber cometido faltas que conlleven a situaciones tipo III, la marcada indiferencia hacia las actitudes formativas emanadas del derecho-deber educativo, la apatía frente a los correctivos pedagógicos, la reincidencia en situaciones disciplinarias a pesar de tener permanencia condicionada por el convenio pedagógico, el incumplimiento de compromisos contraídos por el estudiante que afecten la sana convivencia escolar o demuestren no aceptación de las políticas educativas de la Institución Educativa, el incumplimiento de la familia de los compromisos contraídos en el convenio pedagógico o de sus deberes; todas ellas pueden ser razones suficientes para negar el cupo para el año siguiente.</p>

En el grado quinto (5°), se registran en las últimas anotaciones del Observador de Seguimiento Disciplinario alrededor de cinco alumnos a los cuales se les reporta negación de cupo en la institución. Esta es presentada como una conclusión del Comité de Convivencia Escolar. De estos registros identificamos que esta acción se hace luego de haber desarrollado procesos de escolarización con talleres. Es decir que, previo a no volver a matricularse, los alumnos, por diferentes transgresiones a las reglas escolares, tienen como amonestación este tipo de decisiones, las cuales se ven evidenciadas en la **Figura 69**. Estas se dan, en lo rastreado, sobre criterios de

transgresiones de tipo disciplinario para la negación de cupo; por lo que con esto no convocan las faltas académicas como motivo o justificación de la negación.

Figura 69. Registro de negación de cupo. Grado 5°

PAGINA 6

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ ACUDIENTE	PROCESO: ACCIONES PEDAGÓGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS
13/09	—	Se presenta la acudiente a citación de coordinación para ratificación de decisión de comité de convivencia.		Explicación de proceso	
		Se hace entrega de talleres para sustentar el 24 de septiembre.			
Sept. 24		Entrega talleres desescolarización semana #2. Emprendimiento, ed. física, Naturales, Tecnología, Proyecto.			
Oct. 8		Entrega talleres desescolarización semana #3. Emprendimiento, ed. física, Naturales, Tecnología, Proyecto.			
Oct. 22		En reunión del Comité de Convivencia se analiza el caso y se determina: Negación de cupo			Comité de Convivencia
Octubre 29		Entrega taller semana 4. Emprendimiento, ed. física, Naturales, Tecnología, Proyecto.			

Además de los casos presentados, en uno de los grupos del grado quinto (5°) se evidencia que, se han adicionado evidencias del procedimiento de atención a las situaciones de bajo desempeño académico. Esta actividad no es un asunto generalizado en la institución. Más bien, es un proceso que lleva de manera individual el director de grupo. Es decir, esta acción no está considerada dentro del protocolo de registro de Observaciones al Seguimiento Disciplinario para ninguna de las faltas nombradas en el Manual de Convivencia Escolar; pero, a criterio del maestro, se ve necesario adicionar un formato para evidenciar otros asuntos que, al parecer, no pueden ser registrados en el instrumento del Observador de Seguimiento Disciplinario.

Se trata así, por un lado, del diligenciamiento y firma de un documento en el que se reconocen aquellas áreas que están en riesgo de pérdida para la fecha y la elaboración de

compromisos. Estos compromisos, en una primera línea, comprometen a los acudientes y, posteriormente a los alumnos.

Por la tipología del formato, el cual requiere de documentos de identidad de las partes, aparece así como una letra o boleta de empeño, en la que se da cuenta de una promesa a futuro. Se pacta un tiempo para ello y son “[...] las siguientes semanas” (**Figura 70**), a partir de dicho tiempo, en este caso, el 4 de abril. Es decir, se hace un cálculo del riesgo, a fin de tener unos actos tanto de parte del responsable del niño en la escuela (acudiente), como de parte del mismo alumno.

Figura 70. Áreas en riesgo de pérdida y generación de compromisos de acudientes y alumnos. Grado 5°

INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA CAMILA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PARA LA CULTURA DE BELLEZA
Creada según Resolución Municipal N° 20140063 del 14 de Enero de 2014
Aprobación de Estudios según Resolución N° 20122450 del 3 de diciembre de 2012
DANE 105088001431 - NIT 9105865296

CORRECTIVOS

Nombres y Apellidos del Estudiante: _____ Grado: 5-A

Áreas reportadas con desempeño bajo a la fecha o con riesgo de pérdida:

Ciencias Sociales	Castellano		Matemáticas		Tecnología
Cátedra Bellanita	Inglés	X	Artística		Emprendimiento X
Proyecto	Religión		Ética y valores		Ciencias Naturales

Compromisos del Acudiente y Estudiante para las siguientes semanas:

Acudiente: Me comprometo a estar Mucha Mas con mi niña en todo como en las tareas

Firma Acudiente _____ C.C. _____ Fecha 13 de 2019

Estudiante: Mi compromiso es no volver a hablar y no quedarme atarazada y no jugar, hacer todas las tareas y participar en las tareas Emprendimiento y Ingles.


Firma Estudiante _____ T.I. _____ Fecha Abril 4 de 2019

Por otro lado, encontramos otro instrumento adicional al Observador de Seguimiento Disciplinario. Se trata así de un “Taller de orientación al logro”, enmarcado en el proyecto de dirección de grupo llevado a cabo por el maestro, en el que próximos a concluir el año escolar se hace una proyección estadística con base a los promedios académicos de los alumnos en los dos primeros períodos y, sobre ellos, determinar la calificación necesaria para aprobar las áreas escolares como se observa en la **Figura 71**.

Para ello, se trazan nuevos compromisos. Esta vez, el ejercicio no convoca el registro de propuestas individuales. Ahora agrupa al acudiente y al niño en el concepto de familia e invita a registrar las acciones que se harán de manera conjunta para el apoyo que favorezca “[...] aprobar de la mejor manera el año escolar”.

De este formato, es necesario que el maestro quede con el original y la familia saque una copia. Se indica que tener dos archivos del documento favorecerá volver a él al finalizar el año para garantizar el alcance del logro.

Figura 71. Taller de orientación al logro. Grado 5°


INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA CAMILA
 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PARA LA CULTURA DE BELLO
 Creada según Resolución Municipal N° 20140063 del 14 de Enero de 2014
 Aprobación de Estudios según Resolución N° 20122450 del 3 de diciembre de 2012
 DANE: 105688001431 - NIT: 900585929-6

Proyecto de Dirección de Grupo 5ºA. Taller de "Orientación al Logro"
"El tiempo de dedicación de hoy a nuestros hijos será la siembra que en un futuro estaremos complacidos de cosechar"

Proximos a terminar el año escolar es indispensable tomar decisiones basadas en los desempeños. El presente instrumento tiene el propósito de analizar por parte del acudiente y el estudiante el desempeño académico a la fecha, y al finalizar, proponer acciones concretas para alcanzar el logro de aprobar de la mejor manera el año escolar.

1. Análisis. Completen la tabla con los distintos desempeños académicos del primer y segundo periodo. Los desempeños del periodo 1º están al respaldo del boletín de notas recibido el día de hoy. Paso seguido, escriban una nota esperada para el tercer periodo. Al final usen la calculadora del celular para promediar cada área. Usen la siguiente operación: $P1 \times 0,3 + P2 \times 0,3 + P3 \times 0,4 = \text{Promedio final del año}$. (P significa periodo). *Usar Lápis.*

Área	Periodo 1º	Periodo 2º	Nota esperada Periodo 3º	Promedio final del año (mínimo 3,0)	Área	Periodo 1º	Periodo 2º	Nota esperada Periodo 3º	Promedio final del año (mínimo 3,0)
Matemáticas	2,4	3,8	4,0	3,76	Artística	3,0	2,0	4,5	3,3
Español	2,2	2,5	5,0	3,41	Religión	2,5	2,0	5,0	3,35
Inglés	2,7	3,0	5,0	3,71	Educación física	3,1	4,0	5,0	4,13
Ciencias Naturales	3,2	3,0	3,5	3,26	Tecnología	7,5	3,9	4,8	3,82
Ciencias Sociales	3,0	3,5	4,0	3,46	Emprend.	7,0	3,7	5,5	3,15
Cátedra Bellanita	3,2	3,2	4,0	3,52	Proyecto de vida	3,7	3,7	4,0	3,46
Ética	2,0	2,0	5,5	3,4					

2. Propuesta: Escriban a continuación: ¿qué acciones haremos como familia para apoyar al estudiante a aprobar de la mejor manera el año escolar?

El estudiante no dará excusas para no realizar las actividades. Como hermana me comprometo a estar pendiente de los cuadernos y las actividades que le comprometan hacer y ayudar con los trabajos, tareas etc., como madre a hacerle más seguimiento y ponerle mano dura.

Firma del acudiente: _____ Cédula: _____
 Nombre del Estudiante: _____ Fecha: 24 agosto 2014

Sacar una fotocopia de este documento en biblioteca. Devolver la original al profesor. La fotocopia pegarla en el cuaderno de comuniquémonos para que al final del año valoremos el alcance del logro. Gracias.

Docente Director de Grupo 5ºA

Con estos dos instrumentos, al parecer, el Observador de Seguimiento Disciplinario no hace lugar al registro de asuntos académicos. En tanto, los maestros insertan otras formas de registro que permitan evidenciar, especialmente en el grado quinto (5°) que se está dando especial atención al componente académico.

Además, la nominación de “Orientación al logro” tiene estrecha relación con uno de los componentes de la evaluación de desempeño docente. Este aspecto, como parte de las Competencias Comportamentales definidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2002, p.1), hace parte de aquellos aspectos para ser considerados en la valoración que anualmente se les hace a los maestros. Estas “refieren a las actitudes, los valores, los intereses y las motivaciones con que los educadores cumplen sus funciones”. Entre estas se encuentran: el liderazgo; las relaciones interpersonales y comunicación; el trabajo en equipo; la negociación y mediación; el compromiso social e institucional; la iniciativa, y, por último, la orientación al logro como “capacidad para dirigir el comportamiento propio hacia el cumplimiento de estándares elevados, con miras al mejoramiento continuo” (MEN, 2002, p.10), en el que se incluye como forma de manifestación de su alcance que el maestro: “procura que los estudiantes de la institución obtengan resultados de excelencia” (MEN, 2002, p.10).

Por último, otra particularidad que solo se rastrea en el grado quinto (5°) es la inclusión de un asunto que no refleja la valoración de la sanción o el llamado de atención al incumplimiento de las reglas escolares. Por el contrario, esta se tipifica de acuerdo a un criterio del maestro que la genera. Se trata así de una *Felicitación*. Se valora como asunto positivo el desarrollo de la limpieza del aula. Entre las líneas 5 y 9 de la **Figura 72** se pone de manifiesto que, entre las cinco (5) descripciones del comportamiento del alumno, una hace referencia a un asunto que se destaca como favorable al proceso formativo o de convivencia. Se anima a continuar así, dado que se toma este acto como reflejo de la responsabilidad asignada.

Aparece así un asunto que, se sale de la categoría que agrupa la mayoría de los reportes, los cuales están bajo la esfera de afectaciones al proceso formativo o de convivencia, posibilitando otro tipo de reconocimiento del alumno en la escritura. Es decir, no siempre hay una transgresión en las relaciones escolares, pero el reporte se ha generalizado como aquellos que sirven para visibilizar las transgresiones a las reglas escolares. Además, que dentro de los aspectos señalados como necesarios de ser narrados en el Observador de Seguimiento Disciplinario, el Manual de convivencia no sugiere que se requieran incluir, necesariamente, amonestaciones, felicitaciones o refuerzos positivos, lo que tampoco lo cierra. Esto es pues, un criterio expreso del maestro.

Figura 72. Refuerzo positivo incluido como amonestación escrita en el Observador de Seguimiento Disciplinario. Grado 5°

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ ACUDIENTE	PROCESO: ACCIONES PEDAGÓGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS
Julio 8	I	no permite el desarrollo de la clase se le pide que cambie de puesto y no colabora. Se queda desatendiendo los llamados que se le hacen	no quiso Firmar Firma representante de grupo	NO firma y responde con gestos físicos de provocación	
Julio 9		Felicitación. Se valora el apoyo en el aseo del aula y el cumplimiento de la responsabilidad asignada. Continúa así. ANIMO!	gracias	Diálogo con el estudiante. Refuerzo positivo.	
Julio 11	I	El estudiante estaba corriendo por todo el salón, generando desorden e indisciplina en el grupo.		Diálogo Compromiso	
Julio 11	Grave	Tira lapiceros a sus compañeras no permite el desarrollo de la clase. Quiere jugar constantemente con los llamados de atención	x yo no hice nada que mentira mela tiene montada		
Julio 17	II	El estudiante no obedece, no ocupa su puesto, corre por el salón, responde y además no trabaja en clase.		Diálogo.	

5.2.2. Encuentros y distanciamientos entre los usos del lenguaje de la narración disponible en el Observador de Seguimiento Disciplinario

A fin de hacer un cierre frente a las formas en las que hemos analizado los usos del lenguaje de las narraciones disponibles en el Observador de Seguimiento Disciplinario, en este apartado desarrollaremos algunos apuntes sobre las relaciones entre los casos analizados, derivaremos algunas consideraciones sobre lo que nos dice la manera en que opera el lenguaje implementado en este instrumento de inscripción escolar y finalizaremos con algunos aportes y distanciamientos de los hallazgos y la literatura revisada sobre las narraciones, discursos y miradas del maestro sobre el alumno.

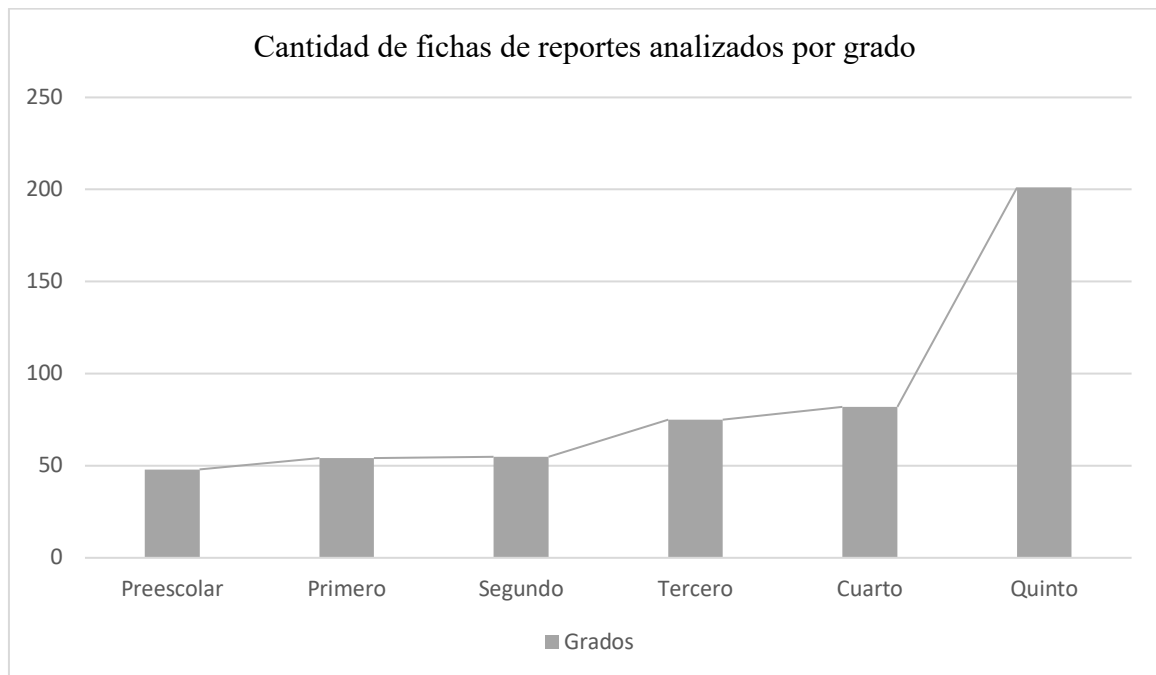
5.2.2.1. Relaciones entre los casos analizados

Este recorrido por los casos del grado preescolar (0°) a quinto (5°) de la básica primaria frente a los modos de narración del alumno que infringe las reglas escolares, nos permite ver el relacionamiento entre ellos, lo que comparten y, también los distanciamientos y particularidades. Con esto, además de reconocer lo que pasa en los estilos particulares de escritura que adoptan los maestros, orientadores escolares, profesionales de apoyo escolar, directivos docentes o demás responsables del acompañamiento escolar, que van en pro de concluir los acontecimientos de manera directa o adoptar una escritura con mayores detalles, encontramos otros aspectos que se pueden destacar, otras relaciones entre los hallazgos que nos son importantes abordar y discutir.

Si bien hemos dicho en varias ocasiones que este estudio no es de corte cuantitativo, dentro de los reportes analizados un hallazgo importante tiene que ver con la cantidad de fichas (hojas) del Observador de Seguimiento Disciplinario que identificamos como pertinentes para ser analizadas en cada caso. Cada niño al inicio de año contó con dos (2) fichas para registrar los reportes al seguimiento disciplinario; no obstante, además de que en algunos grados identificáramos mayor cantidad de alumnos reportados, en algunos de los casos individuales dos (2) hojas no eran suficientes y se le debían anexar otras páginas. Estos datos dan información de cómo se están construyendo los reportes y cuáles son esos aumentos o disminuciones frente a cada grado que, si bien no van en términos analíticos del contenido que allí está presente -aspecto desarrollado previamente en cada caso- si da cuenta del crecimiento potencial de los reportes en algunas circunstancias, por ejemplo, al avanzar en la escolarización. Veamos.

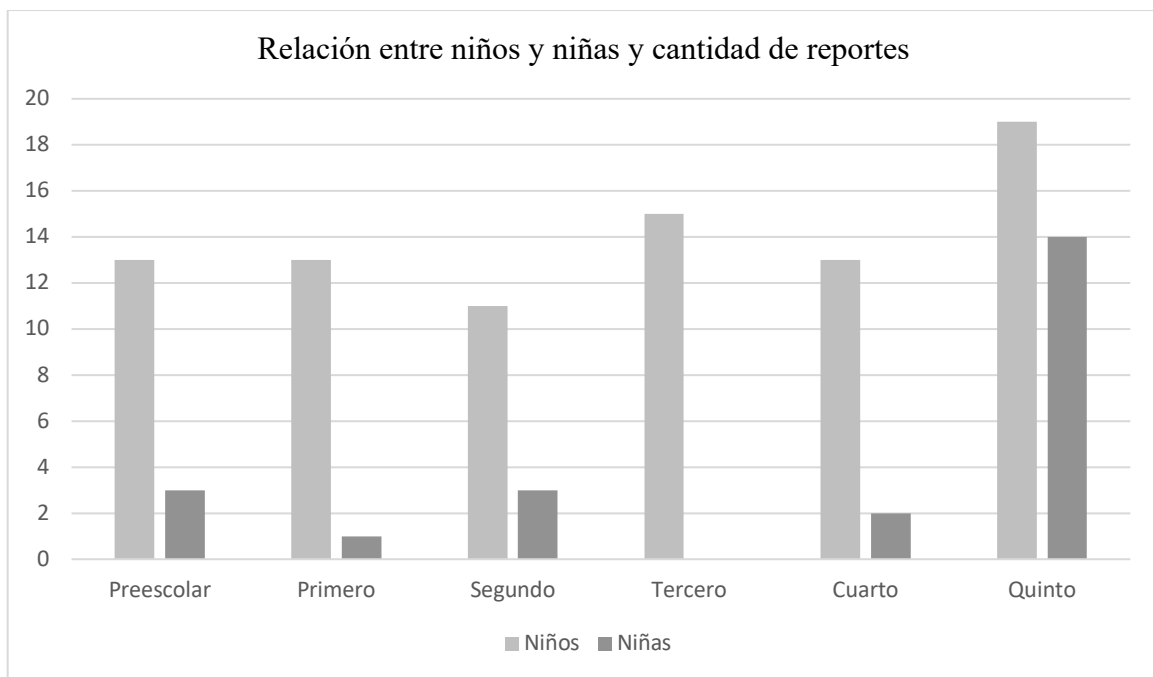
Al cuantificar las fichas de reporte analizadas, estas dan un total de 514 páginas, teniendo para cada grado la siguiente distribución: Preescolar, cuarenta y ocho (48) fichas; Primero, cincuenta y cuatro (54) fichas; Segundo, cincuenta y cinco (55) fichas; Tercero, setenta y cuatro (74) fichas; Cuarto, ochenta y dos (82) fichas; Quinto, doscientas y un (201) fichas. Al graficar estos datos, de manera que se pueda hacer una representación visual de estas cifras obtenemos la siguiente ilustración de los reportes (**Figura 73**).

Figura 73. Gráfica de la cantidad de fichas de reportes del Observador de Seguimiento Disciplinario analizadas por grado en el año 2019 (0° a 5°)



Esto es importante, porque este dato también se relaciona con la nube de palabras en la que se vio que también aumentan los tipos y las formas de nombrar los asuntos que se consideran importantes para ser reportados, especialmente en el grado quinto (5°). Con ello, a mayor edad en la escuela, lo que equivale a mayor experiencia y reconocimiento del abordaje, fisuras y posibilidades de las reglas escolares, de los protocolos de atención, de los modos de registro y de las acciones pedagógicas, acuerdos y correctivos aparecen mayores infracciones o, por lo menos, una identificación y reporte por parte de los maestros que va creciendo a medida que el alumno va avanzando en la educación institucionalizada.

Además, otro aspecto importante tiene que ver con la cantidad de reportes realizados para los niños y niñas. De los 109 reportes analizados, evidenciamos una distribución de la siguiente manera: Preescolar (0°), quince (15) niños y tres (3) niñas; Primero (1°), trece (13) niños y una (1) niña; Segundo (2°), once (11) niños y tres (3) niñas; Tercero (3°), quince (15) niños y cero (0) niñas; Cuarto (4°), trece (13) niños y dos (2) niñas; Quinto (5°), diecinueve (19) niños y catorce (14) niñas. En la **Figura 74** se pone de manifiesto con estos datos que la diferencia de reportes entre niños y niñas es significativa hasta el grado quinto (5°), excepto si se observa la barra del grado quinto (5°), en la que se estabiliza con mayor cercanía la barra de las niñas y la de los niños.

Figura 74. *Relación entre niños y niñas y cantidad de reportes*

Si bien este estudio no busca hacer una argumentación de los motivos del registro de transgresiones con mayores hallazgos para los niños y las niñas o la cantidad de reportes en cada grado, es un hallazgo importante, en la medida que el registro de los casos evidencia que la interpretación de los hechos que van en contravía de las expectativas institucionales, sobre todo en el componente comportamental, es de mayor trascendencia para aquellos que se tipifican en la misma ficha con género masculino y están en grado quinto (5°).

Con las anteriores gráficas podemos establecer una asociación entre el género y el avance en la escolarización que ponen de relieve que, dentro de las narraciones, también está implícita una concepción de quien es el niño en edad escolar y las miradas sobre el género. Es decir, la construcción social del alumno transgresor tiene una asociación frente a la iniciación de la escolarización, aumentando gradualmente la expectativa del desempeño disciplinario y con ello, se vienen a caracterizar con mayor insistencia aquellos aspectos que no se reflejan en el espejo de lo esperado.

Por su parte, los comportamientos de los niños tienen mayor incidencia para la alteración del desarrollo esperado en el aula a medida que crecen, por lo que aparecen reportes de mayor

aspereza narrativa para los alumnos de los grados cuarto (4º) y quinto (5º), haciendo uso de recursos modalizadores que dan una visibilización del hecho en el que se maximizan y anormalizan sus actos con mayores despliegues a quienes son considerados los *grandes de la primaria*. De ello que, pensar y relatar el acontecimiento en el que un alumno de preescolar (0º) agrede con una patada a un compañero es presentado de una manera que no tienen detalles que maximizan regularmente el hecho, contrariamente a lo que se ha expresado frente a este mismo acontecimiento en un niño de quinto grado (5º) que, con detalles de los efectos de su agresión se ve comprometido en un episodio que deja marcas, lesiones y perjuicios en otros, agravantes importantes del acto. Se comete el mismo acto de agresión, pero dados los efectos o la concepción del niño que se halla situado, se modaliza el lenguaje de manera que presentar el evento en los dos casos toma un matiz y unos giros lingüísticos importantes.

Esto mismo ocurre cuando un hecho que está tipificado como una falta grave o situación Tipo III es abordada siguiendo la casuística, así los acontecimientos “objetivos” den cuenta de formas asociadas al lenguaje judicial y delictivo. Es decir, hurtar dinero tiene unas implicaciones de un alcance mayor a cuando se hurtan unos alimentos. No es pretensión generar en este análisis un juicio o valoraciones a cuáles son los procedimientos que se abordaron de la manera en que el Manual de Convivencia Escolar expresa. Antes bien, este es un hallazgo que nos permite poner de manifiesto que el lenguaje crea las realidades y que el productor del relato factual es fundamental en cómo se construye el hecho y los atributos y formas de exteriorizarlo en una escritura pública, como lo es la que se hace en el Observador de Seguimiento Disciplinario.

Con ello, los recursos modalizadores operan significativamente como formas de refuerzo del etiquetamiento y provocadores de la estigmatización, cuando una categoría en la que se ubica genera una desacreditación importante de los sujetos en medio del entorno social en el que se desarrolla constantemente. Esta escritura se propone, como un objeto frente a un espejo, al mostrar el distanciamiento que hay entre los sujetos que están en la escuela y la falta de similitud entre el sujeto prototípico de la sociedad. La idealización de unas determinadas formas de comportamiento escolar, en declive de otras que se anormalizan o enrarecen con expresiones como “En todo momento [...]”, “Constantemente [...]”, “Todas las clases se la pasa [...]”, “Con frecuencia [...]”, “A pesar de [...]”, “Siendo apenas [...]”; “Por su comportamiento no deja avanzar [...]”, nos permiten concordar con Potter (1996) al pensar que,

[...] una descripción fórmula algún objeto o suceso como algo; lo constituye como una cosa que tiene unas cualidades específicas. Una descripción presenta algo como bueno o malo, como grande o pequeño, como más o menos violento (aunque lo normal es que se empleen opciones más sutiles). Otro papel común de las descripciones es presentar alguna acción como rutinaria o, a la inversa, como excepcional. (p.146)

Al respecto, una de las entrevistadas manifiesta que, además de la individualización de los casos en la escritura, el manejo de los asuntos en la escuela implica que el abordaje de las situaciones disciplinarias tengan mayor conveniencia al manejarse de uno a uno. Ella expresa así que

[...] la etiqueta es inmediata, entonces los reunimos a todos, entonces los que están en el salón de once a una, “son los repitentes, son los...” y va a haber siempre un enfoque como, no sé si peyorativo, -no necesariamente- pero la sola etiqueta implica algo, “es que eres repitente” entonces hay algo aquí malo que tenemos que corregir y que tenemos que cambiar, pueden ser tantas cosas. Entonces sí puede tener un efecto negativo desde lo nominal, desde lo categórico, sí. Entonces yo optaría más por hacer un manejo individual, o sea desde la ruta no tanto grupal, no tanto de segregar, cada quien sabe si es repitente, cada quien está en su proceso siguiendo una ruta de convivencia y cumpliendo unos compromisos (E_EG, 2021, p. 5).

De allí que, retomando a Kaplan (2005), se sustente la importancia de problematizar las etiquetas, dado que generan una forma de taxonomización o clasificación en la que

[...] Categorizar a un individuo, a un alumno, y situarlo dentro del grupo de los "buenos" o de los "malos", de los "talentosos" o de los "no talentosos", de los "inteligentes" o "no inteligentes", no es una operación inocente, en tanto implica no solo una descripción -arbitraria- de su situación actual, sino también una suerte de predicción sobre su situación en el futuro. Los actos de clasificación y de valoración de [los alumnos] se convierten así en una descripción, un acto productivo (pp.93-94).

Esta forma de considerar los acontecimientos implica, retomando a Potter (1998) que la práctica de narración comporta la agencia y la transferencia entre el productor del relato factual y

la entidad factual. Así pues, encontramos narraciones en las que maestros, orientadores escolares, profesionales de apoyo escolar o directivos docentes se veían comprometidos en el acontecimiento, especialmente en los que tenían como escenario el aula de clase. Así, de manera directa o indirecta la escritura se presentaba en una suerte de primera persona. Sin embargo, cuando el hecho es acreditado o corroborado por otros, sean estos pares, padres de familia o agentes externos a la institución, el relato se tornaba desde la perspectiva de una fuente empirista y la poca o nula responsabilidad en las disposiciones institucionales o situacionales en el hecho. Es decir, en el caso del hurto del dinero (Caso del grado 2º, **Figura 42**), este sustentó un argumento justificado de la ausencia de la maestra del aula por acompañar a los niños a la salida.

Esto nos compromete también a pensar que la escuela es un escenario en el que llegan un sin número de situaciones que exceden la formación curricular frente a un plan de estudios. No solo se asiste a la institución a comprender los saberes escolares -las matemáticas, el lenguaje, las ciencias, entre otros- sino que es un espacio en el que emergen eventos que implican respuestas de judicialización de hechos penales, que, si bien no llegan a escalar a una imputación de cargos, convocan el discurso jurídico o, por lo menos, la enunciación del mismo (hurto, presunción de violencia sexual e intentos de suicidio); aspectos que también implican la pregunta por la formación del ser social. Como se abordó previamente con Díaz y Noguera (2017)

[...] la experiencia escolar supone una aproximación con la norma, que permita regular, orientar y gobernar las fuerzas y orientarlas en acciones. Ese es el valor de la norma y la disciplina. Ellas son condición para la novedad, para el pensamiento, para lo otro. Así, en contra de las profecías de una sociedad libertaria fundadas en una mirada ingenua, paranoica y hedonista contra la norma y la disciplina, el dispositivo de formación escolar permite reconocer la potencia de las antropotécnicas disciplinares, su capacidad productora de novedad y transformación (p.619).

La escuela inaugura, en muchos casos, la inscripción que da cuenta de las representaciones mentales que los adultos han construido y tienen un lugar de enunciar y llamar los acontecimientos cercanos a lo que han vivenciado al exterior y al interior de las instituciones. Dentro de las formas de presentar un acontecimiento hay un procesamiento e interpretación del fenómeno que da cuenta de la forma en cómo se representa mentalmente lo que se ha descrito, pero guarda pretensiones de ser expresado como un hecho factual, real u objetivo, cercano a como pasó en la realidad. En la

Figura 75 se representa la construcción de este postulado. Así, Potter (1998, p.194) referencia a Steve Wololgan para mostrar que

“Los mecanismos exteriorizadores permiten interpretar que el fenómeno descrito existe en virtud de acciones que sobrepasan el ámbito de la agencia humana” (1988b, pág. 75). En realidad, se describe una cosa (o una acción, o lo que sea) y esa cosa existe tal como se ha descrito, sin que quien hace la descripción tenga ninguna influencia al respecto. Las expectativas sobre la agencia se trasladan desde el productor del relato factual hasta la entidad que se está constituyendo (véase la figura 6.1). A estas alturas, quisiera destacar con insistencia que no estoy presuponiendo simplemente que las personas son agentes y procuran ocultar este hecho empleando técnicas diversas. Mi interés en la agencia estriba en su calidad de noción de los participantes que se puede entender y reelaborar mediante una gama muy amplia de métodos distintos adecuados a contextos particulares (véanse Ashmore y otros, 1994; Callon y Law, 1995).

Figura 75. *Dispositivos de exteriorización.* Potter (1998, p.194)

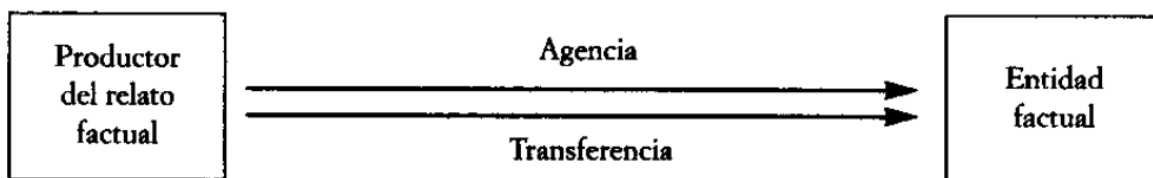


FIGURA 6.1. Dispositivos de exteriorización

En lo detallado, se puede comprender que la construcción del alumno que se narra en el Observador de Seguimiento Disciplinario opera mediante la implementación de dispositivos y moderadores de exteriorización en los cuales el lenguaje -como un espejo- se adapta a las características, intereses y propósitos de quien presenta el hecho. Esto, se refleja en las casillas de *Descripción de comportamientos que afectan el proceso formativo o de convivencia*. Por su parte, la interpelación que hace este acto performativo de narrar es posible de verse detallado en los

modos en que los alumnos responden a esta interpelación, mayoritariamente visible en el apartado que corresponde en la casilla de descargos. Allí, lo que se dice sobre el alumno es afirmado o, en algunas ocasiones socavado con versiones que enfatizan en los detalles del evento para mostrar que eso dicho sobre ellos tiene otras interpretaciones, perspectivas o más interesante aún, otras justificaciones. Los niños, en su mayoría desde el grado tercero (3°), cuando el desarrollo de la escritura convencional ya tiene unos rasgos característicos a la hipótesis alfabética, dan cuenta de una escritura enriquecida de manera argumentativa que sale a la defensa del hecho y, por consiguiente, de ellos mismos. Sin embargo, en los primeros grados, el alumno está a merced del adulto que pueda registrar los descargos que, en su mayoría, son compromisos que responden de manera directa al requerimiento del adulto que narra.

En el estudio de Colin Rogers (1982) se aborda así que,

A menudo será lo que ocurra, pero no siempre. En nuestras interacciones con los demás, respondemos no tanto a lo que hace la otra persona como el significado que le atribuimos. La conducta puede ser, sin duda, perfectamente percibida, pero su interpretación será ambigua. El profesor observa su clase y se da cuenta de qué un alumno ha soltado su lápiz y está mirando por la ventana. Lo que el profesor ve es muy claro, ¿pero qué elabora a partir de ello? El alumno puede haber terminado el trabajo que se le ha pedido y está esperando tranquilamente las siguientes instrucciones. Puede estar reflexionando cuidadosamente sobre un problema que ha encontrado en su trabajo y, en realidad, está trabajando duro o bien ha decidido que el trabajo es demasiado difícil demasiado aburrido (¡o ambas cosas!) y comienza a soñar despierto con su estrella favorita del pop o con su novia. Si el profesor no conociera absolutamente nada del alumno de la clase, sería incapaz de seleccionar una de estas o de otras interpretaciones como más probable que las demás. Sin embargo, rara vez ocurre esto. Los profesores conocerán a sus alumnos, si no es por su propia relación anterior con ellos, por su reputación. La interpretación que se realiza sobre la conducta del alumno estará influida por las expectativas del profesor (p.26).

Con esto, es visible que el estudio de las formas en que el adulto interpreta las valoraciones, juicios y narraciones sobre el alumno en la escuela o en otro tipo de interacciones, presenta la mirada desde una serie de lugares, posicionamientos y expectativas que lo van a vincular con los referentes que hacen que se tenga un efecto de predecir la conducta o anticiparse a lo que debiera

ser y con ello se direcciona la vida social en la escuela, en los roles de maestro y alumno. Apunta también Rogers (1982) en su clásico estudio que, los orígenes de estas expectativas pueden ser, por un lado, de

cosas que creemos verdaderas acerca de ciertas personas concretas [...]. Segundo, expectativas que se derivan de los propios escenarios sociales y de los papeles que la gente juega en ellos y pueden aplicarse a gente con la que interactuamos dentro de estos escenarios, incluso cuando personalmente no conocemos nada de ellos. (p.25)

En estos casos, los dos orígenes resultan importantes. Esto, porque a diferentes niveles de vinculación del maestro del alumno en el aula, podría operar el reconocimiento de rasgos de los alumnos o, aquellas expectativas que se sitúan previamente con el encuadre del sistema de reglas que operan en la escuela. Además, estas expectativas operan acá también como una forma de “cálculo simbólico”, donde

[...] los sujetos sociales somos definidos en gran parte por las expectativas socialmente construidas de las que somos depositarios, a la vez que hacemos propias esas expectativas en función de la experiencia social y escolar que, en tanto que sujetos históricos, construimos y a la vez nos constituye. Las expectativas se ponen en juego en la interacción y son arena de lucha simbólica. En esta suerte de cálculo de posibilidades, asignadas y autoasignadas, subyacen principios inconscientes que producen discursos anticipatorios y disposiciones prácticas en los sujetos que se tornan, así, en cierto modo, predecibles (Kaplan, 2005, pp. 50-51).

De este asunto se extrae también que, las formas de narrar o de relatar los acontecimientos que ocurren en la escuela y que implican el reporte de alguno de los niños en el Observador de Seguimiento Disciplinario son particulares. No todos los recursos de factualización se rastrean o se identifican en todos los casos, según el modo de registro del narrador hay relevancias en unos modos de escritura y ausencia de otros. Igualmente, comprendimos que, los estilos y recursos pueden ser compartidos por maestros, orientadores escolares, profesionales de apoyo escolar y directivos docentes. Uno de estos es referenciar aspectos del Manual de Convivencia Escolar para legitimar el reporte en el instrumento de registro.

Por otra parte, en lo que hemos presentado se reconoce que, las formas de narrar muestran el repertorio lingüístico e interpretativo del maestro. Las maneras en que este nombra el mundo y a los otros evidencia las experiencias que ha tenido y las formas en que da palabras a lo que acontece o sobre aquello que ve, le cuentan o recrean otros. Los reportes dan cuenta del pensamiento del maestro sobre las categorías que utiliza para representar los acontecimientos y ponen en evidencia los conceptos con los que interpreta el mundo. Con ello, vale destacar que los modos en que los maestros enuncian el asunto obedece también a su abanico lingüístico de expresiones, en el que implementan unas palabras y no otras. Lo que hace que el hecho se construya sobre su repertorio lingüístico particular. Por ejemplo, acuñar expresiones como “anchar los ojos”, “sobarle la cara”, “alegar”, “manotear” son algunas de las palabras que un solo maestro implementa en sus descripciones, dando cuenta que, la forma de interpretar las acciones de los alumnos obedece a aquellos modos particulares de nombrar el mundo.

Además, identificamos en los casos que los recursos de factualización permiten reforzar o debilitar el relato de alguna de las partes. Esto evidencia una forma de gestión de intereses según los fines que persigue el relato. Rastreamos pues, escrituras que dan cuenta del hecho para generar un respaldo al debido proceso que requiere remisión a otras instancias externas como ICBF, EPS, redes hospitalarias o la Policía Nacional o a nivel interno, como lo es el Comité de Convivencia Escolar. Hallamos que esta escritura es una forma de filtrar casos para otras instancias. La escuela genera y guarda reportes que sirven de insumos para que otros escenarios trabajen sobre lo que la escuela ha focalizado o filtrado.

Igualmente, la escritura expresa dos intereses importantes. Por un lado, se pone de manifiesto un interés por que estas narraciones sobre el alumno transgresor pasen a ser visibilizadas a las familias, como forma de documentar los acontecimientos de manera cronológica que muestran lo que su acudido ha hecho o dejado de hacer en la institución. Por otro lado, observamos que se escribe para mostrar la cantidad, tipos y formas de acción que el maestro y demás narradores de los acontecimientos en la institución han hecho para garantizar la gestión y el cumplimiento del sistema de reglas y protocolos institucionales. El acudiente o padre de familia se ve como una instancia de descargo final del caso, donde las amonestaciones aparecen como un repertorio preparatorio para dar cuenta de la labor institucional, donde el destinatario de ellas es el padre de familia. Es decir, el maestro escribe, la mayoría de las veces, así como el orientador y el coordinador, para generar unos reportes que justifiquen la citación y comunicación para los padres

de familia frente a las instancias institucionales de oficialización de los casos, como lo es el Comité de Convivencia Escolar o el espacio semanal de atención a padres. Se sale así de la mirada subjetiva del maestro y se objetiva un informe que le es leído al acudiente del alumno. Con esto, no es lo que diga un solo maestro, como lo es en los casos de tercero (3°) a quinto (5°) en los que hay profesorado, es la mirada múltiple de seis (6) adultos sobre los acontecimientos de los cuales es protagonista su hijo.

Cabe la pregunta aquí: ¿se escribe para el niño? Es decir, el Observador de Seguimiento Disciplinario observa para dar cuenta a otros o tiene una pregunta formativa en medio de las relaciones intersubjetivas y de construcción subjetiva que se juega en el día a día con el lenguaje en el entramado de relaciones del aula y de la escuela. Esta es una pregunta que se hace visibilizando la presencia de las orientaciones de la escritura y la ausencia de aquellas perspectivas que se han nombrado como importantes en las voces de las maestras entrevistadas, en las que destacan que hay una presunción de posible cambio de comportamiento con el registro.

Al respecto, rastreamos en las fichas del Observador de Seguimiento Disciplinario que un alumno podía tener un registro de manera esporádica o una cantidad importante de reportes en corto espacio de tiempo, hasta llegar a tener entre tres (3) y cuatro (4) por día. Con este dato, nos es posible deducir que esta inscripción en el instrumento de registro por sí misma no formula transformaciones frente a la expectativa del comportamiento esperado de manera inmediata. Más bien, se puede considerar, como lo mencionó la orientadora escolar, el efecto de clasificar que se instituye mediante estos instrumentos de inscripción escolar en el grupo de los transgresores de las reglas, crea una subclasificación que tiene efectos de reconocimiento para los alumnos. Las palabras de la entrevistada relatan que “[...] si he visto ese goce o ese disfrute de la figura de “yo estoy aquí”, claro es que “yo soy el cansón, siempre estamos ...” y yo veo que les gusta” (E_EG, 2021, p. 6)

Con ello, también se comprende que, los recursos lingüísticos que se implementan para narrar los acontecimientos en la escuela ponen en evidencia las concepciones que se tienen de infancia, alumno, niño, disciplina, juego, desacato, respeto, escuela, educación, enseñanza, orden, familia, entre otras categorías que se ven implicadas en la forma en que se nombran las relaciones que se tienen con los otros. No es natural, neutral o libre y desinteresado, ya sean implícitos o explícitos, los modos en que se narra el otro. Es decir, “Lo que hace que nada clasifique más a

alguien que sus propias clasificaciones: al clasificar a los estudiantes el maestro nos habla acerca de sus propias clasificaciones” (Kaplan 2005, p.32).

El lenguaje construye realidades, pero también como narradores los maestros en estos casos nos hemos construido como sujetos actores de la narración. Sujetos que se han ido construyendo así mismos por un discurso, unas narrativas, unas formas de ser nombrados y han sido evocados a nombrar al otro de acuerdo a experiencias, expectativas, referentes y marcos interpretativos e institucionales. En suma, tienen una mirada particular sobre aquello que, según el criterio que han construido en su oficio de maestros, es necesario de ser amonestado de manera verbal o escrita.

Igualmente, es visible que el alumno transgresor del orden escolar no solamente se construye desde la mirada de las maestras. Si bien son ellas quienes ejecutan la mayoría de los registros en el Observador de Seguimiento Disciplinario, también aparecen otras fuentes de información que corroboran el hecho o la narración realizada. Es por eso que otras instancias o fuentes permiten generar el consenso, provisionar de detalles los hechos o acreditar categorías. Se construye sobre la mirada, observación y argumentos de parte de otros pares, compañeros de escuela de otros niveles, la familia, el Manual de Convivencia Escolar, los orientadores escolares y las maestras del aula de apoyo.

Por otro lado, el panorama de casos permite situar la discusión de otros efectos del registro de reportes de transgresión a las reglas escolares. Estas son las suspensiones y las negaciones de cupo, dadas las características de las transgresiones, la cantidad, la intensidad o los efectos de la falta. Especialmente en lo detallado en los grados cuarto (4°) y quinto (5°). Mediante esta forma de gestionar el sistema de convivencia escolar, orientado por el Manual de Convivencia Escolar y sustentado en otras reglamentaciones, se pone de manifiesto que los sujetos más necesitados de relacionamiento y generación de acuerdos sociales frente a las reglas que orientan las relaciones con los otros, son los que terminan fuera de la escuela y del sistema escolar, bajo la suspensión o desvinculación temporal de las actividades académicas, cancelación de matrícula solicitada por los acudientes, flexibilización de horario o negación de cupo, sobre todo en la culminación del año escolar. Es decir, los efectos de las narraciones que se hacen sobre el alumno en la escritura de sus transgresiones ponen sobre la discusión un proceso de exclusión para justificar el no lugar que la escuela les justifica.

Es decir, que un alumno sea sacado de la escuela para ser escolarizado con talleres, suspendido o negarle el cupo porque, precisamente está infringiendo las reglas escolares en función del orden del disciplinamiento de los comportamientos escolares, resta posibilidades de adaptación al sistema de reglas que está dispuesto en ella y no al exterior de la escuela. Si a alguien se le imputa falta de relacionamiento con el otro y se le aísla, no tendría un escenario en el cual generar el encausamiento, la apropiación y puesta en práctica de la orientación dada por el adulto en función de los ideales o la adaptación a la expectativa y a la regla escolar.

Lo anterior es problemático también, dado que la escuela pública tiene la obligatoriedad de recibir a cualquier sujeto que, cumpliendo los requisitos de edad, teniendo un documento de identificación y solicite el ingreso, lo pueda hacer. Es decir, la situación y la necesidad de intervenciones se trasladan a un escenario que, posiblemente, sigue estando en el sistema de educación pública

Si bien lo analizado también dio cuenta especialmente de las maneras en que se narra al alumno, también se pueden percibir otros asuntos importantes alrededor de los casos. La escuela también es identificada como el lugar en el que llegan asuntos externos que requieren de un trato a fin de darles una solución o un tratamiento disciplinario que, tienen como constante, un efecto en la relación de los niños con la escuela y sus compañeros. Esto es que, por ejemplo, las situaciones escolares pasan a los hogares de los niños y con esto se ven accionadas amenazas de una familia a otra. Con ello, el procedimiento de mediación escolar no se hace con los niños, sino que requiere convocar a los implicados. Estos son los padres de familia y con ello se suman otras actividades que deben ser atendidas por las diversas instancias institucionales. Además, que de esto se deja un reporte en algunas de las fichas de los alumnos implicados, donde pareciera que sobre él recae algo de responsabilidad para llevar a cuentas un registro de un hecho asociado a él o a su familia. Esto nos dice que, las situaciones se heredan por asociación o vínculo familiar, así el niño no sea el directamente responsable del asunto.

Estas reflexiones nos permiten coincidir con Potter (1998), al considerar que las descripciones tienen una función cosificadora. Es decir, hacen que los acontecimientos, y con ello los alumnos, sean manipulables. Esto se comprende, también, al reconocer mediante los argumentos dados por el autor en los que se puede analizar que

Denominaré discurso cosificador al discurso que construye versiones del mundo como si este fuera algo sólido y factual. Cosificar significa convertir algo abstracto en un objeto

“material”, y aunque material se puede entender de una manera muy amplia, este es el sentido preciso que deseo destacar. Los discursos cosificadores producen algo como si fuera un objeto, sea este un suceso, un pensamiento un conjunto de circunstancias. (Potter, 1998, p. 171)

Por último, un asunto que identificamos en algunos reportes tiene relación con la forma de construir el yo en los descargos que hacen los alumnos con respecto a lo que dice el adulto que genera la narración de la observación del seguimiento disciplinario. Mayoritariamente hallamos que el niño adopta las palabras con las que ha sido nombrado por el adulto para reconocerse en su propio relato. A modo de compromisos se recurre a implementar los mismos términos que indican una aceptación del cargo sobre el cual se le responsabiliza. Un ejemplo de ello se pone en evidencia cuando se hallan modos de incluir el descargo del alumno así (**Tabla 14**):

Tabla 14. *Forma de narrar el yo del alumno a partir de las descripciones de los maestros. (OSD_5ªA, 2019).*

<i>DESCRIPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA</i>	<i>DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ ACUDIENTE</i>	<i>PROCESO: ACCIONES PEDAGÓGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS</i>
Responde de forma grosera al docente que le pide trabajar en clase.	Me comprometo a no responderle a los profesores.	Elaboración de compromisos.

Como último asunto a señalar frente a los casos destacamos que, en los tres últimos grados de la primaria (3°, 4° y 5°), al haber profesorado se realizan los reportes en función de sus áreas disciplinares. Por ello, son los acontecimientos que han tenido lugar en la fracción de la jornada en la que acompañan a estos grupos los que ponen en evidencia señalamientos como: “En la clase de matemáticas...”, “En la clase de español...” mostrando que son las áreas que requieren una atención focalizada, porque dependen de la explicación o la enseñanza frontal del maestro y se constituyen en los escenarios que generan mayor frecuencia en los reportes. Es decir, si bien

aparecen amonestaciones por escrito de eventos en las clases de Educación Física, Educación Artística o Educación Religiosa, aumentan de manera significativa los reportes que se hacen en las clases correspondientes a las cinco áreas que se consideran básicas en el currículo colombiano: Matemáticas, Inglés, Español, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lengua Castellana.

5.2.2.2. Lo que nos dice el uso del lenguaje implementado en el Observador de Seguimiento Disciplinario

El análisis de las formas de narración en el Observador de Seguimiento Disciplinario nos dice varios asuntos sobre lo que acontece en la educación preescolar (0°) y básica primaria según los hallazgos de los casos analizados. Las palabras, las expresiones y los distintos recursos de factualización ponen de manifiesto la forma en que el narrador que genera el reporte de comportamientos que afectan el proceso formativo o la convivencia conceptualiza el mundo y da cuenta de sus formas de evaluar y valorar las acciones, comportamientos y modos de existencia de la experiencia escolar de los alumnos.

Especialmente, la forma de calificar los comportamientos pone en evidencia las expectativas que maestros, orientadores escolares, profesionales de apoyo escolar y directivos docentes alojan sobre el alumno. Esto es que, en algunas ocasiones, se espera que el niño que ingresa viene a la escuela a una especie de validación de comportamientos. Con esto, la concepción de escuela como un escenario de formación se desvirtúa. Este espacio, aparentemente, no es concebido para los oficiantes de la educación como un lugar de generación de posibilidades de configuración de experiencias que le permitan al niño formar el carácter, los comportamientos y las formas de relacionamiento esperados en la escuela -que a la vez hacen parte de las reglas de comportamiento social fuera de ella-; sino que, aparecen una serie de prácticas de verificación de comportamiento desde el preescolar (0°) y se extienden al resto de la básica primaria que, al narrar al alumno, muestran todo aquello que no se ha configurado ni interiorizado.

Por otro lado, caracterizar la forma en que la narración incluida en el Observador de Seguimiento Disciplinario posibilita generar el interrogante por los rasgos de las descripciones de los profesionales que están en la escuela. ¿Qué caracteriza, diferencia o hace particular la forma de narración que se incluye en este instrumento? ¿Con cuáles conceptos se leen/miran los fenómenos escolares? ¿Podríamos llegar a considerar una escritura con una perspectiva pedagógica que vaya

tras la pregunta por la educación y la formación de los niños en edad escolar? ¿De qué mirada damos cuenta cuando narramos y describimos a los niños? ¿Qué implica leer de manera formativa lo que ocurre con el niño entre profesionales de la educación y la pedagogía?

En los distintos campos disciplinares hay unos objetos de interés y de estudio. Es reconocido así que el médico tiene una pregunta por el cuerpo; por su parte, el abogado se ocupa de los asuntos del derecho y aspectos de índole jurídico. Seguramente, podríamos dar detalles en todas las disciplinas y, posiblemente, al encontrar un informe realizado por alguno de estos profesionales llegaríamos a definir los conceptos, terminología, puntos de análisis y de más intereses del campo. Lo anterior es también inquietarse por cuál es la lengua que utilizamos los profesionales de la educación para nombrar a los niños, lo que pasa con ellos en la escuela y en los vínculos que allí tienen lugar. En suma ¿cuál es la mirada sobre lo que allí ocurre y los modos de apropiar los conceptos que definen la práctica educativa como un campo delimitado, con un corpus lingüístico propio que le permite dar cuenta al maestro de aquello de lo que se ocupa?

No obstante, los reportes que analizamos, dadas las características de los términos implementados en la narración, si bien se elaboran en el encuadre de las acciones cotidianas propias de la escuela, al ser abordados de manera aislada podrían dar cuenta de descripciones generales que no focalizan reflexiones en sí mismas que apunten a una configuración de una mirada mediada por la articulación de conceptos que lean lo que acontece con los niños. Esto, más que una valoración o juicio a los narradores de los eventos, se convierte en un aspecto en el cual pensar la formación como maestros de quienes nos ocupamos de describir lo que acontece con los niños y las niñas y los efectos que procuramos con estos reportes.

Por su parte, el hecho de que algunas de las situaciones que culminan en el retiro o negación de cupo del alumno y con ello la finalización de la experiencia escolar en esta institución sean abundantes, propicia unas consideraciones en las cuales es el alumno el responsable de lo que ocurrió o no con él en la escuela. La responsabilidad de los acontecimientos queda puesto en quien recibe como efecto la separación de la institución y con ello se desresponsabilizan las demás instancias (Por ejemplo, el Estado, el sistema económico, las condiciones sociales, entre otras).

Dados los hallazgos, no son ni las condiciones sociales, ni las familias, ni los profesionales que están en la institución los que generan transformaciones ni modificaciones en lo que acontece en el día a día con el alumno reportado. Es la mirada intensa sobre el alumno y lo que no logró cumplir lo que sobresale de esta práctica de narración, lo que hace que se siga cuestionando aquello

que ocurre y los resultados de reportar minuciosamente las transgresiones al sistema de reglas escolares. Con esto, se pone de manifiesto que, para encajar en el sistema escolar es necesario, como lo propone Baeza (2000), que el alumno se dedique, por un lado, a “[...] internalizar un conjunto de aspectos normativos que demanda en sí misma la socialización escolar; por otro, se necesita a su vez, la posibilidad de un proceso de apropiación que permita una identidad diferenciada en su ejercicio” (p. 108). Ser alumno es un *hacerse* constante; un juego entre las expectativas. Es un *producirse* en una institución que emana discursos, instrumentos y haceres que se conocen de manera formal o informal en la cotidianidad escolar y modelan comportamientos y maneras de percibirse a sí mismo y a los otros; crean efectos performativos.

5.2.2.3. Aportes y distanciamientos de los hallazgos y la literatura revisada sobre las narraciones, discursos y miradas del maestro sobre el alumno

Por su parte, algunos estudios que hacen resonancia con los hallazgos de este apartado analítico son los propuestos por Brailovsky (2023), Barneix (2016), Naranjo (2015), Mancovsky (2011) y Kaplan (1992; 1995; 2005; 2010) en los que los juicios profesoriales sobre el alumno tienen múltiples implicaciones en el devenir formativo. Desde Kaplan (2005) se propone entonces, en su investigación sobre el par éxito fracaso, la importancia de considerar la categoría de lenguaje escolar, la cual puede ser abordada también en este estudio. Así, la autora menciona que

[...] existe una relación estrecha entre las expresiones del lenguaje cotidiano de la escuela y el sentido común. Si tenemos en cuenta que el Lenguaje cotidiano vehiculiza las formas de juicio social, es preciso detenerse a analizar las vinculaciones entre los actos de nominación escolar y las formas ocultas de taxonomización social. En este sentido, consideramos que es fértil proponer la categoría de "lenguaje escolar" para aludir a la red de significaciones que operan en ese contexto y que definen la construcción social del éxito o el fracaso escolar (Kaplan, 2005, pp.85-86)

Con esto, el “lenguaje escolar” que se implementa para nominar al alumno transgresor por parte de todo aquel que tiene la potestad de narrar los comportamientos y al sujeto en el Observador de Seguimiento Disciplinario, develan la emisión de juicios sobre los alumnos. Con esto, “Los significados de las palabras que utilizan el sistema escolar y sus agentes no son literales, sino que

están anclados en matrices culturales de instituciones sociales que reglan y regulan los sentidos discursivos y la conciencia práctica” (Kaplan, 2005, p. 86).

Por su parte, el aporte que hace Brailovsky (2023) invita a seguir buscando formas en las cuales narrar los eventos escolares que tienen como protagonista al alumno. Con ello, se desprenden una serie de posibilidades de relatar que saca de la escena el protagonismo de las faltas y estimula a la reducción de verificar las expectativas del sistema escolar y las del adulto. Más bien, la riqueza del relato está en disponerse al encuentro con la novedad del alumno (Diker, 2009). Así, podría considerarse de pasar de describir al niño con objetividad al contabilizar los logros y sus dificultades (entendiendo la relación con lo escolar como un ajuste a los objetivos) y pasar a una escritura más abierta en la que se registren los acontecimientos en un tono más analítico, en el que el punto de anclaje de la descripción de lo que pasa en la escuela no es el formato que predispone la escritura, sino que provoca a explorar otras formas en que la narración, como espacio de pensamiento, invite al maestro y demás adultos, a ocuparnos de mover lo escolar. Se formula acá una sensibilidad a la infancia y al sujeto que se está educando en este territorio que hace cosas con palabras, donde el maestro también se afecta con lo que pasa y pone en escena aquello que involucra el acto de disponerse para el otro en la escena de las relaciones pedagógicas.

5.3. Efectos performativos: los posicionamientos que circulan en las prácticas de narración

Luego de haber reconocido las características de la práctica de narración al alumnado de preescolar (0°) y básica primaria y de caracterizar los recursos de factualización que se incluyen en las narraciones al interior del Observador de Seguimiento Disciplinario, donde queda expresado desde el análisis de los documentos que "(...) en la práctica social no existe la palabra neutra como tal, definida unívocamente por el diccionario, sino palabras inmersas en significados sociales" (Bourdieu, 1994, citado en Kaplan 2005, p. 1), en este último apartado de análisis nos enfocamos en reconocer los posicionamientos que circulan en las narraciones que son, a su vez, efectos performativos del lenguaje.

Al retornar al marco teórico orientador de esta investigación, los planteamientos que hacen Van Langenhove (2017) y Davies y Harré (1999), retomamos el concepto de posicionamiento, sus implicaciones y caracterización en la variedad de órdenes morales para comprender las formas en las que en estas narraciones se reflejan unos posicionamientos particulares. Finalmente, derivamos

algunas consideraciones frente al entramado de lugares de enunciación en el que se construye socialmente al alumno transgresor del preescolar y la básica primaria del orden escolar en una escuela pública.

Antes de iniciar con el desarrollo sobre los posicionamientos hallados, Gálvez et al. (2004) nos ayudan a anticipar una consideración importante. Esta tiene que ver con “[...] que sería un error considerar que un posicionamiento es el producto de un juego intencional o la suma de la normatividad que establece un conjunto de roles predefinidos” (párr., 9). Es decir que, los análisis que acá abordamos no definen un posicionamiento estático para cada sujeto que narra o describe. Es más que eso. En cada uno de los episodios o escenas que implicaron la narración, las circunstancias *in situ* se incluyen en el juego de ser posicionado por otros para narrar -en el caso de maestros, orientadores escolares, profesionales de apoyo escolar y directivos docentes - y reposicionar al “otro” -alumnos y familias-.

Igualmente, frente a lo relatado, los enfoques discursivos que abordan la identidad ponen de manifiesto que las narraciones se orientan a ser expresiones de un juego de roles, con características y rasgos asociados al mismo rol. Por ello, en el posicionamiento “[...] las identidades de las personas son entendidas como localmente ocasionadas y hechas relevantes a través de orientaciones específicas desplegadas por los interactuantes en contextos interaccionales y negociados con sus interlocutores (Merino y Tocornal, 2011, p. 158; citando a Bauman, 2000).

Además, desde los planteamientos de Potter (1998), el posicionamiento también es considerado como un recurso de factualización que se incorpora a la retórica a fin de ubicar los argumentos desde los cuales enunciar un hecho para ser creíble y situar los roles de enunciación en los que se configure el efecto deseado por el emisor del mensaje. Esto es que, desde la noción de posición desarrollada por Erving Goffman, en el artículo llamado Footing (1979), se pone de manifiesto la diferenciación entre papel o rol que trasciende la distinción entre hablante y oyente. Con ello, se formulan tres importantes componentes para el análisis de la posición. Estos tienen que ver con el director, es decir, la postura desde la que se intenta presentar el discurso; el autor, la persona quien elabora el guion; y el animador, quien dice las palabras. Así, en la construcción de la factualidad existen diferencias importantes frente a una descripción o una afirmación. Por ello, es distinto cuando alguien habla de algo que vio a comunicar lo que le informó otra persona. Con esto, dice Potter (1998) “normalmente no somos responsables de afirmaciones factuales que nos limitamos a comunicar (¡aunque se suele matar a los mensajeros!)” (p. 184)

Valga pues, situar en último punto, que este análisis del posicionamiento permite conocer, además, los criterios a los que se le da relevancia en la clasificación del mundo, dado que, según los planteamientos de Bourdieu (1988)

[...] las representaciones de los agentes varían según su posición (y los intereses asociados) y según su hábitus, como sistema de esquemas de percepción y de apreciación, como estructuras cognitivas y evaluativas que se adquieren a través de la experiencia duradera de una posición en el mundo social. El hábitus es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas. Y, en los dos casos, sus operaciones expresan la posición social en la cual se ha construido. En consecuencia, el hábitus produce prácticas y representaciones que están disponibles para la clasificación, que están objetivamente diferenciadas; pero no son inmediatamente percibidas como tales más que por los agentes que poseen el código, los esquemas clasificatorios necesarios para comprender su sentido social (p. 134).

Considerando lo anterior, a continuación, presentamos los posicionamientos tomando como organización para su presentación ya no los casos, sino el tipo de órdenes encontrados. Esto, dado que en la clasificación de órdenes posibles formulados por Van Langenhove (2017) se ven implicadas las narraciones realizadas en los casos de preescolar (0°) y quinto (5°) grado. Así, podremos abordar aquellos posicionamientos rastreados que sean de mayor contribución al análisis desarrollado. Es decir, las pretensiones aquí son resaltar los lugares desde los que se expresan las narraciones de las factuales descritas por quienes registran las Observaciones de Seguimiento Disciplinario, los que son sus destinatarios y tienen la posibilidad de dar respuesta o de poner un correlato sobre lo registrado. Además, proyectar cuáles son aquellos posicionamientos que, de manera implícita o explícita, tienen mayor connotación en las narraciones escolares sobre el alumno que infringe las reglas.

5.3.1. Encuadre general. El posicionamiento que se gesta en la narración del alumno en el Observador de Seguimiento Disciplinario.

Como mencionamos anteriormente, la narración de los alumnos en el Observador de Seguimiento Disciplinario responde a una práctica en el marco del contexto escolar. Es decir,

escribir sobre un libro las faltas de conducta para una población de niños entre los cinco (5) y los trece (13) años, solo tiene valor, importancia, legitimidad y validez dentro del escenario escolar. Con ello, el instrumento mismo está investido de una serie de atributos performativos que hacen que esta narración tenga trascendencia en la vida de los alumnos. Piénsese por ejemplo en el valor social del dinero. Un billete solo tiene valor por las características y atribuciones sociales que un grupo de personas le da. Si este no estuviera cargado de la posibilidad de representar la adquisición de bienes, servicios y estratificación socioeconómica al poseerlo, terminaría siendo igual que un trozo de papel que tiene escrita la prensa, solo con fines de soportar datos para que alguien acceda a ellos.

Por otro lado, “[...] la construcción de narraciones que configuran la acción de una persona como inteligible para ella misma y para los/as demás, y en la que los miembros que participan en la narración tienen una serie de ubicaciones específicas” (Gálvez et al, 2004, párr. 12). Para los casos abordados, es importante precisar que, la ubicación del que registra los acontecimientos lo posiciona como aquel que tiene acceso al instrumento de narración con disposición completa. Es decir que, maestros, orientadores escolares, profesionales de apoyo escolar y directivos docentes que deciden hacer el registro son los que toman la iniciativa para implementar el instrumento. Luego, como se pudo observar en los análisis del anterior apartado, los otros sujetos implicados en la narración pueden ser o no invitados, autorizados o convocados a dejar su registro, dado que se les ubica mayoritariamente en el rol de receptores del mensaje.

Es decir, un padre de familia o el mismo alumno no pueden llegar a registrar un acontecimiento que haya tenido lugar dentro o fuera de la institución o registrar su punto de vista sobre lo que está aconteciendo en la escuela cuando lo deseen. Su lugar social no es ese. Debe aguardar a la espera de ser convocado y autorizado por otro que lo ubica en un espacio y en un tiempo para el registro.

No obstante, no ser incluido en la escritura ya muestra un posicionamiento. Es decir que, se ubica a este otro sobre el que recae la descripción, como alguien que no requiere, no necesita o no está autorizado ni habilitado para dejar su percepción y sentidos sobre el hecho. Desde estos planteamientos, la posición comprende “[...] una relación, que se establece entre un “yo”, un “otro” y un auditorio.” (Gálvez et al, 2004, párr. 12), en el que se entra al juego del posicionamiento: posicionarse (yo narrador) o ser posicionado (ser interpelado por la posición que se confiere y responder a ella).

Con esto, los participantes de las narraciones disponibles en el Observador de Seguimiento Disciplinario -sean receptores o generadores- entran en “[...] una articulación que nos habla de acciones en las que se encuentran personas con competencias y que quedan trabadas en su interacción en un sistema de derechos y obligaciones, de posibilidades y sin-sentidos” (Gálvez et al, 2004, párr. 13).

Por su parte, frente al estudio de Naranjo (2015), el cual muestra que, Cuando los niños ingresan a la escuela se insertan en una red de relaciones sociales que les asigna la posición de alumnos (Heras y otros, 2005) y que les organiza la vida dentro de las aulas. Durante su trayectoria escolar, y aun antes de entrar a la escuela, son expuestos a una serie de significados potenciales acerca de lo que se espera y no se espera de ellos, de lo permitido y lo no permitido, de lo que se considera valioso y lo que no, que comprendan esos mensajes y que actúen en consecuencia. (p.1056)

Podemos considerar a partir de los hallazgos de este apartado que, este modo de posicionar al niño que ingresa a la escuela como alumno se materializa de manera contundente a través del lenguaje. Son así los maestros, profesionales de apoyo escolar y directivos docentes quienes en la cotidianidad de la valoración del comportamiento del alumno y del registro del reporte en el Observador de Seguimiento Disciplinario ponen en operación aquel sistema reglado que han confirmado como apropiado para la educación de las formas de ser y de hacer por parte de los alumnos en la escuela que, en la mayoría de los casos, corresponde a la “ norma del buen alumno: permanecer en su lugar, quieto y en silencio mientras se aborda el contenido” (Naranjo, 2015, p.1071); sistema mismo que está contenido en el Manual de Convivencia Escolar, como carta de regulación de las interacciones y formas de ser alumno en la institución.

Con este contexto general en el que se producen las narraciones, nos permitimos develar unos primeros posicionamientos a través del despliegue metodológico de los órdenes culturales, legales o jurídicos, institucionales, conversacionales o personales rastros en esta investigación. Desde esta caracterización de las tendencias en las que se mueven los posicionamientos es posible concretar los efectos performativos del lenguaje en la construcción social que se hace del alumno transgresor del orden escolar en una escuela pública, en la que no solo el alumno es posicionado o reposicionado; sino que, sobre todo, son los maestros que narran mayoritariamente las

transgresiones aquellos que evidencian los lugares desde los que nombran la infracción a las reglas escolares.

5.3.2. Los órdenes que se ponen en juego en la narración de las Observaciones del Seguimiento Disciplinario

Al ir tras la búsqueda de los posicionamientos en la narración que se hace de los alumnos en el Observador de Seguimiento Disciplinario encontramos que, son aquellos registros que tienen la característica de implementar el recurso de factualización del detalle (descripciones extensas de los hechos), los que mayoritariamente dispusimos para encontrar las formas en las cuales se expresa en la narración aquellos lugares desde los que se enuncian los hechos o se es posicionado por otros. Es por ello que, habiendo reconocido en el anterior apartado como aparecen estas descripciones en las fichas del Observador de Seguimiento Disciplinario, acá presentamos los fragmentos de interés para este análisis, referenciando el grado desde el cual se extraen.

5.3.1.1. Órdenes culturales. La relevancia a la escala de valores sociales

Si bien los órdenes culturales son el marco que generan la siguiente clasificación, dado que el sistema cultural produce un marco desde el cual construir el resto de las representaciones, valoraciones y distribuciones que se tienen en el mundo; en este estudio referenciaremos aquellos que tienen que ver con los acuerdos culturales que enmarcan las expectativas del comportamiento. Desde esta precisión, expondremos posicionamientos que se ponen en juego en los acuerdos sociales que son el resultado de la tradición.

Así pues, las valoraciones o juicios que se describen en la escuela evidencian múltiples maneras en las que el narrador de los hechos reporta al alumno como transgresor de ese tipo de normas, que si bien se incluyen como faltas a los deberes sociales (v. gr. **Tabla 7**), no se invoca el Manual de Convivencia Escolar para situar ese tipo de transgresión; más bien, se tiene una convención colectiva de que esto es una actuación o comportamiento que se aísla de las expectativas deseables para el comportamiento de cualquier sujeto, tanto fuera como dentro de la escuela. Es pues este, uno de los órdenes que mayoritariamente se cita en las descripciones para

evidenciar que se está infringiendo el despliegue de acuerdos sociales que promueven el proceso formativo y la convivencia.

Póngase por caso el siguiente fragmento de narración del grado tercero (3°), en el que se describen varias voces (**Tabla 15**).

Tabla 15. Ilustración de posicionamiento del orden cultural. Grado 3°

DESCRIPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ ACUDIENTE	PROCESO: ACCIONES PEDAGÓGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	Firmas
[Juan Manuel] hizo caer a [Juan Fernando] durante el acto cívico y asumió su responsabilidad. No escucha y le cuesta estar en silencio durante el acto cívico. Es grosero y levanta los hombros ante los llamados de atención.	<i>No se reportan registros en este apartado</i>	Remisión a rectoría por la regularidad de actos de indisciplina e irrespeto	<i>Maestra</i>
		Por el resto de la jornada se le entrega a la mamá y se debe presentar mañana a las 8:30 a rectoría	<i>directora de grupo</i> <i>Rectora</i>

El reporte inicial propuesto por la maestra directora de grupo pone de manifiesto que las transgresiones a las reglas institucionales tuvieron lugar en una actividad escolar particular. Es decir que, hacer referencia al acto cívico en dos momentos del relato evidencia la importancia de resaltar el lugar en el que acontecieron las situaciones.

Con esta ubicación espacial del acontecimiento, se narra que el alumno hace caer a un compañero, lo que evidencia que los actos del niño no se corresponden con lo esperado para ser realizado durante este acto. Seguramente si este acontecimiento hubiera ocurrido en un descanso o en la clase de Educación Física, el contexto de desarrollo del hecho tendría otras connotaciones, donde el irrespeto a la actividad cívica no tuviera relevancia. Con ello, vienen otras valoraciones que califican el acto por parte de la maestra, posicionando al niño como responsable al asumir el

cargo por tumbar a su compañero; pero, por otro lado, se da mayor importancia a mostrar la actitud frente al acto cívico y a los llamados de atención.

Reconocemos en la descripción que el alumno no escucha y le cuesta hacer silencio. Esto muestra que las formas de comportarse en la escuela bajo la mirada de la maestra no responden a los comportamientos sociales frente a una reunión o encuentro colectivo. Es decir, el alumno es posicionado como un sujeto que, además de interferir en el acto cívico con una acción que afecta a uno de sus compañeros, interfiere con el desarrollo del evento.

Por su parte, valorar la respuesta ante los llamados de atención como grosero, enfatiza en que, si bien el alumno se responsabiliza de algunos actos -como el de hacer caer a un compañero- su comportamiento tiene mayores actitudes que lo ponen en el rol de irrespetar a la maestra y los llamados de atención que se le hacen. Se expone con ello que, la afectación del alumno a las actividades no pasa desapercibida por la maestra y se requiere tener, además de la escritura en el Observador de Seguimiento Disciplinario como forma de amonestación, la remisión a coordinación. Esto, porque el alumno no solo se ve implicado en esta escena como un comportamiento esporádico. Por el contrario, hay modalizadores que enfatizan el hecho.

Con la expresión “[...] regularidad de actos de indisciplina e irrespeto” (**Tabla 15**) se enfatiza que el alumno no se reconoce como indisciplinado o irrespetuoso de manera eventual. Más bien, es ubicado como recurrente en estas maneras de relacionarse en la escuela. La disciplina y el respeto acá, como valores sociales, evocan el criterio de valoración del comportamiento esperado del alumno, por el cual es clasificado como falta de estas cualidades esperadas y deseables en el sistema cultural en el que se encuentran insertados los niños.

Por su parte, el rol de la rectora acá se identifica como una persona que se ve interpelada por el registro y remisión de la maestra. Es decir, esta instancia institucional atiende y da credibilidad a lo descrito sobre el niño. Con esto, la remisión da cuenta que el acontecimiento y la intervención de la rectora no se da al mismo momento. No obstante, no tiene que haber implicación empírica de la rectora para validar lo que aconteció con el alumno, dado que esta se ve inducida por el relato de la maestra a entregarle el niño a la mamá, lo que muestra que, las dos -maestra de aula y la rectora- comparten y acuerdan de manera explícita que, los actos del alumno van en contra de los marcos culturales del comportamiento esperado en un acto cívico y se requiere con ello una amonestación que implica una citación a su acudiente y posterior encuentro para el abordaje de la

situación, como se relata en las últimas líneas del reporte que hace la rectora “[...] se debe presentar mañana a las 8:30 a rectoría” (**Tabla 15**).

Por su parte, otro asunto que es pertinente destacar es que, en este caso no aparece así un descargo por parte del alumno. Si bien no se reconoce la forma en que él se reposiciona ante lo dicho por la maestra o la rectora, el hecho de que no se incluya ninguna narrativa escrita por el alumno o referenciada por alguna de las personas que acompañaron el caso como modo de descargo o compromiso del niño, cuenta en sí mismo un posicionamiento. Es decir, lo que el alumno manifestó no fue importante para ser referenciado y con ello se queda a merced de la interpretación o la imagen que se pueda hacer el adulto que tramita la situación.

También, el apunte final en el que el niño se le entrega a la mamá muestra que la institución, representada por la maestra y la rectora, dejan la situación en manos de la madre del niño. Es decir, quien se debe ocupar del hecho como derivación del caso ocurrido en el acto cívico es una persona externa al acontecimiento, lo cual muestra, como se ha evidenciado en otros apartados de estos análisis que, se van generando unos puntos de escape a las situaciones que la escuela no atiende o no encuentra trámite de abordaje al interior de la misma.

5.3.1.2. Órdenes legales o jurídicos. Entre la remisión y delegación de responsabilidades

Por su parte, los órdenes legales y jurídicos tienen importante relevancia en los relatos analizados. Como se ha detallado desde anteriores apartados, varios casos llamaron a la narración algunos detalles del componente legal. Aquellas faltas clasificadas como situaciones *Tipo II o III*, sobre todo, convocaban a posicionar el discurso desde la apelación a Policía de Infancia y Adolescencia o Comisaría de Familia, como instancias que debían mediar en el acompañamiento de estos eventos en la escuela. Es decir, la escuela misma y con ello los que están en ella, maestros, orientadores escolares, profesionales de apoyo escolar y directivos docentes sustentan sus decisiones, acciones o amonestaciones en el respaldo que estas instancias promueven.

Nos llama la atención que varios casos son derivados a Comisaría de familia como instancia de atención a situaciones que implican el restablecimiento de derechos (**Figura 76**). Para uno de los casos reportados se relata un registro donde el firmante es el Comité de Convivencia Escolar en el que se narra el hecho. Si bien un asunto similar había sido abordado en los recursos de

factualización correspondientes al grado cuarto (4°), en este reporte realizado en otro nivel (3°) se sustentan los motivos directos por los que es necesario un abordaje desde la instancia de la Comisaría de familia y el traslado del alumno a otra institución.

Figura 76. Posicionamiento a partir del Orden jurídico o legal. Grado 3°

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ ACUDIENTE	PROCESO: ACCIONES PEDAGÓGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS	
		3° periodo				
Ag 28	Grave	Tira mandarinas desde el segundo piso a niños del primer piso		Diálogo y acuerdos. No hace compromiso escrito.		
Sept. 2	Grave	Le dio un puño a un compañero en el ojo, porque lo estaba molestando él. Además que le importó un pelo firmar y no reconoce su falta.		No realiza compromiso escrito por el diálogo sostenido.		
Sept. 4		En reunión del Comité de Convivencia se determina desescolarización con talleres, reportar el caso a Bienestar familiar por abandono familiar y además mandar un oficio a IBCF para tramitar caso en la Escuela de Trabajo San José.			Comité de Convivencia.	
12/09		Se presenta la madre a citación a coordinación para notificación de decisión del Comité de Convivencia. Se entrega el paquete de talleres para trabajo en la quincena del 10 al 24 de septiembre.		Explicación proceso a la madre.		
22 OCT.		En reunión del Comité de Convivencia se analiza el caso y se determina: Negación de Cupo.			Comité de Convivencia.	

Como se observa entre las líneas 10 a 14 de la **Figura 76**, el enunciado que refleja la inclusión de orientadores desde el marco de lo jurídico es firmado por el “Comité de Convivencia”. Esto es importante de ser destacado, dado que es una decisión que implica unas acciones de compromiso jurídico. Es decir, un maestro, orientador escolar, profesional de apoyo escolar y directivo docente no podrían enunciar a criterio personal o considerando sus propios argumentos que, alientan que el alumno no continúe en la institución y sea remitido a otras instancias. Es decir, quien escribe se posiciona como miembro con agencia en el Comité de Convivencia Escolar y eso le otorga el rol de poder narrar y registrar ese tipo de mensajes que tienen un poder deóntico (Searle, 1997) y perlocucionario.

Deónico, en la medida que regula las relaciones que desde este momento se van a construir con el alumno. Es decir, si este se llega a presentar a la institución estaría justificable que algún miembro de la comunidad académica, referenciando este reporte, impida su ingreso a la escuela. Y el mismo enunciado cobra un poder perlocucionario, porque de este se derivan efectos contundentes en la vida del niño. Por ejemplo, solo a partir de esta inscripción en el Observador de Seguimiento Disciplinario es posible convocar a la madre para que asista por los talleres que se le entregarán a su hijo para ser escolarizado en casa.

Por su parte, convocar a la Comisaría de Familia y con ello reportar el caso a Bienestar Familiar -ICBF- se justifica en términos del criterio de “abandono familiar”. Con esto, la pertinencia de estas dos instituciones se argumenta desde quien las denuncia como alguien que tiene la potestad de convocar la activación del trabajo de estas instancias. Es decir, la escuela en la voz del Comité de Convivencia Escolar se asume con el derecho de solicitar esta intervención y, a su vez, reclama obligaciones a la Comisaría y al ICBF.

Dado este panorama, presentar el caso desde la perspectiva de “abandono familiar” y no desde otros lugares de enunciación, aparece como motivo de gran trascendencia, por lo que otras medidas no podrían resultar efectivas para lograr la respuesta a la necesidad de atención educativa y asistencial que requiere este alumno.

Además, sería entonces el ICBF al que, desde el momento del registro, se le asigna la obligatoriedad de tramitación del cupo en la Escuela de Trabajo San José, institución sobre la cual ya se reconocen las connotaciones de remisión frente a otro caso abordado en el apartado anterior para el análisis de los mecanismos de factualización relevantes en el grado 4°.

Al igual que en el orden cultural, en este caso del orden jurídico analizado, tampoco se da cuenta de que la familia o el niño respondan ante lo enunciado para con su condicionamiento en la estancia y culminación del año escolar. Más bien, se identifica en la casilla de Proceso: acciones pedagógicas, acuerdos, correctivos, que a la familia se le explica el proceso en el cual ha sido inscrito su hijo, en el que inicialmente se le entrega un paquete de talleres para el trabajo por un rango de tiempo de quince (15) días, asunto decidido por el Comité de Convivencia Escolar y no es discutido o rebatido.

5.3.1.3. Órdenes institucionales. El Manual de Convivencia Escolar como carta de navegación y de argumentación de los reportes

Si bien en el apartado anterior esbozamos la manera en que algunos órdenes institucionales operan en la manera de posicionarse ante ciertas descripciones y decisiones, como lo es el caso del Comité de Convivencia Escolar, nos interesa en este apartado ahondar en otros modos en los que se convocan otras instancias institucionales para la remisión, narración y atención a casos de niños reportados en las fichas del Observador de Seguimiento Disciplinario,

Dentro de los reportes analizados observamos que los órdenes institucionales juegan un papel importante en la manera en la que se posiciona el narrador de las transgresiones al sistema de reglas institucionales de diferente tipo. Por un lado, se ven reflejadas las orientaciones dadas por el Manual de Convivencia Escolar.

Al respecto, se encuentra un relato en el que se reconocen los órdenes institucionales como modo de interpelación del alumno, procurando abordar las faltas a las reglas escolares desde la revisión de los documentos oficiales (**Tabla 16**). Con esto, se presenta que quien aborda el caso, la docente orientadora, conduce sus acciones sobre el discurso del reglamento, por lo que la valoración al comportamiento del alumno se distancia de posibles criterios personales. En la siguiente tabla presentamos el hecho, que termina en “[..] suspensión de cinco días” (**Tabla 16**), por consideración del Comité de Convivencia Escolar, posterior a un trabajo que el alumno hace sobre el reconocimiento de las faltas cometidas.

Tabla 16. Ilustración de posicionamiento de orden institucional. Grado 4°

		<i>DESCRIPCIÓN DE</i>		<i>PROCESO:</i>	<i>FIRMAS</i>
	<i>TIPO DE</i>	<i>COMPORTAMIENT</i>	<i>DESCARGOS Y</i>	<i>ACCIONES</i>	
<i>FECHA</i>	<i>FALTA O</i>	<i>OS QUE AFECTAN</i>	<i>COMPROMISOS</i>	<i>PEDAGÓGICAS,</i>	
	<i>SITUACIÓ</i>	<i>EL PROCESO</i>	<i>ESTUDIANTE/</i>	<i>ACUERDOS</i>	
	<i>N</i>	<i>FORMATIVO O LA</i>	<i>ACUDIEN</i>	<i>CORRECTIVOS</i>	
		<i>CONVIVENCIA</i>			
28 de mayo	Leves y graves	El día de hoy ante reiterado incumplimiento del manual de convivencia	Si estaba cometiendo las faltas	El estudiante lee el manual de convivencia, escribe en el	Orientadora escolar

	la docente [Marina] solicita intervención de la docente orientadora.	cuaderno de comuniquémonos las que consideras son sus faltas a él y realiza reflexión	Alumno
28 de mayo	El CCE [Comité de Convivencia Escolar] determina suspensión de 5 días		

Notamos pues que, el niño es posicionado como alguien que, al parecer, no conoce las faltas consideradas en el Manual de Convivencia Escolar para los alumnos, por lo que debe hacer una lectura del mismo, extraer las que ha cometido y sobre ellas realizar una reflexión. Acá, el modo en el que se sustenta la posición de la orientadora escolar hace resonancia a que, por un lado, se reconoce como la persona a la que se le remiten estos casos, como una instancia que da cuenta de una delegación frente a la generación de acompañamiento a una situación en el que se está transgrediendo el sistema de reglas escolares. Por otro lado, se insiste en que al alumno no se le imputa una falta particular, sino que, con el genérico que convoca al Manual de Convivencia Escolar, se está dando cuenta de un procedimiento que no se acomoda a las expectativas del buen comportamiento que con este mismo documento institucional se ha instaurado.

Es importante aquí pues que, el alumno se autoposiciona como transgresor del orden escolar al afirmar que “Si estaba cometiendo una falta” (**Tabla 16**). Se posiciona, así, como responsable de aquello descrito por la maestra orientadora. No obstante, frente a este tipo de posicionamientos, vale la pena resaltar y contrastar esta forma de relación con el lenguaje del alumno a través de un nuevo relato en el que emerge una interpelación ejecutada por uno de los alumnos en el que esta manera de relacionarse con lo que narran los adultos es resistida y socavada. En contraste con la **Figura 72** anteriormente analizada, donde resaltamos que en el grado quinto (5°) uno de los maestros también hace una amonestación positiva, se encuentra el siguiente relato que, en comparación con la anterior narración, pone de manifiesto que, aparentemente en estos casos, abordar las situaciones desde el orden institucional propicia como efecto que el alumno no asuma

las faltas que se le adjudican y se detone un descargo que riñe con lo dicho por el adulto sobre el niño (**Tabla 17**).

Tabla 17. Ejemplificación de reposicionamiento a la maestra por parte de un alumno. Grado 5°

<i>FECHA</i>	<i>TIPO DE FALTA O SITUACIÓN</i>	<i>DESCRIPCIÓN DE</i>			<i>FIRMA</i>
		<i>COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA</i>	<i>DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ ACUDIENTE</i>		
Julio 11	Grave	Tira lapiceros a sus compañeros, no permite el desarrollo de la clase. Quiere jugar constantemente con [Camilo Orozco]. No responde a los llamados de atención	Yo no hice nada. Que mentira. Mela tiene montada		Maestra de aula <hr/> Alumno

Con las expresiones del alumno sobre lo que reporta la maestra, se reposiciona a la primera narradora, por un lado, como mentirosa, y con un exceso con lo expresado sobre el alumno. No interesa acá demostrar si esto es cierto o falso. Interesa presentar que, en el marco de los órdenes institucionales jerárquicos, donde la maestra tiene un rol donde el alumno es subordinado, este niño se autoriza para dejar por escrito que lo dicho sobre él no es cierto. Es particularmente importante este asunto, dado que dentro de los casos analizados esto no ocurre de manera frecuente. Hay, por el contrario, una constante alineación entre lo dicho por el adulto -tomado como un hecho verídico- y los modos de descargo de los alumnos y sus familias.

Por otro lado, encontramos también que otra forma de relación de posicionamiento discursivo dentro de los Observadores de Seguimiento Disciplinario se asocian con las remisiones a instituciones externas. Especialmente en lo que tiene que ver con las EPS, como institución de salud que media frente a la acreditación de categorías que aluden al requerimiento de un

diagnóstico para activar acompañamientos individualizados en el marco de los Diseños Universales de Aprendizaje y los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), ya sea por la corroboración de un asunto que comprometa aspectos cognitivos o comportamentales que verifiquen una NEE.

La siguiente figura ilustra como la remisión a la EPS y el seguimiento al caso dan por sentados unos precedentes que enuncian ajustes al trabajo del alumno porque, dados los deberes de la escuela frente al seguimiento a población con presunción o caracterización especial, se debe atender de manera expresa las situaciones que impliquen una notificación médica que justifique el distanciamiento entre las expectativas del alumno regular y las actitudes y desempeños de algunos niños (Figura 77).

Con ello, como se ilustra en las descripciones de la Figura 77, para un alumno del grado primero (1°) se activan las rutas que generan un diagnóstico que llega a la institución y promueve otras prácticas, fruto de la narración y registro de las formas de ser y de estar el niño en la escuela.

Figura 77. Ejemplo de la forma de la implementación de los órdenes institucionales externos (EPS) en el posicionamiento de la narración en el Observador de Seguimiento Disciplinario. Grado 1°

FECHA	TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ ACUDIENTE	PROCESO: ACCIONES PEDAGOGICAS, ACUERDOS CORRECTIVOS	FIRMAS
Mayo 23		Durante el descanso se le hecha un yogurt a un compañero en la espalda ensuciándolo completamente.		llamado de atención verbal y escrito	
23/05		Se cita acudiente para el lunes 27 a las 8:30 así se pego cita en cuaderno de español porque no trae comunicaciones		Cita al acudiente	
27/05		Se presenta la acudiente a dialogo a coordinación por el proceso disciplinario. Se indaga por proceso en EPS. la madre menciona que esta con el Instituto Neurológico y que tiene cita el 30 de Mayo.	la madre solicita que las citas sean en las primeras horas de la mañana.	Se dialoga con acudiente y estudiante. Se notifica de día de suspensión	
Julio 10		La madre trae diagnóstico del instituto Neurológico y se remite el caso al area de apoyo.			
Julio 15		Se da inicio al plan de apoyo académico.			

Como observamos, desde la línea 5 a la 23 de la **Figura 77** se anuncia un procedimiento de citación de la acudiente. En dicha cita, en la que es invitada a dialogar con la coordinadora, se indaga por el proceso que está teniendo lugar con la EPS y que ya está siendo atendido por el Instituto neurológico. A su vez, cuando llega el diagnóstico, la maestra se ve comprometida de manera escrita a dar inicio al plan de apoyo académico. Es decir, cuando llega el documento formulado por una institución externa, se activan efectos performativos que indican un deber con el otro que, en este caso, no es el sujeto transgresor que infringe el sistema de reglas escolares; sino que, se configura en el sujeto merecedor de atención del área de apoyo y requiere de consideraciones diferenciadas al resto de población infantil escolar.

5.3.1.4. Órdenes conversacionales. De las recomendaciones y pautas para la educación de los hijos

Frente a los órdenes conversacionales es relevante situar aquí las fichas de reporte que se asocian con los descargos que hacen los alumnos o las familias frente a lo enunciado inicialmente por los actores que representan la institución. Se pone en juego así la respuesta que dan dentro de la descripción y la forma de relacionarse con estas narraciones. Con ello, a continuación, presentamos en la **Tabla 18** fragmentos en los que, en diferentes niveles se presenta la forma de respuesta de los niños o acudientes, donde se apela a los órdenes conversacionales que se han formulado en la interacción, ya sea en citas o en los espacios de atención a padres, en el que se da el reporte del alumno.

Tabla 18. *Formas de posicionamiento conversacional en los grados de Preescolar (0°) a quinto (5°)*

<i>GRADO</i>	<i>DESCRIPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA</i>	<i>DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ ACUDIENTE</i>

0°	Se presenta acudiente a Coordinación. Se dialoga sobre el episodio “Pataleta” el día anterior. El rector le solicita a la madre llevar al niño a atención médica para la cual se le entrega remisión.	Yo me comprometo a llevarlo con la psicóloga. A orientar lo mejor en la casa. Hablarle mucho.
1°	Mal comportamiento en clase. Genera ruidos extraños. Se traslada de puesto en puesto a interrumpir y deja de lado sus compromisos.	Me voy a manejar bien. No me voy a parar del puesto. Le voy a contestar bien a la profesora.
2°	Se presenta la acudiente a citación de coordinación por las dificultades académicas del estudiante. Se llama a la docente para que le informe. La docente informa que no trabaja en clase, incumple con tareas, no trae cuadernos. Se habla del descuido con el aseo personal y porte del uniforme.	Yo me comprometo a que el alumno [Camilo Montoya] venga más organizado respecto al uniforme y estaré al pendiente del proceso académico...
3°	Con frecuencia interrumpe las clases. Transita por el aula y no aprovecha el tiempo en clase.	Voy a comprometerme a no hablar y a no pararme y voy a comprometerme a no volver a pelear y a no contestarle a la profesora ni a algún adulto
4°	Agrede a [Manuel Santos] en clase de religión y le rompen la camisa de la institución.	[Manuel Santos] me estaba molestando y yo lo cogí de la mano y de la camisa y se le dañó. Él me estaba molestando desde hace rato y me sacó la rabia y le pegué.
5°	El estudiante no trajo el cuaderno de sociales, no trabajó en clase, se la pasó conversando y se negó a escribir.	No traje el cuaderno porque la última clase me escondieron el cuaderno.

No trabaja en clase. Se le llama la atención de manera constante y no permite el desarrollo de la clase	No trabajé en clase porque me escondieron la cartuchera con todas mis pertenencias.
---	---

En la **Tabla 18** observamos como los órdenes conversacionales funcionan a modo de actos performativos en los que los niños y las familias se ven interpelados y adoptan, en su mayoría, los mismos términos para situarse en relación a la narración del maestro, orientador escolar, profesional de apoyo escolar y directivo docente. Hay, con esto, un reconocimiento y resonancia con lo que “dice el otro sobre mí”. Los actos ilocucionarios y perlocucionarios se ponen de manifiesto en aquellos registros que cobran efecto de movilización subjetiva, en el que el niño o el acudiente tiene un eco de lo que se dice sobre él y se interpela en la forma en la que ha sido incluido en este dispositivo de inscripción escolar.

Especialmente, en el grado preescolar (0°) es característico que, las narraciones sobre el alumno que describen los acontecimientos ocurridos aparezcan como hechos que son socializados con las familias o que tienen algún tipo de implicación los acudientes, especialmente las madres. De esta forma, el interlocutor de los hechos descritos y de lo que ocurre con el niño en este nivel es un adulto al cual las maestras le orientan la descripción y, por ello, la interpelación a los descargos y demás acciones del niño que se narra.

Ahora bien, en el grado primero (1°) encontramos solo un reporte en el que el alumno responde a la narración hecha por la maestra en el campo de descargos y compromisos. Esta escritura, si bien es incipiente, nos muestra también que allí en las palabras del niño se produce un reconocimiento como alguien que le ha contestado mal a la profesora. En esta medida, se da corroboración factual al hecho descrito por la maestra, lo cual evidencia una forma de interpelación afirmativa con lo dicho por otros. No se evidencia una justificación del evento, distanciamiento o resistencia a lo dicho por el adulto.

Por su parte, en el grado segundo (2°) identificamos que, la descripción inicial hecha por la coordinadora aborda varios aspectos. No obstante, la acudiente del alumno se ve interpelada o reconocida en la conversación sobre el último asunto. En este referencia que se compromete a mejorar el uniforme para que su hijo asista de manera ordenada a la institución. Es decir, de lo que se comparte en la interacción con otros hay una suerte de selección a lo que se considera relevante

y con ello se da una respuesta en la que, en este caso, la madre se reconoce en la posición de descuido en la que la coordinadora la ha posicionado.

Frente al grado tercero (3°) reconocemos pues que la mirada que el adulto refleja sobre el niño anexa otros elementos que están ausentes de la descripción que hace el adulto. Es decir que, además de lo dicho por el maestro, se ponen en juego otra serie de asuntos bajo los cuales el alumno es interpelado y de los cuales no se le inculpa en el relato. Es decir que, se amplía la mirada valorativa sobre él mismo y se exponen otras formas de interpretación del sistema de reglas escolares que el alumno se ve convocado a autodenunciar.

Por su parte, para el grado cuarto (4°) aparece que el orden conversacional que se da por parte de los maestros y los alumnos tiene ya una forma de relacionamiento con el hecho; no obstante, aquí se generan formas de interpelación en las que el niño se resiste a ser ubicado en las categorías de transgresión de manera absoluta. Es decir, hay una justificación del acto que, si bien no lo borra de la escena escrita, si presenta unas consideraciones que no son dispuestas en el relato del maestro y que hacen parte de la comprensión amplia del acontecimiento. Es a partir de este grado (4°) que se generan versiones de los hechos. El alumno se habilita para contar desde su visión lo que ha acontecido y con ello a establecer un diálogo en el cual el maestro es reposicionado por lo que se ha dicho sobre él y por el acontecimiento desde la perspectiva infantil.

En el grado quinto (5°) notamos que aparece así que la mayoría de los registros tienen adjunto la palabra de los niños o de los acudientes en las que se evidencia su postura con respecto a lo que es dicho sobre ellos. En los fragmentos extraídos para el grado quinto (5°) hay un asunto relevante -no con esto queriendo decir que las anteriores formas de relacionamiento en el orden conversacionales estén ausentes-, pero es en este grado en el que se presenta la mayoría de registros con los descargos o compromisos de los niños o de los acudientes, en los que se evidencia su postura respecto a lo que se es narrado sobre ellos; se pone de manifiesto que se presenta de manera recurrente una justificación de sus actos o una alusión al motivo que dio lugar a la infracción de la regla escolar. Es decir que, la transgresión es una serie de sucesos con un antecedente importante y no una mera infracción al sistema de reglas.

Es relevante así que, los órdenes morales conversacionales remiten a recomendaciones, consejos o sugerencias que intervienen en el modo de relacionamiento entre los niños y sus familias. Son los profesionales de la institución los que dirigen aquello que se debe revisar o modificar en las pautas y prácticas de crianza, dado que en la casilla de *Descargos y compromisos*

estudiante/acudiente se asume dentro de la escritura un reconocimiento de validación de la recomendación que se le da a quien se posicionan como acudiente del niño. Es decir, la autoridad de la institución, sean estos maestros, orientadores escolares, profesionales de apoyo escolar o directivos docentes, son reconocidos por un saber sobre lo que se debe o no hacer con sus hijos o niños a cargo. Portan así un argumento de autoridad en el que les indican como conducirse, además, en la intimidad de su hogar.

5.3.1.5. Órdenes personales. La reflexión de los actos

Dadas las características de la escritura del Observador de Seguimiento Disciplinario, el orden personal fue uno de los que menos aparición tuvo en los registros de este instrumento. No obstante, considerando este orden como una relación del sujeto consigo mismo, en la que personalmente considera lo que valora como bueno y lo que considera malo. Donde se centra la atención en la visión reflexiva que los individuos tienen de sus acciones, lo que lleva a la interiorización de ciertos valores y al distanciamiento de aquello que no resuena con sus sistemas de juicios individuales; encontramos una nota reportada en el grado preescolar (0°) en la que, una maestra expone los hechos que la implican a ella y que hicieron que una citación a un padre de familia no se pudiera llevar a cabo (**Tabla 19**). Si bien este es un asunto que no involucra radicalmente la interpelación con otros sujetos en la conversación, si pone de manifiesto lo que la maestra expresa de su olvido y que es reportado en este instrumento como una consecuencia o antecedente del seguimiento al proceso del alumno.

Tabla 19. *Ejemplo de posicionamiento de orden personal Grado preescolar 0°*

<i>FECHA</i>	<i>DESCRIPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA</i>
Agosto 21	Se citó con Coordinación, rectoría para buscar estrategias para mejorar. La madre quedó de llevar al niño a evaluarlo con neurología particular. No asistió por calamidad, se le pide el favor de llamar para luego pedir cita y ella no le ha pedido. Luego se citó para llenar una anamnesis hoy 21 de agosto y ella no acudió a la cita.

La mamá no asistió porque no le dieron la nota que envió. Le informé de la reunión, pero no le dije la hora, porque yo no me acordaba y creía que ella tenía la nota que se le había enviado. Se citó para el jueves 1 de agosto a las 11:30 A.M. para conversar sobre su comportamiento y buscar soluciones para mejorar.

Se destaca entonces como, todo el discurso de la asistencia o no de la madre de familia a las reuniones con la maestra se contrastan con la responsabilidad que asume la maestra de no acordarse del evento. Esto es pues que, la maestra también se ve interpelada sobre lo ocurrido y ella se autoposiciona como uno de los factores, o el olvido que se tuvo, a la contribución del incumplimiento de la cita del acudiente del alumno. Este asunto muestra pues, que el orden personal se juega en la descripción reflexiva que la misma maestra hace de su accionar en el tratamiento de la situación.

5.3.3. Reflexiones finales sobre el posicionamiento y los órdenes implicados en las narraciones sobre los casos de preescolar (0°) a quinto grado (5°) como efectos performativos

De lo abordado frente a los efectos performativos que reconocemos en el posicionamiento y con ello en los órdenes morales podemos dejar enunciados varios asuntos importantes de lo que enseña la perspectiva de análisis que proponen los autores referenciados.

En este estudio ponemos de manifiesto que, en la posición desde la que se emiten las narraciones en el escenario escolar operan de manera significativa las expectativas que se tenga sobre el alumno. En concreto, notamos que los posicionamientos muestran, en cierta medida, las fuentes desde las cuales se sitúa la expectativa del comportamiento o desempeño del alumno y desde allí se verifican, por un lado, los deberes a los cuales debe responder el niño y las obligaciones de registrar dichos eventos por parte del maestro. Al respecto, Rogers (1982) recoge que, la lista de las fuentes potenciales de información desde las que el maestro podría llegar a basar sus expectativas sobre los alumnos sería larga; no obstante, propone algunas desde las cuales se pueden crear relaciones con los hallazgos de este apartado de la investigación y se podrían agregar otras. Expone así que

Se puede comenzar con la información que viene directamente de las propias interacciones del profesor con el alumno. [...] Lo que el alumno hace en este momento será interpretado

por el profesor a la luz de lo que le haya visto hacer en el pasado. La experiencia más general del profesor con alumnos y, por supuesto, con otros tipos de personas, y habrá llevado a mantener distintas creencias sobre la gente de distinto tipo. [...] También, la información sobre un alumno puede llegar al profesor de forma indirecta. Como se mencionaba antes, sus distintas discusiones con otros profesores, con los padres de los alumnos, con otras personas relacionadas de alguna forma con el sistema educativo (por ejemplo, psicólogos educativos, asistentes sociales y sus lecturas de una variedad de informes escritos sobre un alumno) pueden, en conjunto, proporcionar elementos de información (Rogers, 1982, pp. 52-53).

Coincidimos con Rogers (1982) en que, la variedad de informes escritos sobre un alumno propicia que se genere un sistema de expectativas frente a lo que él hará en el futuro. Si estos informes disponibles en el Observador de Seguimiento Disciplinario son leídos por el profesor que recibirá a los alumnos en el año siguiente, la idea de tener a un alumno con compromisos en la interpretación y cumplimiento del sistema de reglas escolares se verá evocado a verificar en cada momento que el reporte hecho por otro colega, en el año anterior, se cumpla o se distancie de la expectativa que se ha creado con la imagen de alumno transgresor del orden escolar. Con ello, se amplía la expectativa que ya bien se ha concretado desde los documentos institucionales.

Esto pone en evidencia que una forma de crear un orden institucional tiene que ver con la inscripción de los sujetos en el instrumento de recolección de las faltas y transgresiones al Manual de Convivencia Escolar. En esta medida, este modo de proceder contribuye significativamente a que después de que se tenga un punto de referencia de lo que ha acontecido en años anteriores para anunciar el seguimiento que se ha hecho del caso se continúe, por ejemplo, en contrato pedagógico de manera consecutiva por varios años.

Con lo dicho, igualmente podemos identificar que las expectativas también son creadas a partir de los órdenes argumentados en los documentos institucionales (PEI y Manual de Convivencia Escolar). Marcar como pautas de comportamiento una serie de descripciones que regulan los modos de ser y de estar de los alumnos en la institución provocan que el maestro transforme su mirada y así su juicio valorativo para reportar o no una serie de comportamientos y actitudes que van de la mano con el sistema de reglas que la institución ha dispuesto en estas rutas de trabajo.

Por su parte, en lo que respecta a los modos de implementación de los órdenes legales para justificar una posición o remitir a los alumnos reportados, con el análisis podemos dar cuenta de aquellos asuntos que aquejan a quienes narran. Esto se asocia especialmente con la voz de una de las maestras entrevistadas quien expone que esta derivación a otras instancias es una medida de emergencia ante situaciones a las cuales no se tienen otras respuestas desde la escuela. Veamos.

[...] es como una herramienta para la defensa también de nosotros, ¿no? En términos subjetivos, pues como, de... es que “mire que es que no hace caso, que lleva el proceso así”. Eso es como una herramienta que nosotros utilizamos para, también como... a ver, yo no sé cómo decirlo, y no sé si sea correcto -igual no es correcto decirlo-, pero también como un desahogo subjetivamente, pues porque: “¡ay, no! ya no le sirve nada ya toca hacerle la anotación”. Así le choque a uno, ya es como, dice : “bueno, ya porque ya eso es lo que voy a mostrar. He hecho esto, he hecho tales actividades, hemos dialogado, hemos hecho compromisos, no ha habido actitud de cambio, su propósito... no ha habido nada, sigue igual”. Entonces ya, como quien dice, buscar otras personas que nos ayuden en este caso. Entonces miramos los padres de familia que tienen que saber el comportamiento, y ya se lo chutamos a coordinación a rectoría... bueno, me perdonan la expresión de “chutar” que es como decir: “vamos a trasladar el problema a otra parte, que nos ayuden”. Pero en términos subjetivos es como: “auxilio, ayuden por favor con este caso”, que nos pasa mucho, pues, no sé. Y... me perdonen la expresión. “Auxilio, ayúdenme”. (GF_BC, 2022, p.7)

En estos casos también se puso de manifiesto que, aquellos que narran son posicionados por otros frente a los órdenes a los que acuden para hacer atención a los casos y con ello la descripción de las narraciones sobre lo que ocurre con los niños y, en el caso particular, frente a las transgresiones al sistema de reglas escolares. Es decir, si los protocolos de atenciones no propusieran remisiones a instancias de órdenes legales o jurídicos ante eventos particulares, como en el caso de las situaciones *Tipo III*, seguramente las maneras de atención se direccionarían a otros modos que los sujetos o las instituciones educativas crearan.

A partir de lo enunciado, tener unas rutas orientadoras que vienen del exterior marcando unas rutas, como lo es, por ejemplo, la ley 1620 de marzo del 2012 por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la

Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar demandan que los sujetos que agencian la práctica escolar de la inscripción del registro de los sujetos en el Observador de Seguimiento Disciplinario den cuenta de aquello que se hace como forma de respuesta a unos requerimientos que son leyes en el país.

Por último, podemos concluir de acuerdo a los hallazgos de los órdenes implementados en la narración del alumno en el Observador de Seguimiento Disciplinario que el narrador se posiciona en argumentos que se configuran en estrategias intentando definir un lugar o una posición que, pudiendo ser pasajera, es relevante para esa situación de descripción del hecho y responde al rol social que el sistema escolar le ha designado. Es decir, los maestros, orientadores escolares, profesionales de apoyo escolar y directivos docentes por la misma vinculación directa que tienen con la escuela o el rol jerárquico y de autoridad que ostentan están autorizados a referenciar y defender los distintos órdenes, a fin de posicionar o reposicionar al alumno o a las familias y acudientes en los lugares en los que se les ubicó en los anteriores apartados.

CAPÍTULO VI

Arribar

Yo pienso [...] lo veo muy pertinente; [...] no sé si las compañeras lo hacen, pero yo creo que no es muy usual que uno se piense en hacer una lectura o una reflexión alrededor de lo qué es el observador. [...] pienso a veces que por lo que tiene todo una jornada académica y todas las cosas que a veces se dan mientras estamos en clase, de pronto se pierde un poquito lo que debería ser o hacia donde debería estar orientada la anotación y la observación [...].

Muchas veces el Observador se convierte... se convierte no, de hecho lo es, en la sanción; pero a veces es la sanción por la sanción, y se pierden los procesos porque se cae... de todo es una observación.

Entonces al final es un instrumento que está ahí para registrar pero que no genera el eco o la reflexión que debería, y por eso vemos muchas de las situaciones que las compañeras mencionaban ahorita alrededor: que no les importa [a los alumnos]. Incluso hasta apuestan, “yo tengo ocho”, “yo tengo estas...”; entonces es más como un trofeo.

[...] me parece muy valioso porque de pronto en algún momento en el colegio sería importante mencionar todas esas otras estrategias que mencionaban otras de las compañeras, para evitar que el Observador quede reducido a la mera sanción o al solo registrar; sino que tenga el eco que debería de tener para transformar muchas de las situaciones que en el día a día observamos, y lograr así lo que siempre se ha pretendido: la sana convivencia, las relaciones armoniosas, el buen trato y todo lo que uno desearía se diera en el aula de clase.

GF_SL (2022)

6. Apuntes finales

Durante esta investigación buscamos analizar en las prácticas de narración al alumnado los efectos performativos en la construcción social del alumno transgresor del orden escolar en una escuela pública. De ahí que nos enfocáramos en comprender la manera en que aquellos componentes que hacen que el registro que elaboran los maestros, profesionales de apoyo escolar y directivos docentes sobre las trasgresiones a las reglas escolares tienen un entramado de sentidos, artefactos, saberes y actividades que se tejen y cobran unas repercusiones, alcances y derivaciones que requieren ser caracterizadas a fin de considerar que aquello que se hace en la cotidianidad escolar no es natural o neutral. Lo encontrado, entonces, nos permite señalar algunos apuntes finales que se sitúan como conclusiones del camino recorrido.

Frente a los casos analizados de preescolar (0°) a quinto grado (5°) comprendimos que, a medida que aumenta la escolarización crecen las maneras de narrar y nombrar al alumno transgresor del sistema de reglas escolares. Este crecimiento se sitúa en varios ejes. Identificamos un aumento en la cantidad de reportes, en la extensión de las narraciones y en las formas de nombrar. Desde este hallazgo evidenciamos que la diferencia entre la cantidad de reportes entre niños y niñas se nivela en los grados superiores de la básica primaria (5°), mientras que en los niveles iniciales (0° - 2°) las niñas eran minoritariamente reportadas.

Además, también concluimos que la audiencia para reportar los casos en el Observador de Seguimiento Disciplinario cambia de acuerdo a los grados. En los grupos iniciales, especialmente de preescolar (0°) a segundo (2°), la escritura del maestro está dirigida mayoritariamente a las familias de los alumnos. Esto parece tener correlación con quienes son los responsables de emitir los descargos. Así, en estos niveles son los acudientes quienes realizan compromisos de acompañamiento o de cumplimiento de deberes que hace que sus hijos o acudidos no cuenten con las posibilidades para responder al sistema de expectativas escolares reflejados en el sistema de deberes del alumno disponible en el Manual de Convivencia Escolar.

Por su parte, los alumnos de tercero (3°) en adelante, con mayor disponibilidad y dominio para la escritura, son narrados para otras audiencias y no solo para sus familias. Con un aumento en la presencia de la voz de los niños de estos niveles en las interpelaciones que se hacen en los descargos, estos registros aparecen con un propósito de dar cuenta del debido proceso llevado a cabo en la asistencia y acompañamiento que se hace en las diferentes situaciones.

Igualmente, en los reportes del último ciclo de la primaria (4°-5°) aparece una escritura con mayor descripción de los detalles de los acontecimientos y de mayor agresividad en la narración de los datos. Esto contribuye notablemente a que la emisión de sanciones del Comité de Convivencia Escolar aumente en estos grados. Aunque hayan situaciones *Tipo III* en los niveles inferiores que ameriten rutas pactadas en el Manual de Convivencia Escolar y que se lean a la luz de las sanciones como graves en los grados inferiores, son los últimos grupos de la básica primaria los que reciben la contundencia de las decisiones producto de los reportes que en este instrumento reposan.

Por su parte, el grado cuarto (4°) expone con mayor despliegue que el paso que se da al profesorado hace que se incrementen significativamente los reportes. Con ello, cabe la pregunta por las formas de relación del niño en las etapas de preescolar (0°) y básica primaria con la monodocencia, y aquellos que tienen el profesorado como modo de acompañamiento a estos niveles. Es decir, frente a los beneficios y las fisuras o debilidades que en temas de atención a los casos se dan cuando son múltiples los maestros y cuando es solo uno el que se encarga de un grupo, reconocemos este como un factor -no el único- que hacen que la mirada se fragmente frente a lo que ocurre en una jornada. Este asunto, según los hallazgos, no ocurre los grados iniciales, donde con un solo maestro se tiene una mirada global de la jornada y del niño, y ello contribuya a que, posiblemente, se pueda justificar o encontrar las razones de algunos de los desempeños de los alumnos durante las cuatro (4) o cinco (5) horas de asistencia a la escuela reduciendo notablemente la inscripción del alumno en este instrumento de registro.

El grado quinto (5°), como pusimos de manifiesto en los resultados, convoca a los maestros, -además del registro regular que se solicita al resto de niveles- a incorporar otros formatos que reconozcan el procedimiento que realizan para el alcance del logro escolar de los alumnos y el registro de compromisos adicionales que la familia y el niño se empeñan en cumplir. Esto nos muestra que el maestro genera las adaptaciones de estos instrumentos de acuerdo a las necesidades que evalúa convenientes, lo que deja un antecedente de creación de formas de abordar las situaciones según los estilos y modos que los profesionales evalúan como adecuados y pertinentes. Es decir, un formato preconcebido cierra las posibilidades de inventar y crear formas de relacionamiento con los niños, como se vio en los anteriores casos; no obstante, ocurren formas circunstanciales que ponen de manifiesto diversidad de registros y modos de narración del alumno en la escuela que enriquecen la mirada unitaria o (pre)formateada por el instrumento.

Por otro lado, en estos mismos grados (4°-5°) vemos el esfuerzo por describir a profundidad y con detalle la transgresión. Parece que las situaciones en las que se ve implicado el alumno de los últimos grados convocara a registrar con mayor insistencia y rudeza aquello que ocurre con ellos. Es decir que, este hallazgo es una invitación a revisar las características del niño entre los nueve (9) y trece (13) años, a fin de poner en consideración y discusión aquellas circunstancias que lo hacen altamente factible de ser inscrito en el Observador de Seguimiento Disciplinario.

A su vez, este recorrido por un trayecto de seis (6) años en la experiencia escolar de los alumnos evidencia en lo descrito que en la práctica de narración que se implementa el Observador de Seguimiento Disciplinario no se tiene en consideración el ciclo vital de los niños que se vinculan a la institución. Si bien no hay en esta reflexión un afán de exigirle a la escuela una psicologización de la mirada frente a la infancia, desde hace varias décadas ha quedado expuesto que la particularidad del sujeto infantil atraviesa unos procesos de apropiación del mundo que pone de manifiesto sus modos de relacionamiento con el contexto, las construcciones sociales y los acuerdos arbitrarios que regulan la vida en sociedad y se explicitan en el sistema de reglas institucionales. De ello que el preescolar y la básica primaria estén regulados por un primer y segundo ciclo (El preescolar como parte de la educación inicial. Ciclo 1: Primero (1°) y Segundo (2°). Ciclo 2: Tercero (3°), cuarto (4°) y Quinto (5°)), lo que indica que hay unas particularidades que permiten la agrupación para orientar los fines y propósitos formativos y curriculares que se han dispuesto previamente.

Es decir que, el desarrollo cuenta también como un factor necesario en función de la interpretación de la configuración de lo social en la infancia, la comprensión y respuesta a las reglas sociales. Pongamos como ejemplo la comprensión del valor social del dinero. Un niño de preescolar que haya estado expuesto a un escenario donde se le invita al manejo y uso del dinero, posiblemente, reconozca el valor de un billete de cincuenta mil pesos (\$50.000) colombianos y sepa que este tiene mayor valor comercial para la compra de bienes y servicios que tener diez monedas de mil pesos (\$ 10.000). No obstante, aquel niño que no tenga estas experiencias previas, tendrá así como criterio de valoración la cantidad como conservación de aumento del valor del tamaño o el aumento de monedas en relación a la unidad del billete para determinar donde hay mayor valor. Es decir, no se ha superado la idea en la que se piensa que si hay más unidades hay más dinero.

Este asunto nos permite comprender a su vez que, la norma se pone en funcionamiento al estar en interacción y respuesta a la demanda social que con ella se hace. El ciclo de experiencia en el que se encuentre el niño, sus características y forma de llevar la cotidianidad en la escuela son así factores importantes en la comprensión de quien se interpreta como transgresor del sistema de reglas institucionales o como aquel que apropia y responde a las expectativas institucionales .

Así, frente a una posible situación de ruptura o transgresión al sistema de reglas en el escenario escolar tendríamos que volver a preguntas fundantes sobre ¿Quién es un niño de edad preescolar (0°) y básica primaria? ¿Qué le está pasando a este niño? ¿Ha estado en escenarios que le hayan permitido apropiarse de este sistema de reglas? ¿Cuáles son las condiciones que le permiten el cumplimiento o incumplimiento de estas reglas? Y desde allí generar las posibilidades para lograr comprender qué es lo que acontece con este sujeto alumno o revisar al interior de la escuela y de sus acuerdos institucionales aquellos asuntos que se convierten en conductas punibles, a fin de generar miradas más amplias y comprensivas frente a los acontecimientos que ocurren en el marco de lo escolar como formas de aprendizaje e interiorización en correspondencia al relacionamiento social que se vive en este momento vital.

Lo anterior posibilitaría superar la mirada homogenizante donde todos los que ingresan desde el preescolar se vean regulados mediante el mismo sistema reglado frente a lo que se asume se sabe o se debe hacer en la escuela. Esto es pues, una perspectiva donde la reflexión sobre la formación reconoce las experiencias como parte importante de aquello que elabora el sujeto con lo que le pasa y desde la cual no todos elaboramos cosas al mismo tiempo con lo que nos acontece. Es decir, como lo presentan Cardona y Acosta (2020) referenciando a Larrosa (2006)

“Eso que me pasa” sirve de expresión para relacionar y conjugar algunos principios que configuran la experiencia: la exterioridad, la subjetividad y el recorrido/ viaje. Acá se juega el adentro y el afuera, la distancia y la cercanía, lo otro y lo propio, las incertidumbres, las contingencias y las suspensiones entre lo que ocurre (exterior) y lo que se padece (subjetividad, recorrido/ viaje); por eso, la experiencia es “atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, exposición” (Larrosa, 2006, p.64) (p.6)

Con ello, la experiencia escolar al no ser un trayecto lineal en el que todos los sujetos se relacionan de la misma manera con lo que esta institución ofrece o demanda, requiere ser objeto de reflexión sensible donde se sitúe la pregunta frente a: ¿A qué asisten los niños a la escuela? ¿Se

trata acaso de un ejercicio de validación de lo que saben y no saben hacer? ¿Se trata de verificar la distancia entre la expectativa que se tiene de un alumno? ¿Cuáles son las miradas que hemos construido en los últimos tiempos sobre la formación, el cuidado y la experiencia escolar? ¿Cuál es el trabajo que le corresponde a la escuela?

Además, en el marco de estas reflexiones nos fue posible, en algunas escenas, poner de manifiesto la fragilidad de la escuela en dos asuntos. El primero se devela al considerar el debilitamiento institucional para acompañar los casos que se escapan al cumplimiento del sistema reglado que se ha instaurado. El esfuerzo de recursos, tiempo y voluntad escolar se pone en narrar al alumno y sus transgresiones para mostrar todos los reportes que debilitan el oficio de educar y pocas veces refuerzan la posibilidad formativa en los reportes del Observador de Seguimiento Disciplinario.

En segundo lugar, en las voces de las maestras entrevistadas evidenciamos que la escuela es débil en cuanto a la reflexión sobre sus prácticas. Aquellos que oficiamos el acto educativo vamos adaptando de manera cotidiana la mayoría de las prácticas que tienen antecedentes en la escuela, como una forma de hacer propia que se institucionaliza y con ello instituye miradas clasificatorias, lenguajes que narran los hechos y posicionan a los sujetos en ciertos lugares que los habilitan o los desarman en las posibilidades de relacionamiento con la oferta educativa escolar. Esto, especialmente se concluye en relación con el aporte del epígrafe que abre este apartado. Es una de las voces de las maestras entrevistadas la que finaliza mostrando que, la cotidianidad escolar copta la posibilidad de detenerse a pensar en los porqué de lo que tiene lugar en la institución y sus efectos formativos.

Por otro lado, una categoría que configuramos a partir del análisis de los hallazgos tiene que ver con pensar algunos artefactos como *instrumentos de inscripción escolar* del alumno transgresor. El Observador de Seguimiento Disciplinario se convierte en un modo de registro que individualiza para mostrar aquello que no encuadra con el sistema de reglas y, por tanto, es anormal, raro o desacreditador y profundiza o pone en evidencia la distancia entre el ideal de alumno y aquel que se aísla de los postulados registrados en los deberes de los niños en la escuela y no se acerca al cumplimiento de las faltas.

Este instrumento de inscripción escolar provee evidencias que configuran una forma de mirar aquello a lo cual no se le ha hecho lugar en la escuela y que, según los protocolos de atención, debe ser remitido a otras instancias que sitúan su hacer a partir de los reportes recolectados. Para

ello, otras instituciones sociales como los hospitales, instancias gubernamentales como comisarías de familia, el ICBF y los centros de reclusión para el niño infractor terminan siendo los lugares de remisión de aquello que se tipifica como extraño o no perteneciente a la colección de alumnos regulares de las instituciones educativas. Este hallazgo evidencia una tendencia a delegar los asuntos que emergen en el marco educativo como muestra de la privación de recursos para el acompañamiento de estas situaciones en las que vive la escuela pública.

Además, con estos reportes comprendimos desde Potter (1996) que, si se cambia el lenguaje, se modifica en gran medida la forma de construcción del hecho y percepción de la realidad y de los sujetos protagonistas de la misma. Urge así la importancia de visibilizar la necesidad de cuidar los modos y las formas en que se narra al alumno en la escuela, dados los efectos que el nombrar tiene. Si bien lo que realiza el niño es un hecho que no se desaparece con el lenguaje, la interpretación del mismo y la manera de narrarlo si toma en cuenta a los sujetos que reportan y describen el acto, teniendo en consideración presupuestos de diversos tipos. Es decir, situar al niño en edad escolar como un sujeto que se está educando y que no viene terminado a las instituciones para verificar si ha interpretado las reglas y se conduce a partir de estas, será una perspectiva de narración distinta a quienes se relacionan con los alumnos en un vínculo de verificación de cercanía o aislamiento a la expectativa de alumno idealizada en los deberes y faltas que comete.

Igualmente, se reconoce con este recorrido que hay prácticas que ocurren en la escuela, pero explícitamente no se tienen en consideración los asuntos que las enmarcan o aquellos aspectos que acontecen de manera paralela o las consideraciones implícitas en su realización. Un ejemplo de ello es reconocer que en un mismo día un alumno puede tener varios reportes que hacen que en poco tiempo se sumen las faltas que hacen que el niño se haga acreedor de una sanción, como lo es el caso de las suspensiones. Con esto, el maestro no cuenta con una alarma que anticipe que con ese reporte en el Observador de Seguimiento Disciplinario está contribuyendo a que el alumno tenga mayores antecedentes para ser aislado con mayor constancia de la escuela, ingresar a contrato pedagógico o recibir una notificación de negación de cupo, de acuerdo a la escala de sanciones escolares.

Por otro lado, este trabajo nos invita a pensar en los modos en que narramos los maestros a los alumnos y los efectos de dicha narración. Implementar los desarrollos que sobre los recursos de factualización han realizado diversos teóricos del lenguaje y que han sido acuñados por Potter

(1998), los cuales hacen que una manera de describir genere una idea o una representación mental de alguien ante otros para la toma de decisiones, sugiere que allí hay que poner atención frente a los modos en que esta práctica ocurre. Es decir, es necesario reconocer aquellas consideraciones éticas, pedagógicas y reflexivas sobre el lenguaje y la posición que como maestros formulamos al respecto. Esto, con el propósito de identificar los modos en que la escuela hace lugar a ese otro que llega siempre inerme y desprovisto de la experiencia y de las interpretaciones sobre las reglas que van a valorar su desempeño disciplinario.

Sumado a lo anterior, los efectos performativos de dicha narración no solo recaen en la configuración identitaria sobre quiénes figuran como los protagonistas de dichos relatos. Las descripciones tienen efectos con un alcance más amplio de carácter perlocucionario. Este asunto se verifica al rastrear que sobre el que se dice, se describe, observa y se narra el desempeño disciplinario recaen decisiones desde diferentes instancias. Por ejemplo, con los análisis pusimos de manifiesto que la mirada que sobre las transgresiones al sistema de reglas escolares de los alumnos hacen los maestros, orientadores escolares, profesionales de apoyo escolar y directivos docentes se convierte en materia de análisis y toma de decisiones del Comité de Convivencia Escolar para definir escolarización con talleres en casa, suspensiones de uno (1), dos (2), tres (3), cuatro (4) y hasta cinco (5) días. O, por otro lado, son las familias las que, dando diversas justificaciones, deciden retirarlos regularmente entre los meses de septiembre y octubre del año escolar. Es decir, los niños reportados con constancia en el Observador de Seguimiento Disciplinario terminan, como efecto perlocucionario de la narración, por fuera de la institución.

La escuela genera unas formas de escape a esas situaciones que no son atendidas. La institución pública construye unos límites. Acorta los intentos o las posibilidades para que el alumno evidencie que cumple con las expectativas esperadas. Las posibilidades de verificar el éxito o el fracaso se restringe a aquellos que, por la frecuencia de sus transgresiones, utilizan las posibilidades dadas por el sistema institucional de convivencia que, bajo la mirada de quienes narran se han agotado.

Este efecto performativo de carácter perlocucionario también nos invita a reflexionar sobre el concepto de acogida en la escuela pública. Con ello, posiblemente el alumno que sale de una institución educativa pública e ingrese a otra escuela con esta misma naturaleza, genere una derivación de la situación a otro escenario que, como en este, cuente con los mismos recursos para su abordaje. Esto se pone de manifiesto, dado que la misma planta de cargos -las mismas instancias

de abordaje de los asuntos disciplinarios de convivencia que se tienen en una institución educativa pública se comparten en la mayoría de los casos de las múltiples escuelas del país, considerando el sistema de concurso de méritos y de asignación de profesionales y recursos no aumenta o disminuye en este sector- el asunto se traslada de escenario con las mismas fisuras del sistema y con posibles retos a nivel familiar, económico y social, sabiendo de antemano que los niños regularmente se matriculan a una escuela cercana a sus hogares.

Igualmente, reconocimos en la escritura de los reportes que son los maestros, orientadores escolares, profesionales de apoyo escolar y directivos docentes los que, en los modos en los que se posicionan para narrar a los alumnos en relación a los cinco órdenes analizados, son quienes también ponen en evidencia los efectos performativos del lenguaje que han apropiado por su experiencia en el escenario escolar. Es decir, construir socialmente al alumno transgresor en los reportes también construye a un narrador, un sujeto que se reconoce convocado a reportar y registrar las trasgresiones, validando la necesidad de la implementación de un instrumento de registro y de reportar con constancia los acontecimientos en la escuela.

Por otro lado, este estudio mostró que, en el mismo trabajo de campo, los participantes movilizan sus reflexiones frente aquello que, posiblemente, han naturalizado como una práctica de la cotidianidad escolar. En el epígrafe inicial de este apartado nos damos cuenta cómo la vida institucional requiere de escenarios en los cuales focalizar, revisar y volver sobre los sentidos que se vienen construyendo frente a las formas de relacionamiento diario con los alumnos.

A partir de los hallazgos de esta investigación identificamos también que queda pendiente abordar aquello que ocurre en otras franjas de institucionalización en Colombia. Al estudiar los casos hasta el grado quinto (5°) no se tienen los elementos empíricos para concluir si las características que configuran la práctica de narración del alumno previo al grado preescolar (0°) y posterior al grado quinto (5°) siguen siendo las mismas. Esto señala la necesidad de ampliar la mirada de otros estudios a la educación infantil, la básica secundaria y media.

Además, que sea un trabajo situado en una escuela pública pone de manifiesto un escenario preciso que deja abierta la posibilidad de extender este tipo de análisis a otros contextos. La educación privada en Colombia por ejemplo, si bien se adhiere a unos principios de funcionamiento generales que se comparte con la educación pública, en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) se postulan formas de configuración de las prácticas educativas que serían importantes de

abordar y revisar en caso de que se tengan puntos de encuentro, desencuentro o tensión alrededor de los modos de narrar al alumno.

También, vale la pena situar la cuestión para otros trabajos donde se indague sobre aquellos niños que no aparecen o no son reportados. ¿Qué se podría decir sobre ellos? Al no estar inscritos en el instrumento de Observación de Seguimiento Disciplinario ¿Qué tendría la escuela para decir sobre el desempeño disciplinario de estos? ¿En qué se pone la atención sobre estos sujetos que no tienen reportes? ¿Hay unos comportamientos invisibles? Entre otros asuntos que movilizan pensar con la misma intensidad al que es reportado como al que no.

Igualmente, en este trabajo presentamos un antecedente que contribuye a mostrar el panorama de estrategias de factualización de los hechos a partir del reconocimiento e implementación de los aportes de Potter (1996). Estas formas de análisis de los hechos pueden ser profundizadas e implementadas en posteriores estudios, bien sea apropiando una de ellas o explorando las maneras en que se construyen socialmente los hechos en las interacciones y prácticas comunicativas cotidianas, como conversaciones, entrevistas, vídeos de clase, estudios de clase o clases espejo a través de otros enfoques metodológicos, como puede ser un trabajo etnográfico.

A su vez, en el último apartado de análisis profundizamos en el posicionamiento. Allí encontramos que es el maestro quien es reconocido con mayor relevancia en este componente a través de la narración que hace sobre el alumno. Haber focalizado esta estrategia de factualización también nos muestra que posteriores estudios pueden dedicar sus esfuerzos en explorar como se posicionan otros actores de la escena escolar en los discursos, como lo pueden ser las familias y con mayor detalle los mismos alumnos en los intercambios cotidianos; ya sea en un encuadre que implique la mirada a las transgresiones escolares o a otro aspecto de interés investigativo en el campo de la educación.

Finalmente, en este recorrido pusimos de manifiesto que narraciones como la de Copo de Algodón realizadas por la Señorita Madriguera aparecen con frecuencia en el marco de lo escolar. Además, encontramos con el relato de Jeanne Willis (2016) que los efectos en la configuración de la identidad de los sujetos narrados son importantes.

Igualmente, vemos que mayoritariamente el relato no se escribe para el mismo niño. Con esto, así como en La Escuela de Educación Peluda, en la Institución Educativa La Camila hay un énfasis en narrar los acontecimientos donde los protagonistas son los alumnos para los adultos. Los

padres de familia y acudientes figuran como la principal audiencia a la que se dirigen los reportes y, tal como el Señor y la Señora Brinquitos, asisten a una mirada que otros hacen sobre sus hijos, la cual se puede acercar o aislar de lo que ocurre con él en el escenario familiar.

7. Referencias

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Ediciones Paidós.
- Abreu, C. (2019). Análisis estructuralista de la teoría del etiquetamiento. *Diánoia*, 64(82), 31-59.
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo?. *Sociológica* (México), 26 (73), 249-264.
- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del estado, Freud y Lacan*. Nueva visión.
- Amigonianos. Escuela de Trabajo San José. (28 de mayo de 2023). *Reseña Histórica Institucional*. <https://etsanjose.org/historia/>
- Ángel, D. (2010). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias Sociales. *Universidad de Antioquia*. (44). pp. 9-37. <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02.pdf>
- Angrosino, M. (2012). Recontextualización de la observación. Etnografía, pedagogía y las perspectivas de una agenda política progresista. En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coords.). *Manual de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Antelo, E. (2014). El niño de la pedagogía. En: Padres nuestros que están en las escuelas y otros ensayos. (1ª ed). Homo Sapiens Ediciones.
- Antelo, E., y Alliaud, A. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Ediciones Paidós.
- Argentina, Ministerio de Educación. (2014). Algunas consideraciones sobre el “oficio del alumno”. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/documentos/El%20Oficio%20de%20Alumno%202014.pdf>
- Arias, D. (2012). Subjetividades contemporáneas. Dinámicas sociales y configuración de las nuevas generaciones. *Pedagogía y saberes*, (37), 63-72.
- Arias, J., Díaz, J., y Mora, Y. (2018). *Un, dos, tres por la escuela que no ves* [Tesis de Licenciatura]. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Ariès, P. (2011). El descubrimiento de la Infancia. El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. *El observador*, (8), 82- 110. http://www.sename.cl/wsename/otros/OBS8/OBS_8_82-110.pdf
- Arráez, M., Calles, J., y Moreno, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 171-181. <http://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf>
- Austin, J. (1955). *Cómo hacer cosas con palabras*. Ediciones Paidós.

- Baeza, J. (2002). Ser Alumno La experiencia cotidiana del estudiante de Liceo de sector popular urbano. *Temas sociológicos*, (8), 108-132.
- Bárcena, F., y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Ediciones Paidós.
- Barneix, M. (2016). *Inclusión educativa, diversidad y etiqueta: el dispositivo MAP como puente hacia el debate de perspectivas* [Tesis de licenciatura]. Universidad de Buenos Aires, Caba.
- Barona, T. (2016). *El sujeto político en la primera infancia: Análisis de los discursos hegemónicos de ciudadanía, primera infancia y formación ciudadana desde las voces infantiles* [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 635 - 648. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a11.pdf>.
- Bassi, J. (2017). *Recursos de actualización*. Documento de trabajo realizado por Javier Bassi (2011, revisado en 2017) con base en La representación social de la realidad de Jonathan Potter (Paidós, 1996/1998, pp. 129-255).
- Benito, J. y Casona, C. (2017). *Narrativa visual: recursos*. Documento de trabajo. <http://cesarcasona.com/wp-content/uploads/2017/10/Narrativa-visual.-Recursos-1.pdf>
- Berger, J. (2023). *Modos de ver*. Fósforo.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bogdan, S.K. y Biklen R. C. (2007). *Qualitative Research for Education An Introduction To Teories And Methods*. [Investigación Cualitativa para la Educación Una Introducción a las Teorías y Métodos], 4th ed. *Allyn and Bacon*.
- Bohnsack, R., Pfaff, N. and Weller, W. (2010). *Reconstructive Research and the Documentary Method in Brazilian and German Educational Science*. [Investigación Reconstructiva y Método Documental en la Ciencia de la Educación Brasileña y Alemana]. *Barbara Budrich Publishers*. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/29452/1/9783866497351.pdf>
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bourdieu, P., y Saint Martín, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta educativa*, 9(19), 4-18.
- Brailovsky, D. (2023). *Del informe evaluativo al relato pedagógico*. Praxis. Grupo Editorial.
- Braithwaite, J. (2004). Restorative justice and de-professionalization. [Justicia restaurativa y desprofesionalización]. *The good society*, 13(1), 28-31.

- Brener, G. (2019). *Construcción de autoridad y judicialización escolar. Conversaciones con Philippe Meirieu. Judicialización de las relaciones escolares*. 73-114. Noveduc Libros.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Editorial Síntesis.
- Caballero, L. (2015). Del "No aprendí nada" al "Hacerse escuchar". La construcción de subjetividades políticas y ciudadanías en una institución escolar de Bogotá. *Nodos y Nudos*, 4(38), 55-70.
- Cano, Y. A., Rendón, C. y Restrepo, N. (2015). *El observador como dispositivo: representación de una cultura escolar* [Tesis de pregrado]. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Carli, S. (2000). El alumno como invención siempre en riesgo. En: Frigerio, G., Poggi, M., y Giannoni, M. (Comp.). *Políticas, instituciones y actores en educación*. Noveduc Libros.
- Carpintero, E. (2012). La transgresión cuestiona lo natural del orden de la cultura. *Editorial Revista Topía*. <https://www.topia.com.ar/articulos/transgresi%C3%B3n-cuestiona-lo-natural-del-orden-cultura>
- Carrasco, C., Verdejo, T., Asun, D., Álvarez, J, Bustos, C., Ortiz, S., Pavez, J. Smith, D. y Valdivia, N. (2016). Concepciones de infancia en una escuela con altos índices de violencia escolar de estudiantes a profesores. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), 1145-1159.
- Carroll, L. (2004). *Alicia a través del espejo*. Ediciones del sur.
- Castorina, J., y Kaplan, C. V. (1995). La inteligencia escolarizada. Reflexiones sobre el sentido común de los maestros y su eficacia simbólica. *Revista del IICE*, 4(7), 105-110.
- Castro, N., Fetecua, N., Roldan, A. y Torres, B. (2018). *Aproximaciones a la comprensión de los procesos de construcción identitaria en la educación inicial* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Cifuentes, C. (2014). Impacto del Nuevo Estatuto de Profesionalización en la función docente en Colombia. Análisis de los dos estatutos vigentes: Decreto 2277 de 1979 y Decreto 1278 del 2002. *Revista Colombiana de Sociología*, 37(2), 213-250.
- Colombia. Congreso de la República. (2013). *Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Diario Oficial: 48.733
- Correa, M. (2012). *Experiencias de subjetividad en la escuela* [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Ediciones Paidós.

- Dalton. (2002). Transgresiones. *Revista Desacatos*, (9), pp.17-20.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2002000100001
- Davies, B., & Harré, R. (2015). Posicionamiento: la producción discursiva de la identidad. *Sociológica*, (39), 215-239.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). El campo de la investigación cualitativa. En: *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Derrida, J. (1977). *Posiciones* (entrevista con Jean-Louis Houdebine y Guy Scarpetta). *Publicado em Promesse*, (30-31). <https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/posiciones.htm>
- Díaz, A. (2012). *Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político* [Tesis de doctorado]. Centro de Estudios Avanzados de Niñez y Juventud Universidad de Manizales – CINDE, Manizales.
- Díaz, D., y Noguera, C. (2017). En defensa de la experiencia escolar: Fortalecer las fronteras de la escuela. *ETD: Educação Temática Digital*, 19(4), 607-621.
- Díaz, M. (1983). Las expectativas en la interacción profesor-alumno. *Revista Española de Pedagogía*, 563-588.
- Díaz, S. (2008). Decir Verdad: Transgresión y Libertad. Bajo la palabra. *Revista de Filosofía*, (3), 51-58.
- Diker, G. (2009). El discurso de la novedad. En *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* 1a ed. – Los Polvorines: Univ. Nacional de General Sarmiento; Biblioteca Nacional.
- Domingo de la Fuente, V. (2012). ¿Qué es la Justicia Restaurativa? *Criminología Justicia*, (4), 6-11.
- Donadio, L. y Estrugo, L. (2016). Etiquetamiento escolar, autoestima y personalidad. Un análisis correlacional desde la visión de los alumnos. *PSOCIAL*, 2(1), 6-15.
- Dreher, J. (2012). Fenomenología: Alfred Schutz y Thomas Luckmann. En: De la Garza Toledo, E., y Leyva, G. *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Echavarría, M. y Luna, M. (2016). La subjetividad infantil en contextos de conflicto armado. Aproximaciones a su comprensión desde la relación cuerpo-género. *Argumentos*, 29(81), 39-60.
- Einer, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Paidós Educador.
- Elias, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *reis*, (104), 219-251.
- Elias, N. (2015). *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.

- Erazo, D. (2018). *¿Es posible distanciarnos de las normas? Un acercamiento a la teoría de Judith Butler*. V Congreso Nacional de Ciencia Política, EAFIT, Colombia.
- Espinosa, A. (2013). Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno. *Infancias Imágenes*, 12(2), 18-28.
- Fardella, C., y Carvajal, F. (2018). Los estudios sociales de la práctica y la práctica como unidad de estudio. *Psicoperspectivas*, 17(1), 8.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fontana, A. y Frey, J. (2015). La entrevista. De una posición neutral al compromiso político. Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coords.). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Fontoura, H. (2011). Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. Em *Formação de professores e diversidades culturais: Múltiplos olhares em pesquisa*. [La tematización como propuesta para el análisis de datos en la investigación cualitativa. En Formación docente y diversidades culturales: Múltiples miradas en la investigación], 61-82.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno Editores.
- Frigerio, G. (2008). La división de las infancias: la máquina de etiquetar. En: *“Infancias y juventudes en un contexto globalizado. Aportes y perspectivas para su análisis”*, que corresponden a las notas que dieran lugar al libro: *“La división de las infancias”*. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica”, Estante Editorial.
- Frigerio, G. (2012). *La posición del investigador*. En: V Encuentro de Educación y Desarrollo Humano: sujetos y políticas del desarrollo humano: miradas plurales en educación superior, organizado por la Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura, sede Santiago de Cali.
- Frigerio, G., (2012). *Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas. Ser con derechos*. Medellín. Función Pública. (2 de junio de 2023). *Línea única de emergencias Nacional 123*. https://www.funcionpublica.gov.co/preguntas-frecuentes/-/asset_publisher/sqxafjubsrEu/content/linea-unica-de-emergencias-nacional-123/28585938
- Gálvez, A. M., Ardèvol, E., Núñez, F., y Vayreda i Duran, A. (2004). La teoría del posicionamiento como herramienta para el análisis de los entornos virtuales. *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, VIII, 170.
- Garay, A., Iñiguez, L., y Martínez, L. M. (2005). La perspectiva discursiva en psicología social. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, (7), 105-130.

- García, P. y Zúñiga, M. (2014). *Estigmatización en niños que trabajan de la institución educativa San Francisco de Asís N°30127* [Tesis de pregrado]. Universidad Nacional del Centro de Perú, Huancayo.
- Gil, A. (2009). *Estudio de caso*. Atlas.
- Gil, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching*, (10-11), 199-214.
- Giraldo, E. (2014). Revisando las Prácticas Educativas: una Mirada Posmoderna a la Relación Género-Currículo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), 211-223.
- Giraldo, E. (2017). Anotaciones sobre el Diario de Campo. Documento de trabajo.
- Giuliano, F. (2020). Razón evaluadora/razón punitiva: relaciones y complicidades (o dos caras de la colonialidad pedagógica). *Revista Humanidades*, 10(1), 122-141.
- Goffman, E., & Guinsberg, L. (1970). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* [Archivo PDF]. Enviñon Editores. http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/sin_garantias.pdf
- Howard, B. (2009). *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. Siglo veintiuno.
- Institución Educativa La Camila. (2022). Proyecto Educativo Institucional. <http://www.ielacamilabelloantioquia.edu.co/entidad/proyecto-educativo-institucional>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2018). Política Nacional de Infancia y Adolescencia Ruta Integral de Atenciones.
- Kaplan, C. (2005). Límites simbólicos en la constitución del par éxito-fracaso: Estudio socioeducativo de las representaciones de los profesores sobre el talento. [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires, Argentina]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1373>
- Kaplan, C. (1994). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Aique.
- Kaplan, C. (2010). Filosofía del don y taxonomías escolares. Las construcciones simbólicas de los profesores como mediaciones. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 7(7), 101-122.
- Kaplan, C., y García, S. (2006). La inclusión como posibilidad. Ministerio de Educación. Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Latour, B., y Woolgar, S. (2022). *La vida en el laboratorio: la construcción de los hechos científicos*. Alianza Editorial.
- Linares, M. y Storino, S. (2010). Llegar a ser alumno. *Explora Pedagogía N 2*. Las Ciencias en el mundo contemporáneo.

- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de educación*, 167-189.
- Loredo, J. C. (2009). ¿Sujetos o "actantes"? El constructivismo de Latour y la psicología constructivista. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(1), 113-136.
- Macharé, O. (2017). *El permanente dilema entre el etiquetamiento y la identidad propia: Interpretación sociológica de la desviación aplicada a las experiencias de niños, niñas y adolescentes trabajadores organizados en Lima Metropolitana* [Tesis de pregrado]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Macías, L. (2017). *La producción de subjetividades en estudiantes "desertores" y "desertores presentes" en la Institución Educativa Alirio Vergel Pacheco, de Norte de Santander* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Mancovsky, V. (2011). *La palabra del maestro: evaluación informal en la interacción de la clase*. Ediciones Paidós.
- Martínez, M. (2010). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Martínez, M. (2016). *El consumo cultural infantil como mediador en la construcción de identidades de niños y niñas: el caso de estudiantes de ciclo I del colegio Fanny Mikey IED* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Martínez, M. (2019). El miedo en la escuela. En G. Brener, G. Galli y M. Martínez (Coords.). *Conversaciones con Philippe Meirieu. Judicialización de las relaciones escolares* (pp. 73-114). Noveduc.
- Masschelein, J. (2006). Educar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. Rosana Reguillo y Marcial Godoy, edits., *Ciudades translocales. Espacios, flujos, representación. Perspectivas desde las Américas, México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente/Social Science Research Council*, 295-310.
- Masschelein, J., y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Mateos, T., y Núñez, L. (2012). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. Teoría de La Educación. *Revista Interuniversitaria*, 23(2). <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/8648/10639>
- Meirieu, P. (2001). *Frankenstein Educador*. Laertes.
- Merino, M., y Tocornal, X. (2012). Posicionamientos discursivos en la construcción de identidad étnica en adolescentes mapuches de Temuco y Santiago. *Revista signos*, 45(79), 154-175.

- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Preescolar. Lineamientos Curriculares*. Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Glosario de competencias*.
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjNnoSqwqH_AhVProQIHXR3CmQQFnoECA0QAO&url=https%3A%2F%2Fwww.mineduacion.gov.co%2F1759%2Farticles-246098_archivo_doc_glosario_competencias.doc&usg=AOvVaw2iatu_XomOAGHySwCgbVO
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento N° 20 Sentido de la educación inicial*.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf
- Morse, J. (2003). Emerger de los datos: los procesos cognitivos del análisis en la investigación cualitativa. En: J, Morse, *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*, 30-52. Universidad de Antioquia.
- Naranjo, G. (2015). Los sentidos de ser alumno (a) en un grupo de escuela primaria: un análisis multimodal. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1055-1079.
- Noguera, C. (2018). La máquina escolar. En: Noguera, C., Álvarez, A., y Herrera, C. *Lecciones de historia de la pedagogía en Colombia. Escuela, maestro e infancia(s)*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (s.f). *Grupos focales guía y pautas para su desarrollo* [Archivo PDF]. https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/pdfs/ibertic_guia_grupos_focales.pdf
- Ortiz, L. (1999). Acción, significado y estructura en la teoría de A. Giddens. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (20).
- Ossenbach, G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio. Siglo XXI*. 28 (2), 115-132. UNED. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/111991>
- Ovidio, P. (1990). Metamorfosis, ed. A. Ruiz de Elvira, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 3.
- Palacio, L. (2017). El centro comercial como dispositivo. Dinámicas de consumo y subjetivación infantil. *Ecoarte*, 3(3), 65-75.
- Pérez, J. F. (1997). Elementos para una teoría de la lectura. En *Utopía Siglo XXI, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas*. (pp. 111-126).
- Perrenoud, Ph. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular.
- Pineau, P., Dussel, I., y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Ediciones Paidós.

- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad: discurso, retórica y construcción social*. Ediciones Paidós
- Potter, J. y Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour*. [Discurso y Psicología Social. Más allá de las actitudes y el comportamiento]. Sage Publications.
- Ramírez, D. (2009). *Construcción de subjetividad de las niñas y los niños de 5 y 6 años desde la interacción social cotidiana: estudio de prácticas comunicativas* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Libros del Zorzal.
- Real Academia Española. (s.f). *Fáctico, ca*. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 25 de mayo de 2023, de <https://dle.rae.es/fáctico#7bJYL3o>
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: A development in culturalist theorizing. [Hacia una teoría de las prácticas sociales: un desarrollo en la teoría culturalista]. *Revista Europea de Teoría Social*. 5(2), 243-263. <https://doi.org/10.1177/13684310222225432>
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. [Elementos básicos de una teoría de las prácticas sociales: una perspectiva teórica social]. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282-301.
- Rengifo, A. (2015). Examen, Premio y castigo: el gobierno de los niños en las escuelas de finales del siglo XIX en Colombia. *Escuela y educación superior: temas para la reflexión*, 17-41.
- Rhedding-Jones. (1996). Researching early schooling: Poststructural practices and academic writing in and ethnography. [Investigando la escolarización temprana: prácticas postestructurales y escritura académica en etnografía]. *British Journal of Sociology of Education*, 17 (1), 21-37.
- Rivas, J. I., Leite, A., Cortés, P., Márquez, M. J., y Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, 187-209.
- Rodríguez, C., Quiles, O, y Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*. XV (2), 133-154. <http://www.redalyc.org:9081/html/654/65415209/>
- Rogers, C. (1982). *Psicología social de la enseñanza*. Visor.
- Ruiz, J. (2012) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Runge, A. (1999). La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la pedagogía. Reflexiones en torno al eco rousseauiano. *Revista educación y pedagogía*, (23-24), 65-86.

- Runge, A. (2003) Foucault o 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*, 15 (37), 219-232.
- Runge, A. (2014). Ordenamiento generacional y gobierno de la infancia: Una perspectiva “institucional”.
- Runge, A. (2017). Analítica pedagógica de la subjetivación y del reconocimiento: Los aportes de Michel Foucault, Judith Butler y Norbert Ricken para pensar las interacciones educativas. En: “Infancia, ámbitos de socialización y educación (familia, pre- escolares, pares, medios) y producción de órdenes generacionales: Por una analítica interpretativa de las prácticas de producción de diferencias”. Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad de Antioquia.
- Runge, A. (2018). *Educación, formación y pedagogía: Una mirada antropológico-pedagógica e histórico-problematizadora*.
- Runge, A. (2019). *Cultura escolar en Antioquia: Prácticas de diferenciación y escenas de reconocimiento* (Documento de trabajo).
- Runge, A., Alzate, F., Betancourt, J. y Ramírez, P. (2019). *Profesionalidad docente y estructuras procesuales del curso de vida: Un análisis de algunos relatos de experiencia de maestros y maestras de Antioquia*. Mesa 6: Narrativas y Educación. XI Congreso Internacional de Ciencias Sociales. Medellín, Colombia: Universidad de Medellín.
- Santos, G., Saragossi, C., Pizzo, M., Clerici, G. y Krauth, K. (2007). Construcción de la subjetividad en la infancia: características de los contextos de recepción de los niños de productos massmediados. *Anuario de investigaciones*, 14, 193-202.
- Schutz, A., y Luckmann, T. (2001). *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu.
- Searle, J. R. (1997). *La construcción de la realidad social*. Ediciones Paidós.
- Serbia, J. (2007). Diseño, Muestreo y Análisis en la Investigación cualitativa. *Hologramática - Facultad de Ciencias Sociales UNLZ*, Año VI, 7(V2), 123-146. <http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=759>
- Side, I. (2017). *Entre familias y escuela. Alternativas de una relación compleja*. Ediciones Paidós.
- Simons, H. (2011). *Estudio de caso: Teoría y prácticas*. Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Morata.
- Tamayo, F. J. (2012). Las circunstancias de agravación punitiva en el derecho penal colombiano. Aproximaciones a una fundamentación. *Nuevo Foro Penal*, 79, 13.

- Universidad de Antioquia. (2015). *¿Para qué la ética en la investigación?* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=B6i88sc01Ew>
- Van Langenhove, L. (2017). *Varieties of moral orders. [Variedades de órdenes morales]*. *Frontiers in Sociology*.
- Velasco, A. Fonseca, P. y Moreno, V. (2016). *Niños, niñas y jóvenes en conflicto con la organización escolar (Estudiantes en riesgo de exclusión escolar: estudio de caso)* [Tesis de maestría]. Centro de Estudios Avanzados de Niñez y Juventud Universidad de Manizales – CINDE, Manizales.
- Vélez, A. (2009). Construcción de subjetividad en jóvenes raperos y raperas: más allá de la experiencia mediática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(1), 289-320.
- Vidal, P. (2002). La identidad estigmatizada. *Polis. Revista Latinoamericana*, 1 (3). 1-9.
- Wetherell, M. y Potter, J. (1996). El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. En A. Gordo y J. Linaza (Eds.) *Psicologías, discursos y poder (PDP)*. Visor.
- Willis, J., & Ross, T. (2016). *Malvado conejito*. Océano travesía.
- Yin, R. (2005). *Estudio de caso: planeamiento e métodos. [Estudio de caso: planificación y métodos]*. Bookman.

8. Anexos

Anexo 1. Consentimiento Informado de participantes

Consentimiento Informado para participantes

Investigación: *La construcción social del alumno transgresor: los efectos performativos en la práctica de narración al alumnado en una escuela pública.*

El propósito de esta carta de consentimiento es ofrecer a los participantes una clara explicación del propósito de la investigación que se desarrolla, así como de su rol en ella en tanto participantes.

La investigación, a la cual se le invita a participar, es realizada por **Luisa Fernanda Acosta Castrillón**¹, en el contexto del Doctorado en Educación que cursa en la **Universidad de Antioquia**. El propósito de este estudio es analizar en las prácticas de narración al alumnado los efectos performativos en la construcción social del alumno transgresor del orden escolar en una escuela pública.

Si usted accede a participar en esta investigación, será para **conversar** con la investigadora, a partir de unas preguntas que ella le hará, con el fin de que usted comparta sus **ideas y experiencias** sobre cómo es narrado el alumno en los reportes disciplinarios en el preescolar y la básica primaria. Esto tomará aproximadamente 40 minutos de su tiempo. Lo que se converse en la entrevista o en el grupo focal se grabará, de modo que la investigadora pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es voluntaria, usted no recibirá ningún tipo de compensación económica o material por la participación en él. La información que se recoja será usada sólo para fines académicos en el marco de esta investigación. Sus respuestas y comentarios en la entrevista o en el grupo focal serán confidenciales; es decir que, por ningún motivo su nombre será revelado en los resultados del estudio. Una vez transcritas las entrevistas y los grupos focales, las grabaciones eliminarán para proteger su identidad y se utilizarán seudónimos en la presentación y análisis de la información.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas durante cualquier momento de su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto libremente y en cualquier momento sin que eso implique sanción alguna para usted y/o personas vinculadas con usted. En caso de que voluntariamente usted acceda a participar en el estudio se le garantizará el acceso a la información y la devolución de los resultados y hallazgos obtenidos al finalizar la investigación.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, realizada por la investigadora

Reconozco que la información que yo provea en esta investigación es confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

¹ Contacto para aclaraciones: Luisa Fernanda Acosta Castrillón, celular:3217000991, correo electrónico: Fernanda.acosta@udea.edu.co