

Enriquecimiento de la relación familia-escuela desde el diálogo entre los estilos de crianza y el modelo pedagógico de la Institución Educativa Navarra

Daniel Rivera Barbosa

Universidad Luis amigó
Doctorado en Ciencias de la educación
2026

Enriquecimiento de la relación familia-escuela desde el diálogo entre los estilos de crianza y el modelo pedagógico de la Institución Educativa Navarra.

Daniel Rivera Barbosa

Asesor de tesis: Ph Cardona Quitian Herwin Eduardo

Universidad Luis amigó

Programa de posgrado (Doctorado en Ciencias de la educación)

2026

Agradecimiento:

A todas las personas que buscan un mundo mejor para todas las expresiones de vida

Dedicatoria

A las familias, a mi familia y a los jóvenes de la I.E. Navarra

CONTENIDO

<i>Agradecimiento:</i>	<i>iii</i>
<i>Dedicatoria</i>	<i>iii</i>
CONTENIDO	iv
<i>Resumen</i>	<i>ix</i>
INTRODUCCIÓN	1
1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	2
1.1 Presentación del P.E.I	2
1.2 Componente comunitario en el P.E.I	4
1.3 Diagnóstico de la RFE desde los antecedentes en la intervención de padres de familia, docentes, administradores y DI de la convivencia escolar en el contexto	5
1.4. Pregunta problematizadora y objetivos de la investigación	8
2. ESTADO DEL ARTE	9
2.1 Antecedentes normativos de la RFE	9
2.2 Antecedente desde el contexto pedagógico	11
2.3 Finalidad de la Relación Familia Escuela	13
2.4 Estrategias escolares de la Relación Familia-Escuela	13
2.5 Modelos teóricos de la RFE	15
2.6 Experiencias investigativas de la Relación Familia Escuela	18
2.7 Experiencias investigativas en contexto	19
3. MARCO TEÓRICO	22
3.1 Sensibilización teórica frente al problema de la RFE	22
3.1.1 La comunicación	23
3.1.2 La participación en la relación, familia, escuela	30
3.1.3 El vínculo	34
3.1.4 El proyecto de familia y el proyecto escolar	36
3.2 La teoría de la reproducción en Pierre Bourdieu	36
3.2.1 La reproducción en la educación escolar	40
3.2. 2. La reproducción en la educación familiar	43
4 METODOLOGÍA	46
4.1 Perspectiva epistemológica y metodológica	47
4.2 Procedimiento	51

4.2.1 muestreo	51
4.2.2. Técnicas y fuentes	52
4.2.3	56
4.2.4. Validación	62
5. HALLAZGOS EN LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN	63
5.1 La dinámica de la (AC) acción comunicativa en la RFE	73
5.2 Los estilos de crianza y los intereses educativos en la RFE	109
6. DISCUSIONES	115
6.1 La comunicación catalizadora del vínculo (la “sangre agrega”) en la RFE	116
6.2 El vínculo en la RFE (la sangre agrega)	119
6.3 El mensaje en la RFE (la crisis)	123
6.4 El cambio en la RFE	126
6.5 La praxis en la RFE	128
6.6 Las estrategias de los acudientes en la acción comunicativa de la RFE	131
7. CONCLUSIONES	134
7.1 Conclusiones sobre la RFE	134
7.2 Conclusiones metodológicas	142
7.3 Conclusiones sobre vacíos y las líneas de discusión a partir de lo desarrollado en esta investigación	149
Referencias	151
Anexos	161
Anexo 1: Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner Hayes et al., 2017, p. 23	161
Anexo 2: Modelo de esferas superpuestas entre la comunidad, las familias y los centros escolares Epstein, p. 163.	161
Anexo 3: Fases del modelo Syneducation. Elaboración Propia	162
Anexo 4: Factores del modelo motivacional según la conceptualización multidimensional de Farkas y Grolnick (2010). Elaboración propia	162
Anexo 5: Factores hipotéticos de predicción de la implicación parental en la educación de los hijos e hijas. Álvarez Blanco 2019. Construcción Propia	163
Anexo 6: Modelo piramidal jerarquizado de Hornby; citado por Suleyca et al. 2020	163
Anexo 7: Ficha de observación general	163

Anexo 8: Matriz de construcción de ítems de entrevista	164
Anexo 9: categorías generales con nivel de enraizamiento y densidad	164
Anexo 10: Tipos de relaciones en las categorías principales de las estructuras y los procesos	167
Anexo 11: Tipos de relaciones y su propiedad	168
Anexo 12: Codificación Axial.	169
Anexo 13: Categorías generales de los estilos de crianza	169
Anexo 14: Red de condiciones contextuales y sociales de la participación	169
Anexo 15: Red de propiedades y dimensiones de la RFE	169
Anexo 16: Codificación axial. Patrones relacionales entre procesos y estructuras	170
Anexo 17: Codificación axial. Relación entre procesos y estructuras desde los paradigmas	170
Anexo 18: Matriz de codificación axial. Taxonomía	170
Anexo 19: Memos Analíticos Estructurales	170
Anexo 20: Memos analíticos de procesos	172
Anexo 21: Memos analíticos de prácticas educativas, escolares y familiares	172
Anexo 22: Memos analíticos conceptuales	174
Anexo 23: Propiedades teóricas de la RFE a partir de los memos analíticos	176
Anexo 24: Codificación selectiva. Red de los procesos de la RFE a partir de los memos analíticos	177
Anexo 25: Codificación selectiva. Red de los procesos de crianza y educación a partir de los memos analíticos	177
Anexo 26: Guion de entrevista en profundidad	177
Anexo 27: Consentimiento informado	181
Anexo 28: Afinación del instrumento entrevista	182
Anexo 29: Codificación Abierta	183
Anexo 30: Redes codificación Axial	183
Anexo 31: Codificación axial. Categorías y subcategorías de procesos	183
Anexo 32: Codificación Axial	184
Anexo 33: Relación entre procesos y estructuras	184
Anexo 34: Propiedades de la RFE a partir de los memos analíticos	184

Anexo 35: Diagrama Preliminar Teórico de la RFE	184
Anexo 36: Red de las propiedades del modelo pedagógico de	184
Anexo 37: Red de las estrategias de la RFE	184
Anexo 38: Red de propiedades y dimensiones de los Estilos de crianza	184
Anexo 39: Condiciones contextuales emergentes de la RFE	184
Anexo 40: Memos analíticos (hipótesis parciales)	185
Anexo 41: Teoría bioecológica de Bronfenbrenner 1979, citado por Papalia et al. 2009	189
Anexo 43: Metas estratégicas	216
Anexo 44: Estructura analítica de la estrategia	219
Anexo 45: Cronograma de actividades de la estrategia	222

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Mapa de las comunas del municipio de Bello, Antioquia (Colombia)	2
Ilustración 2: Tensiones en la RFE	23
Ilustración 3: Proceso general de codificación	54
Ilustración 4: Proceso de codificación selectiva	59
Ilustración 5: Diagramación general de la teoría sustantiva	61
Ilustración 6: Proceso de comparación constante	62
Ilustración 7: Posturas de la comunicación en la RFE	117
Ilustración 8: el vínculo en la RFE	120
Ilustración 9: roles de los agentes en el campo interno de la RFE	122
Ilustración 10: los saberes circulantes en la RFE	124
Ilustración 11: la representación del cambio en la RFE	127
Ilustración 12: la representación del cambio en la RFE	132

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Pautas para las prácticas de crianza	46
Tabla 2: Tipos de control parental	47
Tabla 3: Matriz del diseño de investigación	53
Tabla 4: Fuente y técnicas de datos primarios	57
Tabla 5 Matriz de codificación abierta	58
Tabla 6: Clasificación de categorías por unidades temáticas	59
Tabla 7: Propiedades y dimensiones de la RFE	60
Tabla 8: Matriz de codificación axial	60

Resumen

La investigación tuvo como objeto la relación familia-escuela (RFE), que generó como pregunta de investigación: ¿Cómo se articulan las voces de los cuidadores a la RFE en la institución educativa Navarra (Bello; Antioquia) desde las voces de los cuidadores? La investigación es cualitativa, se orientó desde el paradigma hermenéutico y se desarrolló de acuerdo con lo propuesto en el método de la teoría fundamentada. La discusión articula teorías estructuralistas y constructivistas de la RFE. El trabajo se desarrolló en la IE Navarra a partir de la formulación de la siguiente tesis: la RFE en la I.E. Navarra es un fenómeno de mutación generacional en el que hay una transmutación constante entre estilos educativos generacionales y formas educativas, que se catalizan mediante la acción comunicativa de los agentes.

INTRODUCCIÓN

La educación no crea al hombre, le ayuda a crearse a sí mismo (Maurice Debesse)

A partir de una preocupación sobre la RFE en la I.E. Navarra, sobre el papel de las familias en la educación de los menores, el modo de relacionarse los agentes educativos del Estado con los educadores de la familia y el impacto de esta relación en la familia, la escuela y la comunidad educativa, los antecedentes de la RFE.

Desde concepciones sistémicas, constructivistas y estructuralistas de la RFE; la relación desde la concepción sistémica es el modo como interactúan los diferentes subsistemas humanos involucrados en la relación para autoorganizarse y desarrollarse por medio de diferenciaciones estructurales en el orden educativo; a nivel estructural la RFE se entiende como un proceso de intervención psicosocial planificado y normado que se centra en el discente en la calidad educativa, el mejoramiento del rendimiento académico del discente, en una interrelación entre la familia, la escuela y la comunidad por medio de la comunicación, la participación y el vínculo; en el constructivismo la RFE se entiende como un acto performativo de los agentes de la relación que promueve la formación de las creencias de las familias y los acudientes en torno a la educación y los modos de relacionarse con la escuela.

Como marco de enunciación de la RFE, en este proyecto se partió de la postura constructivista de la RFE.

Relación permeada por las reiterativas críticas de los docentes a las prácticas educativas familiares y críticas de los acudientes a las prácticas educativas de los docentes, con problemas relacionales que han superado el contenido relacional basado en el aspecto contractual de la relación entre acudientes, docentes y administrativos. Lo cual indica, por la dinámica de la relación en este contexto, que no está respondiendo de manera adecuada a una relación que aporte a la educación de los menores, a una dinámica en la comunidad escolar que promueva a la escuela desde sus diferentes gestiones y le aporte a la comunidad; lo que indica la poca operatividad de la RFE en la I.E. La Navarra.

En atención a esta situación, se propuso comprender las voces de los acudientes en esta relación desde los modos como ellos educan, se relacionan y tienen injerencia en el proceso educativo de los menores, de tal manera que se posibilite una mirada pragmática de la acción comunicativa de la RFE desde las voces de estos agentes. para poder posibilitar búsquedas, para incluir sus prácticas educativas en la planeación, la organización y la ejecución de la educación de los menores en la educación pública en este contexto escolar.

Este proyecto se ha desarrollado desde el 2020 en la (I.E.) institución educativa La Navarra, municipio de Bello (Antioquia, Colombia) de naturaleza pública, con antecedentes desde el 2010; I.E.

En la cual se hicieron encuentros con los acudientes y el DI, con la participación de sexto a undécimo grado, de los cuales se hizo una selección de 20 participantes a partir de un muestreo teórico con el fin de entender el modo como se articulaban los cuidadores a la relación entre las familias y la I.E. Navarra.

Realizado el estado del arte de la RFE, la lectura del contexto de la I.E. Navarra: se identificó el problema en dos componentes.

En el Primer componente, la comunicación entre acudientes y docentes no pasa a acciones concretas que movilicen la RFE e impacten en la educación de los menores, la comunicación es tomada como un dispositivo en la relación para responder a lo esperado en el orden de la I.E. Navarra; la relación opera a partir de la normatividad que ordena la relación que se evidencia en la práctica de la escuela de padres, las relaciones cotidianas

entre docentes-administradores y cuidadores enmarcados en los derechos, los deberes y los modos de participación de los cuidadores en la escuela, que se establecen en el PEI; este marco normativo expresa el componente organizador de la relación, pero no indica el modo como se construye la relación en la realidad escolar de la Navarra, lo cual genera desencuentros entre lo que se ordena y lo que se hace en el contexto de la RFE.

En este elemento problematizador se dan dos miradas: la estructural y la constructivista, en torno al sentido, al proceso y la operatividad de la comunicación en la RFE; es necesario diferenciar entre la estructura que establece el PEI para la orientación de la relación en la I.E. la Navarra y el proceso relacional mediado por el contexto educativo y el mundo de la vida de los acudientes de la relación; por tanto, la RFE se construye o responde al estructuralismo institucionalizado, lo cual puede imposibilitar relaciones entre los acudientes y los docentes de la I.E. la Navarra, evidenciada en la lectura del contexto, en la etapa de la sensibilización y los antecedentes de la RFE.

Relación inmersa en dificultades de comunicación, poca participación de los cuidadores en los procesos escolares, dificultades de cooperación y de vinculación entre la familia y la escuela, distanciamiento en la concepción de la autoridad de docentes, cuidadores y estudiantes, y en el tiempo compartido en la RFE. Los antecedentes presentan modelos teóricos que dan por entendido que la RFE, desde la educación, se abarca desde la intervención psicosocial, que el centro de dicha relación es el discente y que la relación atiende a unos fines predefinidos en la educación como subsistema del sistema social (Acevedo et al., 2020). Estos antecedentes reflejan una posible ausencia de estudios que identifiquen los modos de darse la RFE en las realidades escolares, así como de propuestas estratégicas concretas que impacten la relación.

En el segundo componente de la problematización, se identificó que la RFE en la I.E. Navarra está inmersa en tensiones entre el modo de educación de la I.E. Navarra y los modos de educación familiar impartida a los menores: modos de ejercer autoridad, orden, poder y voluntad por los acudientes y los docentes, la forma de intervenir los conflictos. Lo cual ha conducido al desmejoramiento de la relación entre acudientes y docentes, relaciones cuidadores e hijos basadas en el miedo, donde se ha observado falta de respeto y responsabilidad de ambas partes y el poco sentido de pertenencia de los miembros de la comunidad educativa e incapacidad en el manejo del duelo por parte de cuidadores y docentes.

Los antecedentes presentan un aspecto planificador sobre la relación de los padres de familia con la institución escolar, pero no abordan de manera específica que en la familia se lleva a cabo un proceso educativo; se hace visible una serie de problemáticas relacionales entre la planificación y la ejecución de la RFE. Atendiendo a los antecedentes, se identifica la posible falta de estudios de los modos como la práctica educativa de las familias y las prácticas pedagógicas de los docentes influyen y determinan la dinámica de la RFE e inciden en los procesos educativos y formativos de los discentes.

El problema de la RFE en la I. E. La Navarra radica en la poca operatividad de la comunicación entre los educadores y los acudientes para alcanzar unos fines educativos compartidos entre la educación familiar y la educación escolar, del cual se generó la siguiente pregunta: ¿Cómo se articulan las voces de los cuidadores a la RFE? en la Institución educativa Navarra?, y se buscó analizar la RFE de la I.E Navarra desde el diálogo con cuidadores para comprender la manera como se articulan sus voces en la relación educativa de la familia-escuela por medio de procesos que le tributaron a cada uno de los objetivos específicos: identificar el objeto de estudio a partir de la revisión de antecedentes y las discusiones teóricas acerca de la RFE, describir la RFE en la I.E. desde las voces de los cuidadores para identificar la acción comunicativa que la soporta y problematizar las categorías emergentes de la RFE a partir de la teoría fundamentada.

El logro de los objetivos se desarrolló desde el paradigma hermenéutico comprensivo, con el método de la teoría fundamentada desde un constructivismo social (Charmaz, 2014). La metodología se desarrolló en fases: primero, el estado del arte y la sensibilización frente a la RFE; segundo, se recolectaron los datos; tercero, se analizaron los datos por comparación constante para determinar la teoría sustantiva (TS) de la RFE; y cuarto, se desarrollaron discusiones como apertura a nuevas problematizaciones y desarrollos investigativos de la RFE.

En la consecución de los objetivos se realizó el estado del arte, donde se encontró que el estudio de la RFE se ha centrado en los efectos de la RFE en el rendimiento académico de los discentes y en la formación del sistema de creencias de las familias y los estudiantes (Acevedo et al., 2017; Bordalba, 2019; Neufeld et al., 2015).

La cual se entreteje con estrategias relacionales en el desarrollo familiar, la parentalidad positiva y los programas de pedagogización (Hutchison et al., 2020; Madrid

et al., 2019; Morales-Castillo y Aguirre-Dávila, 2018; Rodríguez-Triana, 2018; Solís y Aguilar, 2017; Arar et al., 2018; Finn, 2019; Franco Marín et al., 2022; Santiago et al., 2019; Torío et al., 2019). Dichas estrategias tienen como objetivos generar alianzas, salud en la comunidad a partir de talleres de formación (Manjarrés et al., 2016).

La RFE desde la participación se basa en la colaboración, el compromiso, el diálogo intergeneracional, la orientación al logro escolar, la integración familiar y el desarrollo de la parentalidad positiva (Acevedo et al., 2017; Belmonte et al., 2020; Ceballos, López y Linares, 2019; Ospina-Botero y Montoya-Pavas, 2017; Cortés-Pascual, 2002; Salgado, 2018). En la participación se presenta la influencia de la familia, que depende en gran medida de los tipos de familias, como lo son: “Persistente, comprometida, anónima, maestra en casa, mediadora, poco dispuesta, abogada, inefectiva, mediadora” (Azucena, 2015; Mosquera, 2018, p. 86). En la participación se busca el desarrollo humano en sus dimensiones “cognitiva, socioafectiva, corporal, volitiva, comunicativa, moral y espiritual” (Meza Rueda & Páez Martínez, 2016, p. 14); la participación debe ser una de las condiciones fundamentales en el vínculo de la RFE al tener efectos directos en la resiliencia educativa-familiar, los procesos conscientes, la construcción de ciudadanos críticos (Arciniegas et al., 2018; Hernández, 2017). Estos descriptores de los antecedentes corresponden a investigaciones realizadas en Latinoamérica, especialmente en Colombia. Antecedentes investigativos y teóricos de corte constructivista que se trabajaron en el aparte teórico en relación con los antecedentes contextuales, para generar las unidades de enunciación de la RFE: comunicación, participación y vínculo, como tributo para la consecución del segundo objetivo de la investigación.

Los modelos teóricos presentes en los antecedentes de la RFE son: el modelo ecológico sistémico de desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987), que plantea la relación como un mesosistema del sistema social. Carvalho (2016) y Epstein et al (2002) proponen el modelo de esferas superpuestas que representa una interrelación entre la familia, la escuela y la comunidad; en ella se puede observar el constante proceso de asimilación y desasimilación por parte de cada uno de los agentes participantes de la relación por medio de la colaboración, la participación, la comunicación en los contextos escolares; el modelo Syneducation sugiere la promoción de la implicación parental en el proceso educativo de los discentes a partir de la aprehensión de modelos de

colaboración, procesos investigativos y la toma de decisión sobre la educación de sus hijos; (Mylonakou y Kekes, 2007); Hoover-Dempsey y Sandler, (2005) proponen el modelo causal y específico de implicación parental, en este modelo se parte de la familia, la cual se toma como primer escenario para que las familias se involucren en la toma de decisiones del proceso educativo del discente. El modelo motivacional parte de la multidimensionalidad en la implicación familiar, en la que inciden diversas variables desde una mirada ecológica y holística: dos modos de intervención parental en los procesos personales y cognitivos de los discentes (Farkas y Grolnick, 2010; Grolnick y Slowiaczek, 1994).

El modelo comprensivo integral de la relación establece que las relaciones se dan desde una jerarquía piramidal de las necesidades y los recursos disponibles de los cuidadores; (Hornby y Lafaele, (2011) y Graff y Sherman (2020) recomiendan otros modelos teóricos de pensar la relación desde la comunicación como elemento fundente para procesos de recuperación social mediado por los procesos de gestión, administración, pedagogía comunicacional y el sentido de pertenencia (Bordalba, 2019; Moreno et al., 2018). También existe la propuesta de la pedagogía integral desde el desarrollo estratégico de la escuela de padres y la relación familia-escuela-comunidad (Hernández, 2017); dicho modelo teórico parte de los fondos de conocimiento y de identidad para una educación para la identidad, lo cual hace necesaria una resignificación de la relación desde los desajustes y dialécticas que emergen entre la familia-escuela-comunidad (Guitart y Saubich, 2013).

Estos modelos teóricos dan por entendido que la RFE se abarca desde la intervención psicosocial, que el centro de dicha relación es el discente y que la relación atiende a fines predefinidos en la educación como subsistema del sistema social (Acevedo et al., 2020; Rivera, 2023). Estos referentes señalan que es imperativo seguir trabajando en la comprensión de la práctica relacional en su naturaleza, proceso, estructura y dinámica a partir de los marcos de desarrollo y el contexto de la RFE.

El desarrollo legal indica el progreso de la normatividad en Colombia de la participación de los padres en la escuela a partir de iniciativas: la promoción de la relación a través de procesos vinculantes que permitan la calidad educativa y el mejoramiento del rendimiento escolar, hasta el desarrollo de una estrategia (escuela de padres) de

carácter obligatorio; lo indica su concepción funcional de la familia en el desarrollo formativo del discente (Ley 2025, Congreso de la República, 2020).

Desde la pedagogía, la relación se compone de agentes diversos: docentes, estudiantes, trabajadores sociales, psicólogos, etc., que se relacionan con la educación en la escuela desde su constructo formalizador. Bazán (2020), Martínez (2005), Razeto (2018) y Salgado (2018) entienden la RFE como un proceso en el contexto; desde el modelo pedagógico de la I.E. La Navarra, se entiende la pedagogía como un proceso integral del proceso educativo y formativo del discente (Villegas, 2017).

Para una mejor comprensión de la RFE, se desarrolló una sensibilización teórica como base de enunciación del problema y se desarrolló la postura de Bourdieu. base de enunciación para las discusiones teóricas frente a los hallazgos de la RFE en la I.E. Navarra. En la sensibilización teórica se desarrollaron las siguientes tensiones entre posturas sistémicas, estructuralistas y constructivistas de la comunicación, la participación y el vínculo.

La comunicación desde lo sistémico responde al objetivo que le impone la cultura para formar estructuras de lo que acontece, buscando un cierre de sentido y de autorreferencia de lo que sucede en el acto comunicativo; sin embargo, el entorno puede generar disrupciones cuando suceden acciones del sistema educativo que alteran en este caso la comunicación dada en la estructura de la RFE (Luhmann, 1998). Para Lévi-Strauss (1974), la comunicación es un proceso que regula al individuo a partir de reglas de parentesco, económicas y lingüísticas, lo cual genera relaciones entre las estructuras de comunicación y las de subordinación; elementos característicos de la RFE a partir de oposiciones: persona-símbolo, valor-signo. En ese sentido, la RFE está inmersa en la observación desde el propio sistema escolar; en esta observación se diferencian acción, comunicación, acontecimiento y estructura.

La práctica pedagógica como operador de la comunicación estructural en el contexto escolar a partir de agencias, relaciones, prácticas para el análisis de la producción, reproducción, transmisión, adquisición, resistencia y cambios culturales que se dan en el sistema social y el microsistema escuela, por medio del uso: poder, control, reglas de distribución y reglas de recontextualización que regulan los discursos pedagógicos particulares en los contextos (Bernstein, 2004; Bernstein y Díaz, 1985). Ante la posible dificultad de no existir conexiones entre pedagogía y procesos sociohistóricos, Bernstein

(2004) propone un modelo pedagógico, donde triangula el discurso pedagógico oficial (DPO), la recontextualización y las relaciones sistémicas en torno a la práctica pedagógica (Bernstein, 2004; Bernstein y Díaz, 1985). El DPO se entiende como medio de reproducción de competencias especializadas relacionadas con la adquisición de conocimientos y habilidades (DIE) y el medio de reproducción de un orden legítimo en la escuela y la familia y en la RFE por medio de un discurso regulativo general (DRG) (Bernstein y Díaz, 1985; Bernstein, 2004). (DPO) ubica y contextualiza a los sujetos para individualizar y normalizar la práctica pedagógica; en el discurso se pone en juego la comprensión del código como instrumento de enmarcación que permite especificar la práctica pedagógica en donde se da la RFE. El discurso pedagógico (DP) se guía por los principios dominantes; para que el DPO pueda llegar al contexto escolar, deben reubicarse y desubicarse en el espacio pedagógico de la escuela (Bernstein, 2004; Bernstein y Díaz, 1985), práctica que se condensa en ciertas autonomías relativas, como se puede observar en la Ley-2025 de 2020.

El DP se entiende como un medio para la producción y reproducción de disciplinas en donde se dan dos procesos de recontextualización: 1) el acto selectivo del campo productivo discursivo para establecer el “qué” y el “cómo” para generar el campo intelectual de la educación, y 2) las teorías y los conceptos se reubican según las demandas de socialización que legitiman la escuela. Estos procesos se regulan por las agencias, agentes y prácticas inmersos en intereses y problemas de los campos discursivos de la investigación como de la práctica pedagógica de la educación (Bernstein y Díaz, 1985). La comprensión de la pedagogía autoobservadora como método de conocimiento de la comunicación de la RFE lleva a generar enlaces entre la vida orgánica de los participantes y la conciencia de su comunicación a partir de procesos de autorreproducción, que se mueven en unidades de sentido inmersas en la comunicación para identificar las diferencias entre entorno y sistema (Lohmann, 1998).

En contraste, deviene en un paradigma comunicativo que apela a la oportunidad del diálogo performativo para la construcción conjunta de modos de educar, interactuar y cooperar en el proceso y el contexto pedagógico de los discentes (CINDE, 2018), que puede operar en una comunicación desde las formas de autorreferenciación en la comunicación. Este acto de autoobservación de los procesos de autorreferenciación lleva a la corrección constante de la realidad que se autoconstruye en la escuela, por

medio del desarrollo de métodos de comunicación y de enseñanza aprendizaje(E-A), práctica de autoobservación que genera aspectos positivos en el orden del sistema escolar; en dicha pedagogía auto observadora, ha de tenerse en cuenta la confirmación de la comunicación en la RFE donde formaría parte de los modos como la familia y la escuela se relacionan (Carvalho, 2016). La comunicación está inmersa en un proceso representacional que se genera a partir de la interacción con la realidad externa del acudiente (Martínez, 2016). Estas representaciones se orientan al conocimiento, la identidad, la orientación y la justificación de las acciones en los contextos y sus discursos (Gergen, 2007; Pearce, 1998; Bonell, 2016; Cortina, 1993).

La participación está mediada por formas de dominación: autoridad, control, poder y reglas de nominación. Es en este acto de subordinación que se determina el tipo de participación que se establece en los cuidadores frente al proceso escolar de los discentes, lo cual genera orden a partir de la autoridad basada en los principios de universalidad, particularidad e individualidad (Horkheimer, 2003); la individualidad y la particularidad parten de las creencias, las costumbres y las tradiciones; la universalidad se refiere a un proceso inmerso en la estructura educativa y se relaciona con la estructura familiar y escolar inmersa en la estructura social. A nivel económico, estos principios generan rendimiento teórico y práctico y evidencian un valor de uso; a nivel social dependen de la jerarquía social, la obediencia y la abnegación (Horkheimer, 2003). La participación está mediada por una voluntad pedagógica al ejercer dominio sobre la voluntad de los individuos por medio de procesos de reproducción social y educativa, donde lo más importante es la comprensión del modo social de la participación y no los modos como aparecen en la conciencia de los individuos participantes de la relación (Horkheimer, 2003).

En contraste (Enguita, (1992) indica la participación como una gestión horizontal y descentralizada que implica involucrar a la comunidad; se entiende la participación como la intervención en la escuela por parte de los padres, el acercamiento de la escuela a la comunidad, el desarrollo escolar desde una gestión horizontal y descentralizada, involucrando a la comunidad, una formación de los estudiantes para la convivencia (Enguita, 1992); la participación como un acto voluntario, decisorio y, por lo pronto, desinteresado, que tiene a dos o más sujetos, que se ponen de acuerdo para hacer algo juntos(Martínez, 2016). En el planteamiento de la relación está inmersa la condición de

la participación mancomunada desde la razón práctica: la afiliación, el humor y el juego, la cognición, las emociones; es decir, no como elementos funcionales (Nussbaum, 2012). La participación es más que una estrategia instrumental y operativa de unas prácticas pedagógicas o estatales; se relaciona con los proyectos de vida donde están inmersos los otros y otras, donde entran en juego las atribuciones de autoridad, orden y voluntad a los roles que tienen los docentes y los acudientes. Nussbaum (2012) propone crear capacidades para una participación mancomunada desde los proyectos de vida, postura que acoge (Acevedo et al., 2017; Belmonte et al., 2020; Ceballos, López y Linares, 2019; Ospina-Botero y Montoya-Pavas, 2017).

El vínculo en la RFE establece los elementos de conexión entre la familia y la escuela; el vínculo lo determina la norma, es contractual, las partes se relacionan, en cuanto cada una realiza la tarea que la norma le establece, realice el rol asignado en la actuación o no; modas o construcciones abstractas que se hacen en las actuaciones vinculantes que atienden al estatus, la personalidad, la distinción, la intencionalidad y el valor del acto vinculante (Goffman et al., 1977); actuaciones, que están en una red de prácticas y saberes (Barbero, 1998). La construcción conceptual del vínculo en la RFE implica que los conceptos expresen la variación y el cambio de los mecanismos de reproducción, distribución, evaluación, producción, transmisión y adquisición de la relación vinculante por el sistema escolar (Bernstein, 1989).

Desde otra perspectiva, el vínculo se construye en las comunidades escolares y en las familias, en el contexto; los vínculos se expresan en las mismas relaciones intrafamiliares, las actitudes frente a la RFE, en las tensiones propias de la participación (Azucena, 2015). El vínculo de la RFE promueve estrategias relacionales y mecanismos de moderación y validación transcultural en los paradigmas de acción, colaboración, alianzas y corresponsabilidades entre la familia y la escuela. Este guion social delimitado por el establecimiento social en diferentes tipologías: técnica, política, estructura y cultura de la RFE en la educación, hoy es un mecanismo crucial que incorpora a la escuela y a la familia en una red de relaciones (Simmel, 2014; Vernik y Borisonik, 2017).

En donde se presentan tensiones entre las dos posturas: La primera tensión, en el tránsito por juegos de roles a partir de las actuaciones asignadas: cuidador, padre o madre, del docente y sus relaciones con el niño, hijo, estudiantes y la etapa de desarrollo en la que se encuentra; la actuación asignada por el sistema educativo en ocasiones

supera el papel dado y genera una problematización en la RFE; una segunda tensión cuando los vínculos se construyen sobre las creencias de los roles esperados o sobre la búsqueda del saber del otro que construye vínculos más allá del formalismo de la RFE; una tercera tensión es el nivel de profundidad del vínculo, que implica capas de intimidad en la relación (Martin y Flores, 2015; Morales, 2010; Páez-Martínez, 2017). Los antecedentes constructivistas desarrollados en la sensibilización corresponden a investigaciones realizadas en Latinoamérica, especialmente en Colombia.

En la pesquisa de los modos de educar en las familias se tomaron los estilos de crianza, los cuales se clasifican en: Autoritativo que se relaciona con mayor autorregulación y rendimiento académico que se caracteriza por la alta calidez y la exigencia (Pinquart. M & Gerke. D. C., 2023); permisivo con padres poco exigentes, evitan la confrontación, son tolerantes y con poca autoridad, escasos en poner reglas, no responsivos de las necesidades de los hijos y con un involucramiento afectivo mínimo, en contraste con un alto grado de comunicación y un alto grado de autonomía; atendiendo al riesgo que implica no poner límites. Este estilo tiene baja demanda y baja respuesta lo cual genera desregulación emocional, problemas académicos y mayor riesgo de delincuencia juvenil y de consumo de sustancias (Tous. I. et al., 2022); el estilo autoritario se caracteriza por niveles altos de exigencia, las necesidades de los hijos son secundarias, las normas son impuestas y no son negociables, los padres valoran la obediencia y usan el rechazo para disciplinar (Aguilar-Yamuza et al., 2019; Izzedin & Pachajoa Londoño, 2009; Manjarrés et al., 2016; Rivera, 2012).

Los estilos de crianza, en consonancia con una alta sensibilidad parental (respuesta) y un alto monitoreo conductual (demanda), se relacionan directamente con un mejor ajuste emocional y social en los niños(as) y los jóvenes (Gómez-Ortiz et al., 2024). Las dimensiones: respuesta parental (calidez/afecto) es el nutriente básico para la construcción y el desarrollo de la resiliencia en el infante (Lozada-Hernández et al., 2023) y la demanda parental (control/exigencia); dicha demanda implica monitoreo para la prevención de conductas de riesgo en los infantes, dimensiones que deben ir de la mano con estrategias inductivas más que coercitivas (Wang. F. et al., 2022).

Para la discusión se tomó la teoría de Bourdieu desde las categorías de habitus, campo y capital para la comprensión de la reproducción en lo escolar y la familia. El habitus relacional es una conducta practicada según el rol esperado por un sujeto en la

relación dada en el campo de la educación (Bourdieu, 2007; Pierre, 1999; Pierre y Loïc, 2005); la categoría habitus es un principio generador de las prácticas y las representaciones de los sujetos de la RFE para la producción de capital económico y cultural, lo que incorpora la distinción social y las lógicas en la familia y en la escuela (Bourdieu, 2007; Pierre y Loïc, 2005; Bourdieu, 2002); esta incorporación del habitus en los sujetos lleva a los estilos de crianza y de enseñanza; es por esta razón que los esquemas de habitus guían al docente y al cuidador a percibir la estructura escolar no como una construcción social, sino como algo evidente y natural a los sujetos sociales (Bourdieu, 2007; Capdevielle, 2011). Esta descripción del habitus aporta a que se confronte la dificultad de la transformación de la RFE, por lo que no puede pensarse el habitus como simple inercia de los comportamientos, sino que debe analizarse en detalle (Capdevielle, 2011; Pierre y Loïc, 2005).

El campo es el desarrollo de la unificación entre las representaciones y las prácticas; en la RFE, el campo está ordenado por las normas de producción en el campo discursivo de la educación; esta acción de campo es una parte del entramado del habitus relacional expresado en el sentido común de la institucionalidad escolar (Bourdieu, 1997). El campo se rige por las estrategias de los participantes y las reglas de campo: sistema de posiciones y relaciones, lo que se pone en juego, la estructura del capital específico, intereses, dinámica y el límite en relación con otros campos (Bourdieu, 2002). Este modo de organizarse en el campo de la educación implica la condición de homología entre docentes y cuidadores, categoría que determina en mucha medida la dinámica organizacional de la relación y sus estrategias por medio de esquemas generadores: la graduación, los modos de vestir, el uniforme, los modos de hablar, la evaluación y la didáctica; donde el campo de la historia subjetiva de los acudientes se torna historia objetivada (Bourdieu, 2002).

El capital económico y cultural son principios de la estructuración del espacio social (Capdevielle, 2011); el espacio social donde se desenvuelve la escuela depende: volumen del capital, la estructura del capital económico y cultural, la dinámica de la estructura del capital, el capital de origen, las tasas de cambio, las rutinas de transición de los capitales sociales y el reconocimiento en las situaciones sociales de los logros de capitalización social; el capital cultural se presenta en los cuerpos, pues se expresa en sus prácticas y en los modos de actuar, ya sea en padres, docentes o directivos; el capital

económico como generador del capital cultural, establece el modo de autorregulación en el mismo sistema social por medio de los modos de dominación.(Bourdieu, 2007). Estos capitales se legitiman en las instituciones desde lo estructural y buscan rentabilidad para el sistema social (Capdevielle, 2011). De esta forma, los agentes participantes de la RFE pueden operar, negociar, acordar y producir vida social y artificial en la confianza que genera cada capital (Bourdieu, 2007).

El campo, el habitus y el capital operan en la reproducción de la educación escolar y la educación familiar para reproducir la cultura dominante en el contexto, algo que Bourdieu y Passeron (1996) entienden como arbitrariedad cultural. Desde esta postura se entiende que la acción pedagógica se basa en la arbitrariedad cultural, la práctica y el habitus en el engranaje relacional en la escuela; esta acción pedagógica(AP) reproduce y legitima el capital cultural dominante, permeada por un alto nivel de violencia simbólica, que a la vez oculta la función social de la educación y delega en el individuo la responsabilidad de su accionar e inculca habitus para la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural(Bourdieu y Passeron, 1996).

La acción pedagógica (AP) se guía por el habitus y por el capital del discente y transmite información por medio del habitus de la RFE para generar información que garantice: durabilidad, transmisión, continuidad y nivel de imposición de esta información, a través del trabajo pedagógico (TP) busca reemplazar y evitar todo proceso de cohesión física por la cohesión simbólica, para legitimar la cultura dominante, de esta manera se contribuye al mantenimiento del orden, al reconocimiento del saber y el hacer; en suma, la historia que se cuenta es la historia oficial objetiva de la escuela.

En la (AP) para la consecución del habitus en la RFE es determinante el tipo y la calidad de comunicación como sistema de enseñanza que produce cultura y selecciona el acceso a unos niveles de conocimiento al reproducir y distribuir el capital cultural (CC) acorde con la producción dominante, sobre los dominados; este carácter del capital cultural en la acción pedagógica determina cómo las relaciones escolares se condicionan unas con otras desde la institucionalidad escolar; es un primer obstáculo para que algunos miembros de la comunidad escolar tengan acceso a ciertos campos culturales, al no tener el capital necesario para hacerlo.

La acción pedagógica se da acorde con las clases sociales dominantes en el campo cultural en el que está inmersa la escuela: imponiendo, legitimando, reproduciendo,

modificando o destruyendo órdenes de clase. Este panorama de la acción pedagógica genera una operatividad de inclusión contradictoria; incluye a los excluidos en la medida en que permiten hacerlo, pues, una vez allí, entran al juego estructural de la diferenciación. El participante acepta depender de la institucionalidad escolar, perdiendo su independencia en los juegos del mercado y la economía. Por su parte, (TP) busca que el habitus sea el principio que unifique y genere prácticas duraderas, transferibles y específicas, por medio de procesos de conversión y de reforzamiento del habitus. La (AP) y (TP) están inmersos en el sistema de enseñanza; en él se produce y reproduce la cultura dominante al desarrollar esquemas compartidos de pensamiento, percepción, apreciación y acción, con instrumentos estandarizados de conservación y transmisión de la RFE; se media lo que es objetivamente y lo que es subjetivante en la RFE, en los distintos dominios donde se desarrolla (Bourdieu y Passeron, 1996).

Ahora bien, en la estructura del campo educativo se da un proceso de cambio del capital económico en capital escolar, en ambas direcciones, de relaciones de fuerza entre los docentes y los padres de familia en el juego de la relación, lo que indica la dialéctica entre el campo educativo y el habitus; este cambio de capital económico a capital escolar en el campo educativo establece unos límites de producción cultural y simbólica y de circulación de capitales, que responde a la pregunta del para ¿qué?, está hecha la escuela (Bourdieu, 2010). Todo intento de producción cultural y de conocimiento, al racionalizarse dentro del capital cultural dominante, queda atrapado en la necesidad impuesta, como aparato operador que inculca el modo en que debe percibirse la realidad y apreciarla. En ese sentido, todo intento de producción de conocimiento y de capital cultural se banaliza (Bourdieu, 2007).

La AP de la familia en el proceso de producción y reproducción del capital cultural en el campo escolar se relaciona desde la fuerza de establecer el lugar y el límite de sus miembros, los instrumentos para el cuidado de las tradiciones estructurales de la sociedad y el ejemplo para cuidar las conductas virtuosas, las doctrinas y el orden jerárquico de la familia (Bourdieu y Passeron, 1996). Esta acción pedagógica expresa dos modos de la existencia social: la estructura social externa, que responde a campos sociales constituidos, y las estructuras sociales internalizadas, dadas en los habitus para objetivar al sujeto (Bourdieu, 2002).

La estructura social externa establece un concepto de familia que ha tenido diversas acepciones como principal institución para el desarrollo humano del infante, que forma el desarrollo personal y del grupo al que pertenece el educando y que es el entorno natural de primera mano donde sus miembros se pueden desarrollar (R. Trenas y Félix, 2009). Se manifiesta en las prácticas de crianza, que expresan los habitus, orientan y son garantes de la supervivencia del individuo, su desarrollo psicosocial y la facilidad para aprender y adecuarse al entorno; lo anterior responde a lo que es permitido o no en el seno de la familia, lo que se expresa en los límites comportamentales establecidos por los cuidadores, los vínculos de apego, la comunicación, el afecto dado en el uso del tiempo de y los patrones de éxito implícitos en las dinámicas (Álvarez-Blanco, 2019); los estilos parentales se entienden como habitus inmersos en el fenómeno de la familia, desde las creencias o concepciones inmersas en los patrones culturales y sociales (Raya Trenas, 2008; Trenas et al., 2008).

Para Bourdieu (1997), la sociedad es una estructura objetiva que desconfigura la actividad del individuo. En esta, el conocimiento subjetivo y objetivo se parcializa si se toman de manera separada; así pues, para entender la RFE, debe haber una comprensión global tanto de las representaciones de los participantes como de las estructuras sociales que condicionan estas representaciones (Capdevielle, 2011); sin embargo, Bourdieu (1990) establece que las visiones y las divisiones que los agentes escolares realizan están condicionadas por las coacciones de la estructura escolar (Pierre y Loïc, 2005). El habitus es la base de la generación y la percepción de las prácticas de la RFE como estrategia, un esquema que ordena y recrea la relación en la dinámica social del campo educativo (Bourdieu, 2002). Las resistencias que se presentan en la institucionalidad escolar, más que imponer las reglas de la creencia en la institucionalidad, lo que indican es la necesidad de generar estrategias que dinamicen la relación de las creencias escolares y las de la educación familiar (Bourdieu, 2007). Así pues, existen resistencias y protecciones cuando se investiga sociológicamente el sistema escolar en su función reproductora y productora. Esto exige una búsqueda constructora de mundos, abierta a otras posibilidades; lo objetivo y lo subjetivo fungen aquí como modos de conocer que están presentes en la RFE (Bourdieu, 2010; Bourdieu y Passeron, 1996; Capdevielle, 2011).

La RFE en la I.E. Navarra implica el desarrollo de la conciencia del vínculo “la sangre agrega”, que genera actuaciones en los modos de comunicarse y de participar; la participación como dimensión vinculante en donde se expresan los modos de actuar y de darse la relación a partir de los niveles vinculantes, donde se presentan dificultades de correspondencia entre las acciones y las creencias e ideologías de los agentes entre la educación familiar y escolar; estas están catalizadas por la acción comunicativa. (AC), donde hay un tránsito de los mundos heredados a los mundos compartidos y de los mundos en construcción que están mutando constantemente. La (AC) de la RFE se dinamiza a partir de situaciones en las familias, la RFE y la escuela.

En la familia: comportamientos invasivos de los abuelos en la crianza de los nietos, distancia entre la realidad familiar y sus expectativas, falta de escucha y atención, ausencia prolongada de la imagen paterna, separación de los padres, la incidencia de la imagen paterna en los asuntos vinculantes en el hogar, mecanismos de huida ante conflictos familiares, madres solas, la situación laboral de los cuidadores, la cohesión familiar, el tener y el tiempo para la crianza.

En la RFE: el aislamiento de los docentes y de los padres ante las prácticas “invasivas” de sus prácticas educativas, la RFE como un asunto personal o contractual, actuaciones basadas en las creencias de cada uno de los agentes, la regulación de lo que se comunica y como se comunica, prácticas de ocultamientos para evitar tensiones y dificultades vinculantes, los comportamientos asociados a un rol, la negociación de los modos de educar al menor, los límites educativos, la pedagogización, necesidad de más acompañamiento por parte de la escuela, adversidades y las necesidades educativas. En la escuela: la repetencia de años escolares, el acoso escolar, el modo como cada docente educa, el rol de docente de área y docente de grupo, posesión de bienes como mecanismos de control del comportamiento, la escuela como un lugar para guardar a los hijos.

Estas situaciones ponen la relación en crisis, cuando las normalizaciones, los límites y las valoraciones que sustentan la autoridad son alterados por las dinámicas del contexto escolar de la I. E. La Navarra y las apuestas de los diferentes agentes que hacen parte del sistema educativo en Bello (Antioquia).

Esta crisis en la relación conduce a que los agentes se pongan en situación a partir de condiciones de diversa naturaleza: la fluidez en la comunicación , la generalización

de las prácticas de educación escolar y familiar, las condiciones del contexto de la relación, las acciones pedagógicas, la condición de que en muchos hogares está la ausencia de los padres; que la posición de los agentes en la RFE se pueda dar en el compromiso, la confianza, el apoyo, el interés, la reflexión, y la retroalimentación.

Este ponerse en situación hace que los agentes identifiquen el conflicto en la relación que parte de las tradiciones y el cambio desde los modos particulares como los agentes representan la RFE, sus intereses y sus sensaciones: ignorados al no ser escuchados, apoyados o acompañados por su familia o su escuela, el gusto, el respeto al otro, la autoridad de lo académico y lo espiritual, la responsabilidad, el buen ejemplo, la soledad, el aburrimiento, el compromiso, la confianza, claridad en la comunicación, las motivaciones, la crítica a la institucionalidad.

La RFE está inmersa en tensiones en el deber ser de la formación y la educación de los discentes, el modo de proceder cuando los estudiantes vulneran alguna norma educativa y los modos de controlar las conductas de los discentes; estas tensiones generan crisis en la relación que en ocasiones superan el papel dado a los agentes, pero que moviliza y posibilita la RFE para recuperar y revalorar el sentido formativo de la familia y la escuela, como capacidades de sentido en el mundo de la vida de la comunidad escolar para pasar a la acción en contexto.

Este ciclo de la AC se dinamiza con la búsqueda de estrategias: trabajar de la mano, que la institución tenga iniciativa para relacionarse con los acudientes; estrategias que exigen compromiso, colaboración, iniciativa y la unidad en torno al proceso educativo de los jóvenes, la comunicación oportuna y la atención pertinente a los estudiantes por parte de los docentes como ingredientes claves para una buena relación. Esta ruta del desarrollo de la relación como un asunto de la AC motiva a las partes a sentirse parte de la I.E. por medio de un ejercicio de reconocimiento del otro.

La RFE está afectada por la dinámica familiar donde se dan estilos de crianza mediados por la autoridad como guía de los actos humanos que se basa en un dios que juzga y que vigila el comportamiento; en contraste, se encuentra con otro tipo de dispositivos que orientan el comportamiento de los menores, como la necesidad de que los menores estén presentes en su casa, y la tecnología guía a los escolares como posible influencia en los modos de actuación de los menores. Autoridad que se vuelve práctica en las conductas de control y se afirma en el desarrollo de la disciplina del menor,

que exigen un acompañamiento constante del cuidador: seguimiento, nivel de coherencia, jerarquía, valores y negociación entre el docente y el acudiente sobre los modos de control de los comportamientos; aun así, existen otros modos de control que se basan en la confrontación.

El superar el fenómeno de vigilar y castigar genera vínculos conscientes o inconscientes que movilizan no solo modos de relacionarse, sino modos de vivir la formación: Estos vínculos están permeados por realidades familiares: abandono, madre soltera; madres que expresan un sentimiento de soledad en la crianza, lo cual tiene un impacto en el proceso formativo de los educandos. Para estas familias, en la voz de los acudientes respecto a la crianza y a los procesos educativos de los menores, cobra importancia el reconocimiento de la labor de madre o padre como cuidador.

Esta TS de la RFE en la I. E. Navarra aporta al campo disciplinar de las ciencias de la educación, al expresar un nivel de desarrollo de la RFE en torno a las implicaciones temporales y de cambio en las que está inmersa la relación. Parte de reconocer que la RFE ha sido enmarcada en campos disciplinares (sociología y psicología) que establecen reglas para su estudio. La TS de la RFE permite una posibilidad de superar la postura de que la única referencia válida para estudiar lo educativo es un conocimiento paradigmático predominante; superar la postura de la división entre lo individual y lo universal para proponer el desarrollo de una objetividad plausible en las ciencias de la educación desde los contextos escolares.

Se abren posibilidades en el campo educativo, en los procesos de representación, en el que se presenta lo práctico, pragmático y la praxis; un tránsito del sujeto a la subjetividad y de la subjetividad a la subjetivación, permitiendo una movilidad del participante como sujeto social y desde su subjetivación como sujeto epistémico en las representaciones sobre los procesos y las estructuras educativas de la RFE.

Desde esta postura se problematiza el origen y los resultados a nivel epistemológico de las investigaciones escolares, al quedar el sujeto alienado de toda posibilidad de ser partícipe de algo más que la mera representatividad, no tiene ningún alcance de construir conocimiento, de aportar y ser alguien que haga parte real del proceso epistemológico; pero, ¿cómo se presenta el diálogo con los agentes en estas abstracciones?, ¿de verdad puede dialogar?, ¿qué es lo que dialoga?, ¿quiénes son los que dialogan?, ¿qué es lo que se enriquece? Este diálogo entre lo abstracto y lo subjetivo refleja la necesidad de

operar y controlar el proceso y los resultados de la investigación desde el contexto y con los participantes.

En el campo de la educación, es necesario repensar una práctica (pedagógica) y una ciencia, no solo de procesos-productos y de interpretaciones, que favorezca la aplicación de investigaciones que conduzcan al desarrollo de la RFE; de ahí, otros tipos de acción y práctica pedagógica que respondan al contexto, que no se queden solo en productos de investigación que se conviertan en insumos para la toma de decisiones administrativas desde las diferentes gestiones escolares.

En este punto, la RFE posibilita modos de vinculación, la vinculación, modos de relación, las relaciones modos de organización, donde se encuentran una reflexión epistémica, una práctica sistematizada y una construcción de posibilidades de la RFE; implica que los cuidadores y los docentes, los tomadores de decisiones, los legisladores hagan un cambio de coordenadas, un cambio en el modo como se sitúa a la familia, la escuela, la sociedad y el Estado entorno a las dinámicas relacionales en la escuela; lo que implica rediseñar los espacios, los tiempos, los recursos, el talento humano y la integralidad de los sujetos sociales en los contextos escolares desde la educación.

A nivel práctico, la TS de la RFE aporta a desarrollar una propuesta estratégica posibilitando la generación de mayor bienestar y desarrollo en la comunidad educativa y promueve una reflexión orientada hacia la acción, desde el diálogo; implica que los agentes se pongan en situación comunicativa, piensen la relación desde el contexto y busquen desarrollar vínculos en la RFE; lo cual promoverá la legitimación de la historia de la RFE, el agenciamiento del saber simbólico, cultural y económico de los participantes de la RFE y la generación de acuerdos, planes de intervención en la comunidad educativa; fluyendo de la reflexión hacia a la acción en una pregunta reiterativa “¿qué es lo que falta?”

Este caminar hace necesario cuestionar: ¿cuál es el centro de la relación familia-escuela: el educando, la formación, la comunicación, el sistema, la estructura, la institucionalidad? Lo anterior conduce a pesquisas en la operación de la RFE; los paradigmas en los que se fundamenta la RFE; los alcances vitales de la RFE en la familia, la escuela y el educando. Hasta el momento, esta pesquisa imposibilita generalizar los hallazgos emergentes en la RFE, estudiarla desde una mirada sistémica; pero es oportuna en cuanto motiva a comprenderla para armonizar y consolidar

comunidades escolares que construyen vida y paz en sus contextos escolares y se pueden generar puentes entre las realidades familiares y escolares. Es un proceso de incubación para comprender la RFE en los procesos y estructuras escolares.

Atendiendo a este informe, es necesaria una TS de la RFE que aporte al campo disciplinar de las ciencias de la educación, que exprese el nivel de desarrollo de la RFE en torno a las implicaciones temporales y de cambio en las que está inmersa la relación desde este contexto escolar. Se hace necesario profundizar la RFE desde las voces de los cuidadores para interpretar cómo los agentes representan la RFE, de tal modo que permita un acercamiento desde el campo de la educación a otras formas de relacionarse la escuela y la familia. Se espera que este trabajo abra la necesidad de investigar el carácter formativo de la institución escolar y de la familia, donde se puedan encontrar en unos fines educativos compartidos, dinamicen las tensiones de la relación hacia una construcción de conjunto del modo de operar la educación de los menores, generando de esta manera mayor bienestar y desarrollo en la comunidad educativa y promoviendo una reflexión orientada hacia la acción, desde el diálogo con los cuidadores, una búsqueda de continuar con el desarrollo del campo discursivo en el que se mueve la RFE y el diálogo con otros campos discursivos.

Lo cual implica que los agentes se pongan en acción comunicativa, piensen la relación desde el mundo de la vida en el que se mueve la comunidad educativa de la I. E. La Navarra y busquen desarrollar vínculos en la RFE que promuevan la legitimación de la historia de la RFE, el agenciamiento del saber simbólico, cultural y económico de los participantes de la RFE y la generación de acuerdos y planes de intervención en la comunidad educativa de la I. E. La Navarra.

El informe se desarrolla en siete capítulos. En el primero se presenta la identificación del problema que parte de establecer en el PEI (proyecto educativo institucional), particularmente en la gestión comunitaria y en el modelo pedagógico aquellos elementos que están implicados en la RFE en la institución educativa, la Navarra (Bello, Antioquia); segundo se presenta el diagnóstico de la RFE a partir de los antecedentes de investigación e intervención en el contexto por parte de los agentes educativos y del DI y tercero, se presenta la identificación del problema a partir de la fase de sensibilización, el estado del arte y el diagnóstico de la RFE; segundo se presentan el estado del arte de la RFE a partir de la normatividad colombiana en la que definen los fines de la familia y

la escuela en la RFE y el modo de operar la relación en el contexto escolar, los antecedentes pedagógicos de la relación desde el contexto, los antecedentes de la RFE a nivel teórico y las investigativas significativas de la RFE; tercero, el marco teórico donde se procuró la sensibilización teórica desde el estado del arte de la RFE y posturas sistémicas y estructuralistas de la comunicación, la participación y el vínculo, las cuales se ponen en tensión frente a la RFE y los estilos de crianza. Bourdieu desde los conceptos de campo, capital y habitus para las discusiones frente a los hallazgos de la RFE en la I.E. Navarra.

Marco para las unidades de enunciación en la RFE de la I.E. Navarra; cuarto la metodología, en este acápite se presenta el horizonte epistemológico y metodológico que sustenta el método desarrollado en la investigación, con los pasos de desarrollo y los instrumentos utilizados para su ejecución y el proceso de investigación; quinto, los hallazgos en la RFE de la I.E. la Navarra parten de presentar el modo como los acudientes se vinculan y se comunican con los agentes escolares a partir de sus voces, posteriormente se presenta la acción comunicativa como catalizador en la RFE y en la última parte se indica la dinámica familiar en torno a la educación de los menores como parte de la RFE, sexto, la discusión de la RFE, un ejercicio de triangulación entre la TS de la RFE, el estructuralismo de Bourdieu, y las posturas presentes en los antecedentes de la RFE desde cada una de las categorías en comparación por medio de ejes de discusión que responden a los hallazgos, lo cual indica los encuentros y desencuentros entre las miradas y los posibles vacíos en el desarrollo del conocimiento de la RFE y séptimo las conclusiones se presentan siguiendo el orden en que están los objetivos de investigación; primero se presenta la identificación del objeto de investigación, segundo las conclusiones frente a los hallazgos y las discusiones de la RFE en la I.E Navarra y se cierra en el primer acápite las coincidencias en las tres concepciones en discusión, los limitantes y contribuciones de esta investigación frente a la RFE; en el segundo acápite se presentan las conclusiones metodológicas en torno al desarrollo de este para alcanzar los objetivos de investigación y en el tercer acápite se presentan los vacíos y las líneas de desarrollo de la RFE.

Esta introducción del informe de investigación de la RFE en la I.E. Navarra es la síntesis de lo desarrollado y la brújula que indica cómo se alcanzaron los objetivos de la investigación. El logro del primer objetivo se encuentra en los capítulos uno, dos y tres;

en el tres, solo corresponde a este objetivo la parte de la sensibilización. El segundo objetivo se logró con el desarrollo del capítulo cuatro y el capítulo cinco; el tercer objetivo se logró con el desarrollo del capítulo seis y las conclusiones presentan reflexiones teóricas y metodológicas que articulan los tres objetivos.

1. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Para la identificación del problema se parte de establecer en el PEI (proyecto educativo institucional), particularmente en la gestión comunitaria y en el modelo pedagógico aquellos elementos que están implicados en la RFE en la institución educativa la Navarra (Bello, Antioquia)(Ilustración 1); segundo se presenta el diagnóstico de la RFE a partir de los antecedentes de investigación e intervención en el contexto por parte de los agentes educativos y del DI y tercero se presenta la identificación del problema a partir de la fase de sensibilización, el estado del arte y el diagnóstico de la RFE.

Ilustración 1: Mapa de las comunas del municipio de Bello, Antioquia (Colombia);
fuente: Informe de gestión Secretaría de Salud, 2020



1.1 Presentación del P.E.I

El P.E.I. se fundamenta en el desarrollo de la capacidad crítica y analítica del espíritu científico de los educandos. Pedagógicamente, se fundamenta en la escuela activa; el docente tiene un rol de orientador del aprendizaje a partir de la construcción del conocimiento, una evaluación formativa orientada por los estándares de la educación en Colombia.

Su modelo pedagógico es la escuela transformadora. Se encamina hacia la construcción de un modelo social desde la autoevaluación, la visión total de la pedagogía en contexto, la transferencia del conocimiento a situaciones reales, desde el rol del maestro mediador para una educación integral que contempla el ser, saber, hacer, sentir, pensar y actuar para un discente con liderazgo y emprendimiento. Los propósitos de formación de la I. E. son: educar para la vida, para el desarrollo de la persona, de la mente; educar en la estética, en hábitos para la salud mental y física, la participación, el vínculo con los otros y con el entorno y el respeto de los derechos humanos (Proyecto educativo institucional, 2018).

El fundamento filosófico se centra en la formación integral del hombre desde la moral, la cultura, la historia y lo social; en la dimensión psicológica se apunta al desarrollo

humano y en la sociológica hacia la cohesión y continuidad social, para la trascendencia, la humanización, la transformación de la sociedad y la creación de cultura a través de su perfeccionamiento y su conservación; acorde con los fines de la educación en Colombia (Proyecto educativo institucional 2018). Según lo anterior, la misión y visión de la I.E. son:

Misión: Formamos integralmente al educando, desde su singularidad y la madurez integral de sus procesos y dimensiones, para que construya y transfiera el conocimiento y transforme su realidad sociocultural, con liderazgo y emprendimiento; direccionados desde la orientación técnica, la convivencia, la prevención y la innovación educativa, pedagógica, didáctica y curricular.

Visión: Nos visionamos para el 2019 como una institución comprometida con el mejoramiento continuo y el logro de la filosofía institucional; responsable en procesos integrales, convivenciales, de prevención en el desarrollo de competencias laborales con responsabilidad social. Formadora de autonomía y sentido de pertenencia que posibilite la construcción de conocimientos y su transferencia a la vida laboral, transformando así su entorno (Proyecto educativo institucional, 2018, p. 20).

Los principios institucionales de la escuela, desde la formación humana, son: la construcción de la subjetividad y la calidad humana desde la capacidad crítica, la razón, la unión con la comunidad por medio de la participación, la solución de problemas, respetando las diferentes expresiones de orden cultural, social y estatal, la ciencia, la diversidad étnica, el ambiente, la educación para el trabajo, la educación para el cuidado de la salud, la innovación y el respeto de los derechos humanos.

1.2 Componente comunitario en el P.E.I

Para la comprensión del objeto de investigación y la identificación del problema, es necesario exponer el modo como se significa el rol del cuidador o acudiente en la institución y los deberes y derechos que esta promueve con respecto al cuidador o acudiente. El cuidador o acudiente se define como un miembro de la comunidad educativa, gestor educativo, responsable y como primer educador de los discentes. En este orden de ideas, se ha de caracterizar por su autoridad ética y moral como modelo para con los hijos e hijas. Como deberes, el cuidador resuelve conflictos a partir del debido proceso, es decir, a través del diálogo, las buenas relaciones y la solución pacífica

del conflicto; ayuda en las diferentes actividades institucionales de manera integral con otros padres y maestros, en diferentes espacios escolares; se identifica con la filosofía institucional y apoya la propuesta educativa de la Institución; acompaña desde el hogar con el comportamiento de los estudiantes en la institución, haciendo énfasis en la presentación personal, el cumplimiento de los horarios, los deberes académicos y la promoción del sentido de pertenencia y lealtad institucional. Fomenta en el hogar las relaciones interpersonales, los valores y el respeto a las diferentes expresiones de la vida en contexto, la orientación de la vocación, el lugar en la sociedad y la enseñanza de un pensamiento crítico a sus hijos (Proyecto educativo institucional, 2018).

Como derechos, el cuidador tienen la posibilidad de participar en la construcción, planeación y ejecución del P.E.I.; a ser informado sobre la orientación de las diferentes gestiones institucionales; a recibir orientación en educación familiar; a ser atendido dentro del respeto y el debido proceso; a elegir y ser elegido en los órganos que componen el gobierno escolar en instancias como el Consejo de padres, órgano de validación de los procesos y las decisiones que toman los directivos y los docentes fundamentados en la Institución (Ministerio de educación de Colombia, 2005).

La pertenencia a este Consejo permite un vínculo con la institución para conocer de cerca los valores, las actitudes de la filosofía institucional, avivar su pertenencia y voluntad de servicio. Este Consejo tiene como funciones apoyar la ejecución del P.E.I., promocionar la escuela de padres para la educación familiar y contribuir a una educación integral y a la solución de problemas individuales o colectivos de los estudiantes (Proyecto educativo institucional, 2018).

Desde la gestión de convivencia, la I.E. ha desarrollado escuelas de padres orientadas a formar a los cuidadores en aspectos de crianza, disciplina positiva y reglas de convivencia institucional. En específico, en la escuela, desde el año 2009, a partir de la práctica docente, se han identificado dificultades en los procesos formativos por parte de los padres. De igual manera, en el contexto de la institución educativa se han generado tensiones relacionales entre la escuela y la familia (Rivera, 2009, 2012, 2017; Proyecto educativo institucional, 2018).

El PEI establece en cuanto a la RFE que los cuidadores y los docentes deben buscar el desarrollo de habilidades científicas por medio de la formación basada en un modelo pedagógico de la escuela transformadora, a partir de la construcción del conocimiento

en el contexto, educación integral donde el maestro es un mediador que debe buscar educar para la vida; establece que el rol de los cuidadores en la RFE debe ser un gestor educativo, sentirse como el primer educador de los menores y acompañar la formación del discente. Esta apuesta la ubican en una formación integral del hombre en el desarrollo humano, la cohesión y continuidad social dentro del marco legal de la educación en Colombia.

Entre 2008 y 2009 se llevó a cabo una investigación que partió de un diagnóstico de la convivencia en la comunidad educativa y contó con la participación de los estudiantes del grado once. Se identificaron farmacodependencias en adolescentes, consumo recreativo de sustancias psicoactivas en niños de primaria, sedentarismo en el tiempo libre de los estudiantes, ausencia de actividades de esparcimiento y desarrollo personal, dificultades comunicativas en el hogar y la escuela, poca participación de los padres de familia en los procesos escolares, entre otros. Se observaron situaciones vivenciales tales como: divergencias entre los procesos de formación entre la familia y la escuela; amenazas de muerte por parte de algunos adultos a jóvenes; conflictos entre jóvenes a partir del activante afectivo; violencia intrafamiliar expresada hasta en casos de parricidio; pérdida de vida de jóvenes por prácticas riesgosas en carreteras que activaron procesos de duelo, desencadenando comportamientos agresivos, violentos y desadaptados ante la incapacidad de manejar el duelo; violencia verbal y física entre docentes, etc. (Rivera, 2012, p. 3; Proyecto educativo institucional, 2018).

Estos datos muestran dificultades en la cooperación y los vínculos familia-escuela. Las coyunturas descritas han afectado la vida escolar, mostrando problemas formativos en los hogares que se trasladan a la I. E.: una convivencia permeada por violencias verbales, psicológicas y físicas, las cuales han sido intervenidas con poca efectividad por los docentes. Lo anterior se ve reflejado en la petición de los estudiantes de tener más acompañamiento y que este sea en estrecha relación entre escuela y familia (Meza Rueda & Páez Martínez, 2016).

De ahí se generan problemas de funcionalidad e integración en el proceso formativo de los estudiantes, lo que hace necesario revisar la coherencia entre los fines educativos que promueve la institución y los de la familia, y, por ende, en el proyecto formativo para una comunicación más asertiva en la misma comunidad (Cristián Bellei, 2002; Meza

Rueda & Páez Martínez, 2016; Mosquera, 2018; Proyecto educativo institucional, 2018; Rivera, 2009).

Entre 2014 y 2015 se realizó una encuesta descriptiva con opciones de respuesta cerrada a la comunidad educativa, aplicada a cien estudiantes y once docentes con el fin de diagnosticar la convivencia escolar a partir de los criterios de autoridad, derechos sexuales y reproductivos, dependencias y acoso escolar.

En cuanto al criterio de dependencia, se recuperó información de los tiempos que los padres dedican a sus hijos, y uso del tiempo libre; lo indagado fue: 1) ¿tienen los jóvenes suficiente tiempo para estar con sus padres?, 2) ¿cuánto tiempo pasan en internet, los videojuegos, la televisión o a hacer deporte?, 3) ¿Cuánto alcohol consumen?, 4) ¿Consume drogas? (en una escala de 1 a 5), 5) ¿Cuántas horas pasan los acudientes con sus hijos? y 6) ¿Cuál es la representación de la autoridad en el contexto escolar?

En cuanto a las respuestas obtenidas, se puede señalar que el tiempo compartido en familia, de una hora a diez horas, tanto en el caso de los estudiantes como de los padres, lo clasifican como suficiente, cuestión en la que difieren los docentes. También se determinó que el tiempo compartido es mayor entre padres e hijos de secundaria que de la primaria. Sobre el consumo de alcohol, en una escala de uno a cinco, donde uno es poco y cinco es descontrolado, la encuesta indicó un consumo relativo, pero, igualmente, descontrolado en el espacio familiar, especialmente entre los estudiantes de secundaria. En cuanto al consumo de drogas, los jóvenes de secundaria indican un consumo desbordado; no así los padres de familia, que no lo consideran excesivo.

En cuanto al criterio de autoridad, se recuperó información que determinó un manejo claro de la autoridad por parte de la institución educativa, nivel de conocimiento sobre lo que es la autoridad, la percepción sobre quién consideran que tiene mayor autoridad en la institución y si se siente autoritario en el rol que desempeña, ya sea como acudiente o docente; en el ítem de autoridad se estableció una relación con el autoritarismo en el 80 %, aspecto importante como antecedente para la recolección de información sobre los estilos de crianza en esta comunidad educativa.

Esta mirada de algunos aspectos de la RFE inmersos en la gestión comunitaria que se presenta desde la lectura del P.E.I., más el diagnóstico de la convivencia en la comunidad educativa a partir de los datos que arrojó la encuesta aplicada en el año 2018, muestra poco sentido de pertenencia de los miembros de la comunidad educativa,

reflejado en los problemas de aseo, disposición de los residuos, confrontaciones verbales y físicas y problemas de farmacodependencias entre los jóvenes.

La Institución Educativa facilita la participación de los cuidadores en el gobierno escolar, de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la política educativa en el contexto de la I.E. Navarra.

Las características de los núcleos familiares de estudiantes se pueden evidenciar en que ambos padres trabajan, la mayor parte de las mujeres son cabeza de familia, sin que haya figura paterna; otras familias se componen de mujeres solteras con sus hijos. En los núcleos familiares está presente el fenómeno de violencia inmersa en la falta de respeto de los hijos hacia los padres; también, la falta de responsabilidad con la educación de los chicos por parte de los padres y la dificultad por parte de los padres de encontrar sanción o castigo adecuado para la educación de sus hijos en el aspecto formativo afectan la convivencia escolar. Como consecuencia, las relaciones entre padres e hijos se basan en el miedo.

Este proceso permitió identificar varios elementos problematizadores de la RFE a partir de la lectura del contexto, los antecedentes de la RFE y las tensiones desarrolladas en la etapa de sensibilización de la investigación.

La RFE es un proceso que busca intervenir en el proceso educativo y formativo del discente a partir del sistema educativo colombiano y el modelo pedagógico de la I. E. Navarra. Se identificó que en la RFE hay unas tensiones en lo que concierne a los fines de la educación y la formación del discente; en los modos de ejercer autoridad, orden, poder y voluntad por los agentes; en la forma como se da la relación; en la forma de intervenir los conflictos que emergen entre los docentes y los cuidadores; en el sentido que se da a la RFE.

Desde los antecedentes teóricos de la RFE se identificaron dos miradas: la sistémica desde algunos modelos teóricos y la constructivista desde los procesos de participación de los cuidadores en torno al sentido, al proceso y la operatividad de la comunicación en la RFE; en el proceso comunicativo de la RFE es necesario diferenciar entre los modos de relacionarse según el establecimiento y el contexto educativo donde se da la relación, diferenciar entre el hecho donde se desenvuelve la comunicación y la estructura en la que opera la comunicación. Lo cual implica esclarecer qué es la comunicación y la acción en dicha relación. La primera postura instrumentaliza al cuidador; la segunda le da un rol

de constructor performativo. En el conflicto, como realidad en la RFE, la primera postura lo explica como un proceso para volver a la normalización estructural de la RFE y la segunda postura como un proceso generador de comunicación que promueve la creatividad y la crítica.

Atendiendo a estas tensiones que se desarrollan en la fase de sensibilización de la investigación como unidades de enunciación para identificar el problema, se hace necesario profundizar en la comprensión de la forma como se da la RFE desde las voces de los cuidadores para interpretar el modo como se construye y se significa la RFE, de tal modo que permita un acercamiento para desarrollar desde el campo de la educación una TS de la RFE en la I.E. La Navarra.

1.4. Pregunta problematizadora y objetivos de la investigación

¿Cómo se articulan las voces de los cuidadores en la RFE de la institución educativa Navarra?

OBJETIVOS

- **Objetivo general:** Analizar la RFE de la I.E. Navarra desde el diálogo con cuidadores para comprender la manera como se articulan sus voces en la relación educativa de la familia-escuela.

Objetivos específicos

- Identificar el objeto de estudio a partir de la revisión de antecedentes y las discusiones teóricas acerca de la RFE
- Describir la RFE en la I.E. desde las voces de los cuidadores para identificar la acción comunicativa que la soporta
- Problematizar las categorías emergentes de la RFE a partir de la teoría fundamentada

2. ESTADO DEL ARTE

En este se presenta primero la normatividad colombiana en la que se definen los fines de la familia y la escuela en la RFE y el modo de operar la relación en el contexto escolar.

En una segunda parte se presentan los antecedentes pedagógicos de la relación desde el contexto; en la tercera parte se presentan los estilos de crianza; en la cuarta, el

estado del arte de la RFE; en la quinta parte se presentan las experiencias investigativas significativas de la RFE y en la última parte están las conclusiones de este capítulo.

2.1 Antecedentes normativos de la RFE

En la RFE se dimensiona la familia y la escuela como participantes de dicha relación desde el marco normativo de la educación en Colombia. Se entiende la familia como un subsistema social, diverso, complejo y dinámico, en donde están inmersos los miembros del grupo familiar, que poseen prácticas formativas en un proceso, una estructura y unas dinámicas internas que se entienden como estilos de crianza o prácticas educativas. En la familia hay ritos, mitos y tradiciones que determinan su orden estructural y elementos reconfigurados que establecen el modo de relacionarse con la escuela. Prácticas que están inmersas en aspectos determinantes dados en la (Ley 115, 1994), que en el séptimo artículo establecen los fines de la familia en lo que compete al proceso educativo: Generar una relación contractual con el Estado en relación con el proceso formativo del miembro de la familia en edad escolar, informarse del proceso escolar, participar de la escuela, prepararse para ser el primer educador, ser parte de la guardia y el desarrollo del proceso educativo en el contexto, cooperar y aportar en la formación de los hijos y garantizar condiciones idóneas para la educación de los hijos en el hogar (Ley 115, 1994).

El Decreto 1860 de 1994 indica, en el artículo primero, la participación de los acudientes en la promoción y la facilitación de la relación familia-escuela; los artículos segundo y tercero establecen los deberes y los derechos de los padres desde un enfoque contractualista entre la Institución Educativa y la familia, dando énfasis al apoyo y acompañamiento a la institución en el proceso formativo del discente; en los artículos tercero, cuarto y quinto se indican las diferentes instancias de participación de los padres: asamblea de padres, asociación de padres y consejo de padres; el artículo séptimo establece las funciones del consejo de padres, dándole a dicho rol las tareas de contribuir, apoyar, promover, propiciar y colaborar en el desarrollo de las diferentes gestiones escolares.

Así mismo, Ley 1404, (2010) promueve la participación y determina los mecanismos de participación de las familias en las instituciones educativas, desarrolla la noción de escuela de padres como estrategia para la participación, la comunicación, la

colaboración, el vínculo entre escuela y familia para la formación de los niños y los jóvenes como sujetos de derechos y deberes desde una mirada funcionalista, sistémica de la escuela y la familia como promotores, garantes, corresponsables y protectores de los derechos y las condiciones de una vida digna para los infantes.

De igual manera, la Ley 2025 (2020) genera los lineamientos para la implementación de la escuela de padres, derogando la Ley 1404, 2010; en el artículo primero determina su objeto como la promoción de la participación de los padres de familia y cuidadores para una formación integral de los discentes desde el contexto; los artículos segundo y tercero indican la escuela de padres como un acto obligatorio; el artículo tercero plantea que la escuela de padres debe estar articulada con el P.E.I, en el cual debe reposar la organización y las directrices para dicha articulación y el desarrollo de la escuela de padres; el artículo quinto establece los contenidos a desarrollar en la escuela de padres: la ley de infancia y adolescencia, las responsabilidades de los padres, el autocuidado y la autonomía para los hijos, la promoción de los estilos de vida saludable, la formación en la sexualidad, el desarrollo de entornos protectores no violentos, la promoción de la funcionalidad del grupo familiar, técnicas de estudio y los diferentes mecanismos referenciados en el manual de convivencia, la promoción de prácticas preventivas en los diferentes aspectos de la vida; el artículo seis indica los lineamientos para el diseño de la escuela de padres y por último, el artículo siete indica las competencias de cada organismo que participa en el proceso educativo referente al desarrollo de la escuela de padres.

La escuela de padres es la estrategia para hacer funcional la norma de la RFE en el contexto de la escuela. Al hacerlo, establece una subordinación de la familia a la escuela a partir de una pedagogización de dicha relación, donde se identifica cómo la participación de los padres disminuye a medida que los estudiantes avanzan en sus grados; dependencia de los niveles de satisfacción, implicación y participación en los referentes del Estado y la escuela (Normales, 2019; Rego et al., 2016). Dichas dependencias determinan unos perfiles psicológicos que se asignan de antemano a los roles esperados, ya sea a los docentes y hasta los mismos padres, a partir de la modelación de lo que se espera por parte de los cuidadores y de los docentes, condición que determina, en buena medida, la dinámica de la relación familia-escuela (Vallespir-Soler y Morey-López, 2019).

El Estado define la educación como un proceso permanente, social, cultural que procura la formación integral del ser humano. En el artículo quinto de la Ley General de Educación se establecen los fines de la educación; en su artículo séptimo se determina el límite hasta dónde llega su responsabilidad frente al menor: “hasta que el miembro en proceso de educación dentro de la familia logre emanciparse” (Ley 115, 1994, p. 2). La educación se entiende como un proceso para formar a los sujetos a partir de un modelo que establece un vínculo recíproco con la sociedad, dentro de un macroproceso íntimamente cohesionado con la estructura y las relaciones sistémicas de una sociedad (Althusser, 1988). La escuela se entiende allí como la institución enmarcada en un Estado social de derecho, entendida como un espacio para la formación de niños y jóvenes.

2.2 Antecedente desde el contexto pedagógico

La pedagogía, por su parte, conduce la formación del infante desde un conjunto de teorías, reflexiones y metodologías para la consecución de los fines de la educación.

Es un proceso altamente complejo donde convergen elementos de las ciencias sociales, la psicología y la ecología para ordenar de manera metódica el proceso de formación expresado en metodologías de la educación, la didáctica y los roles del educador, el maestro, el docente, el enseñante, el guía, además del uso de herramientas y estrategias que movilizan la práctica pedagógica para lograr el aprendizaje en el estudiante. Es de considerar, entonces, que la educación se da en una acción que exige reconocer: ¿con quién?, ¿con qué?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿dónde?, y ¿cuándo?

A nivel contextual, la RFE se piensa bajo un modelo pedagógico de la escuela transformadora que teleológicamente apunta al desarrollo del proceso formativo de los estudiantes, a partir de la participación, la cooperación, la comunicación, la promoción del aprendizaje de los estudiantes, el compromiso, la colaboración y la coordinación de elementos que se centran en procesos de vinculación (Proyecto educativo institucional, 2018). De este modo, esta relación se entiende como proceso en el contexto (Bazán, 2020; Martínez, 2005; Razeto, 2018; Salgado, 2018).

Es un modelo pedagógico que se fundamenta en la evaluación integral de Villegas (2003). La EEPT (Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora) plantea la evaluación como un proceso permanente, sistemático para obtener información diversa

sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para el diagnóstico, la valoración, la toma de decisiones, la planificación, la gestión y la práctica educativa en la búsqueda de una mejora permanente. El principio fundamental de esta propuesta es la integralidad en el proceso educativo y formativo del discente, la cual se guía por los objetivos educativos como proceso en continua retroalimentación, responde a las individualidades de los discentes, es flexible, participativa e implica estrategias para recoger, procesar, analizar y valorar información.

A partir de esta propuesta se desarrollan cuatro áreas fundamentales: 1) dominio conceptual y procedimental, 2) dominio cognitivo, 3) formación humana y 4) el comportamiento social para lograr el aprendizaje en saber, pensar, saber-hacer, aprender a emprender, aprender a aprender, a ser, sentir, actuar, vivir y convivir. A nivel operativo, propone la evaluación del proceso y del resultado del desarrollo académico, intelectual, humano y social. En lo académico, se debe evaluar la actitud, el concepto, el procedimiento y dar lugar a la metaevaluación; en lo intelectual, se evalúan las funciones cognitivas, el proceso de pensamiento, múltiples inteligencias y el potencial del aprendizaje; a nivel cognitivo, se evalúan 26 funciones en la fase de input, en la fase de elaboración y en la fase de output. En el aspecto humano se evalúa lo antropológico, axiológico, espiritual, ético, moral, bio-psico-social, afectivo y estético. El desarrollo social se evalúa desde la cultura ciudadana, el liderazgo, las relaciones interpersonales y el compromiso social (Villegas, 2017).

2.3 Los estilos de crianza

El concepto de familia ha tenido diversas acepciones, atendiendo que es la principal institución para el desarrollo humano del infante, estructura para educar en cuanto forma el desarrollo personal y del grupo al que pertenece el educando, siendo el entorno natural de primera mano donde sus miembros se pueden desarrollar (Raya Trenas, 2008). Se ha entendido como un grupo de personas que tienen elementos en común: vínculos afectivos, valores, objetivos comunes para buscar satisfacer las necesidades básicas, convivencia en la búsqueda de un bienestar integral. La familia tiene la función social de acompañar el proceso de socialización y, ante todo, acoger al niño y darle la protección necesaria (Blanco et al., 2016; Enríquez, 2018). En un marco de educación contextual o en un marco más globalizante (Aguilar et al., 2018). En este marco ideal, los

progenitores generan realidades utópicas en cuanto a los vínculos entre sus miembros y las expectativas dadas sobre los miembros de la familia; no se puede pasar por alto la definición de familia desde la condición de los vínculos de sangre y de parentela dada en un conjunto por herencia. Desde la teoría general de sistemas, la familia se entiende como un sistema donde sus partes se relacionan dinámicamente, formando un conjunto que interactúa dentro de un sistema de reglas propias que se relacionan con subsistemas conyugales, parentales y fraternales (Arciniegas et al., 2018)

La comprensión de los estilos parentales inmersos en el fenómeno de la familia, en relación con el fenómeno educativo de los infantes en la familia, implica poner los estilos y la educación familiar desde las creencias o concepciones en las que están inmersos estos fenómenos, desde las explicaciones axiológicas y justificaciones de los cuidadores sobre su accionar, sus pautas y prácticas de crianza. Las creencias se determinan como guías para educar o pilares que orientan las prácticas de crianza inmersas en los patrones culturales y sociales (Raya Trenas, 2008).

Las prácticas de crianza son el conjunto de conductas establecidas y delimitadas que pretenden lograr un objetivo educativo con el menor, en tanto que orientan y son garantes de la supervivencia del individuo, su desarrollo psicosocial y la facilidad para aprender y adecuarse al entorno (Bernstein, 2021). Las pautas se entienden como modelos culturales que guían las prácticas parentales; entiéndase como el conjunto de patrones aprehendidos por los cuidadores que determinan la práctica de crianza, que implica atender los siguientes parámetros: disciplina, comunicación, apoyo emocional, acompañamiento escolar, supervisión y fomento de la autonomía (Arciniegas et al., 2018; Enríquez, 2018; Raya Trenas, 2008).

Tabla 1: Pautas para las prácticas de crianza

Parámetro	Descripción	Implicación educativa
Calidez	Apoyo y sensibilidad emocional	Mayor motivación y vínculo escolar
Estructura	Normas claras y consistentes	Hábitos y disciplina académica
Supervisión	Seguimiento de actividades	Prevención de ausentismo
Comunicación	Diálogo bidireccional	Comprensión de normas escolares
Autonomía	Decisiones acordes a la edad	Autorregulación del aprendizaje

Las pautas de crianza generan las prácticas de crianza, en cuanto responden a lo que es permitido o no en el seno de la familia, lo que se expresa en los límites comportamentales establecidos por los cuidadores, los vínculos de apego, la comunicación, el afecto dado en expresiones íntimas de la convivencia familiar y los patrones de éxito implícitos en las dinámicas familiares hacia el logro y la consecución de la autonomía en los infantes (Blanco et al., 2016)

Dichas prácticas de crianza permiten la emergencia de los estilos parentales, entendidos como las formas de actuar en la cotidianidad familiar para alcanzar una cierta conducta en el menor a partir de comportamientos parentales que se han clasificado bajo tipologías de conducta sobre los modos de criar a los menores en una familia, que se visibilizan en el tono de la relación, la comunicación para el control de conductas del menor, el encauce del comportamiento y la socialización familiar.

El acercamiento al fenómeno de los estilos de crianza parte de las dimensiones de control conductual y psicológico, el apoyo para identificar el desarrollo de un niño como competente o no en cuanto a comportamientos de independencia, cooperación, afabilidad, autonomía, madurez adecuada a su edad de desarrollo, entre otros, Martínez y García, citado por (Arciniegas et al., 2018). Tipos de control que influyen de manera decisiva en el infante que, mal orientados, pueden generar desmotivación y estrés en el joven o el niño(a) (Rodríguez-Fernández. A. et al., 2023)

Tabla 2: Tipos de control parental

Tipo de control	Definición	valoración
Control conductual	Estrategias para regular el comportamiento del menor	Positiva: logro académico, menor riesgo de externalización (Wang, F. et al., 2022)
Control psicológico	Tácticas manipuladoras que afectan la autonomía y la formación de la identidad del niño	Negativo: ansiedad, depresión, baja autoestima y desajuste independientemente del estilo de crianza (Rodríguez-Fernández, A. et al., 2023).

En este estado de los estilos de crianza, es necesario traer a colación la clasificación de Baumrind (1968) de los E. d. C. (Estilos de Crianza): autoritativo, autoritario, permisivo, que posteriormente desarrollan (MacCoby, 1983; Pelegrina et al., 2002) a partir de dos dimensiones, afecto/comunicación y control/exigencia, para la medición del estilo

parental permisivo en dos formas: negligente e indulgente (Comino Velázquez & Raya Trenas, 2014) . (Durbin et al., 1993) plantearon el estudio de este fenómeno desde las prácticas parentales y el estilo educativo. En la actualidad, hay una mirada bidireccional de la práctica educativa parental como causal en el desarrollo del infante, pero, a la vez, es consecuencia del desarrollo del infante. Dimensiones que con antelación venían trabajando diversos autores como (Andrade, Salazar & Gonzáles Portillo, 2017; Arciniegas et al., 2018; Enríquez, 2018; Raya Trenas, 2008).

Esto ha permitido clasificar los estilos de crianza en: Autoritativo que se relaciona con mayor autorregulación y rendimiento académico que se caracteriza por la alta calidez y la exigencia (Pinquart. M & Gerke. D. C, 2023); estilo de crianza que se fundamenta en los cuidadores con un estilo democrático, en el que los padres brindan apoyo emocional, se comunican, trabajan el desarrollo de la autonomía en sus hijos, son equilibrados entre el apoyo, la firmeza, los cuales se fundamentan en un control razonado y tiene conductas protectoras hacia los infantes, en cuanto la relación tiene un basamento en los derechos y deberes de cada una de las partes; este estilo de crianza desde el análisis de riesgo y la protección atendiendo a contextos educativos y sociales específicos es el que mejor responde al factor protector, a la motivación y a la socialización escolar (Wang. F. et al., 2022) ;permisivo con padres poco exigentes, evitan la confrontación, son tolerantes y con poca autoridad, escasos en poner reglas, no responsivos de las necesidades de los hijos y con un involucramiento afectivo mínimo, en contraste con un alto grado de comunicación y un alto grado de autonomía atendiendo al riesgo que implica no poner límites, este estilo tiene baja demanda y baja respuesta que genera desregulación emocional, problemas académicos y mayor riesgo de delincuencia juvenil y de consumo de sustancias por la falta de monitoreo, lo que expresa, no solo ausencia de disciplina ,sino ausencia de inversión emocional y tiempo, despojando al infante de estructura para conducirse por las demandas y el desarrollo escolar (Tous. I. et al., 2022); el estilo autoritario se caracteriza por niveles altos de exigencia, las necesidades de los hijos son secundarias, las normas son impuestas y no son negociables, los padres valoran la obediencia y usan el rechazo para disciplinar (Aguilar-Yamuza et al., 2019; Izzedin & Pachajoa Londoño, 2009; Manjarrés et al., 2016; Rivera, 2012).

El modelo de los tres estilos de crianza en consonancia con una alta sensibilidad parental (respuesta) y alto monitoreo conductual (demanda) se relaciona directamente con un mejor ajuste emocional y social en los niños(as) y los jóvenes (Gómez-Ortiz et al., 2024). Las dimensiones: respuesta parental(calidez/afecto) es el nutriente básico para la construcción y el desarrollo de la resiliencia en el infante (Lozada-Hernández et al., 2023) y la demanda parental (control/ exigencia), dicha demanda implica monitoreo para la prevención de conductas de riesgo en los infantes, dimensiones que debe ir de la mano con estrategias inductivas más que coercitivas (Wang. F. et al., 2022); es importante atender a los contextos en la comprensión del efecto de la demanda y la respuesta por ejemplo del estilo autoritario en algunos estudios en Asia y Latinoamérica se percibe como una respuesta de cuidado y entrenamiento por el hijo disminuyendo el riesgo social para el hijo(a) (Tse & Kwok, 2021).

Los estilos parentales son llamados por algunos autores estilos educativos familiares por sus prácticas familiares, las creencias y los valores inmersos en la crianza, los estilos de vida, que determinan perfiles educativos a partir de las siguientes dimensiones: el ámbito familiar, el estado antropológico, el espacio didáctico, las representaciones, el estatus socioeconómico, el sexo del progenitor, el sexo del hijo, el orden, el número de hermanos, los factores psicosociales y la personalidad (Enríquez, 2018; Raya Trenas, 2008). Estas dimensiones son determinantes en cuanto permiten delimitar el origen de las atribuciones que utilizan los padres para el desarrollo del infante como locus de control interno y externo en las prácticas de control, orientación al logro y el afecto (Franco Marín et al., 2022; Raya Trenas, 2008).

El llamarlos estilos educativos responde a la educación como un fenómeno que está inmerso en la condición humana, en la vida misma y la percepción que se tiene de ella en la cotidianidad. Un proceso de enseñanza y aprendizaje inmerso en la trama de la vida familiar implica que el padre, la madre o el cuidador tengan una relación mediada por unos contenidos y una narrativa única dada en el grupo familiar. Procesos que buscan que lo aprendido se lleve a la vida diaria para la autorregulación y la transformación, que exigen un andamiaje funcional en cuanto a sus objetivos preestablecidos, apoyen los procesos de vida, construcción de vínculos, formas de orientar. Por tanto, el estilo educativo es entendido como un orden de las actividades familiares conducidas desde la experiencia y lo cotidiano para el desarrollo del infante;

diferente de lo que se entiende como práctica pedagógica en el fenómeno educativo escolar (Arciniegas et al., 2018; Raya Trenas, 2008).

2.4 Finalidad de la Relación Familia Escuela

La finalidad de la RFE, en cierta manera, se ha concentrado en el aspecto del rendimiento académico en los acudidos, los logros que promueve la escuela, la generación de un impacto clave en la formación de valores, las creencias y las ideologías tanto en los estudiantes como en las familias (Acevedo et al., 2017; Bordalba, 2019; Neufeld et al., 2015).

Lo anterior son finalidades buscadas por las dinámicas escolares para el aprovechamiento de la relación, buscando un funcionalismo relacional que beneficie a la escuela cuando las familias se involucran en el monitoreo, comunicación, apoyo y socialización del proceso formativo para alcanzar un efecto de socialización académica del discente. Las estrategias relacionales responden al desarrollo familiar y al proceso de enseñanza-aprendizaje para una mejora educativa y una parentalidad positiva (Hutchison et al., 2020; Madrid et al., 2019; Morales-Castillo y Aguirre-Dávila, 2018; Rodríguez-Triana, 2018; Solís y Aguilar, 2017).

2.5 Estrategias escolares de la Relación Familia-Escuela

Estas investigaciones se han centrado en el aspecto operativo para lograr que la RFE genere los fines que cierto sistema escolar pretende a partir de la interacción con los padres de familia. Las estrategias buscan generar alianzas entre familia y escuela e involucrarse en la escuela para un valor agregado en la relación, buscando un efecto en la salud social de la comunidad (Hernández, 2017; Ros-Codoñer, 2018). Dichas estrategias parten de lo comunicacional, donde a nivel práctico se detectan talleres de formación para docentes y escuelas de familia y de madres-padres (Manjarrés et al., 2016).

Las estrategias se cruzan con programas de pedagogización de los padres y la sostenibilidad de las prácticas pedagógicas en cuanto cobran sentido para las familias y la comunidad. Por ejemplo, el desarrollo de la competencia emprendedora desde la interacción con la familia, en torno al proceso formativo del estudiante por medio de las pedagogías creativas, la parentalidad positiva, entre otras para el desarrollo familiar (Arar

et al., 2018; Finn, 2019; Franco Marín et al., 2022; Santiago et al., 2019; Torío et al., 2019). En estos procesos se establecen niveles de participación: “informativo, colaborativo, consultivo para la toma de decisiones y el control de la eficacia en los tipos de participación” (Azucena, 2015; Martínez, 2016).

Las relaciones entre la familia y la escuela se han caracterizado por el desconocimiento, la poca comunicación y el desencuentro por percepciones erradas y atribuciones de la responsabilidad de los agentes de la relación frente a las dificultades que exhiben los estudiantes. A pesar de esto, la participación mancomunada es condición para una buena comunicación en orientación al logro escolar, la integración familiar, los estilos de crianza y el desarrollo de una parentalidad positiva (Acevedo et al., 2017; Belmonte et al., 2020; Ospina-Botero y Montoya-Pavas, 2017).

Dicha participación demanda de la escuela una educación de calidad que promueva y mejore el aprendizaje de los estudiantes (Mosquera, 2018). Estas intenciones tienen como deseo la apertura hacia espacios de interacción intergeneracional más allá de la relación pedagógica, aunque están supeditadas a procesos vinculantes que exigen colaboración y compromiso (Cortés-Pascual, 2002; Salgado, 2018).

En la participación se presenta la influencia de la familia por ciertas dimensiones y propiedades que dependen en gran medida de los tipos de familias: “persistentes, comprometidas, anónimas, maestra en casa, mediadoras, poco dispuesta, abogada inefectiva, mediadora” (Azucena, 2015; Mosquera, 2018, p. 86). Para la búsqueda del desarrollo humano en sus dimensiones “cognitiva, socio afectivo, corporal, volitiva, comunicativa, moral y espiritual” (Meza Rueda & Páez Martínez, 2016, p. 14) debe ser una de las condiciones fundamentales en el vínculo de la RFE al tener efectos directos en la resiliencia educativa-familiar, los procesos conscientes hacia la emancipación, la construcción de ciudadanos críticos y participativos y la búsqueda incansable de la subjetividad del discente proyectada al activismo (Arciniegas et al., 2018; Hernández, 2017).

2.6 Modelos teóricos de la RFE

Las construcciones teóricas del involucramiento de la familia en la escuela se refieren a las últimas tres décadas: El modelo ecológico sistémico de desarrollo humano; el modelo de esferas superpuestas, el modelo syneducation, el modelo causal y específico de

implicación parental, el modelo motivacional, el modelo comprensivo integral, el modelo de recuperación social desde la comunicación, mediado por gestiones y la pedagogía integral.

El modelo ecológico sistémico de desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987) plantea la relación familia-escuela como un mesosistema que permite la interacción familia-escuela con el macrosistema sociedad y sus exosistemas. La dinámica relacional está mediada por el crono sistema, en la relación ontogénica que se instaura al discente como menor, debido a la condición de alumno que se le asigna en el microsistema escolar y la de hijo que se le asigna en el microsistema familiar; se transpone una condición a posteriori de la experiencia de la RFE, que supedita las formas de relación en la condición del sujeto del aprendizaje. Por tanto, nombrarlo en su naturaleza de hijo, menor, alumno determina ontologías y epistemologías de esta relación desde un marco de la teoría de sistemas en un diálogo de saberes (Anexo 41).

Carvalho (2016) y Epstein et al. (2002) proponen el modelo de esferas superpuestas que presentan interrelación entre la familia, la escuela y la comunidad. En ella se puede observar el constante proceso de asimilación y desasimilación por parte de cada uno de los agentes participantes; por ejemplo, la familia que desaprende sus prácticas de crianza para aprender las prácticas pedagógicas de la escuela y viceversa, al mismo tiempo que la comunidad que debe tener apertura a hacer partícipes a la escuela y a la familia de sus dinámicas (Anexo 2). En este modelo, el centro es el educando inmerso en lo organizacional, en el currículo escolar, en las dinámicas de desarrollo de los estudiantes. Epstein (2022) enfatiza el funcionamiento del modelo, las relaciones de colaboración, la identificación de factores que promuevan la participación con la meta de lograr la complementariedad, la comunicación y la colaboración en los contextos escolares; las áreas de desarrollo son: “ayuda, comunicación, voluntariado, seguimiento, participación y la colaboración” (Álvarez-Blanco, 2019, p. 22; Bazán, 2020, p. 64).

Bronfenbrenner (1987) y Epstein (2018) condicionan la sinergia entre la participación de la familia y la escuela en el desarrollo del discente. La conciben como una relación fundante de la comunidad gracias a que las partes involucradas tienen una actitud y un aprendizaje de asimilación y desasimilación, en la medida en que quieran participar de este proceso efectivamente. Además, se evidencia la interacción en la RFE. Esta relación es más globalizante al reconocer las realidades en las que está inmersa la relación

pedagógica, vinculada con los subsistemas que atraviesan esta relación mediante símbolos, objetos, personas, con el estudiante como centro del fenómeno sistémico. Es a partir de esta relación interna, que se externaliza y se relaciona con otros subsistemas, inmersos en el sistema (Carvalho, 2016).

Por otro lado, el modelo Syneducation propone la promoción de la implicación parental en el proceso educativo de los discentes por medio del desarrollo y la estimulación de dimensiones complementarias de la educación y la sinergia de los agentes que intervienen en la familia como en la escuela; desde esta teoría se proponen las siguientes fases: investigación, acción colaborativa, Syneducation, cierre del circuito de investigación e implicación para la promoción de nuevas líneas de desarrollo de la relación familia-escuela, aprehensión de modelos de colaboración, procesos investigativos y la toma de decisiones sobre la educación de sus hijos (Anexo 3); Kekes y Mylonakou proponen, como resultados de la acción participativa y vinculante de la familia y la escuela, que los estudiantes se motiven más por el aprendizaje (Mylonakou y Kekes, 2007).

Hoover-Dempsey y Sandler (2005) recomiendan el modelo causal y específico de implicación parental. En este modelo se parte de la familia como primer escenario para que las familias se involucren en la toma de decisiones del proceso educativo del discente. Los agentes familiares deben decidir el modo de involucrarse y determinar los mecanismos de implicación para que la toma de decisiones sea efectiva. El modelo permite medir los resultados en la aplicación de los mecanismos de intervención, por medio de parámetros cuantificables, variables determinantes e indeterminables y la evaluación de los resultados alcanzados por los discentes en relación con las diferentes fases de desarrollo del modelo (Anexo 4). Los autores condicionan la funcionalidad del modelo en la interacción parental alcanzada, el sentir ante la eficacia de la práctica parental, las oportunidades y demandas en la relación escuela-familia.

Ahora bien, el modelo motivacional parte de la conceptualización multidimensional de la implicación familiar como fenómeno en el que inciden diversas variables desde una perspectiva ecológica y holística. Busca en el discente el desarrollo de la autonomía basado en un modelo predictivo, determinado por variables demográficas que indican el nivel de implicación parental, como “la actitud de los padres ante las dificultades del niño”

y los modos de intervención parental, ya sea en los procesos cognitivos o personales (Anexo 5) (Farkas y Grolnick, 2010; Grolnick y Slowiaczek, 1994).

El modelo comprensivo integral de la relación establece que las relaciones se dan desde una jerarquía piramidal de las necesidades y los recursos disponibles de los cuidadores, en lo que se refiere a la formación de sus hijos, siendo atravesada estas necesidades y recursos por dos dimensiones determinantes en la efectividad de la concepción de las necesidades y el uso efectivo de los recursos: el tiempo y el nivel de especialización ya sea del profesional docente y del padre de familia, para establecer un nivel estratégico y de demanda del recurso (Anexo 6) (Hornby y Lafaele, 2011).

Graff y Sherman (2020) proponen otros modelos teóricos de la relación desde la comunicación como elemento fundante para procesos de recuperación social desde la estructura del tejido social mediado por los procesos de gestión, administración, pedagogía comunicacional y el sentido de pertenencia (Bordalba, 2019; Moreno et al., 2018). También existe la propuesta de la pedagogía integral desde el desarrollo estratégico de la escuela de padres para la relación familia-escuela-comunidad (Hernández, 2017). Dicho modelo teórico se basa en los fondos de conocimiento y de identidad para una educación identitaria, lo cual hace necesaria una resignificación de la relación desde los desajustes y las dialécticas que emergen entre la familia-escuela y la comunidad (Guitart y Saubich, 2013).

Los descriptores teóricos presentan un aspecto planificador del modelo pedagógico sobre cómo debe ser la relación de los padres de familia con la institución escolar, pero no atiende que en la familia se lleve a cabo un proceso educativo; más bien se hacen visibles una serie de problemáticas relacionales entre el modelo pedagógico planificado y ejecutado en la práctica de los docentes y la práctica educativa en los hogares.

Estos hallazgos teóricos transponen una condición *a posteriori* de la experiencia de la relación familia-escuela que supedita dicha relación a la condición del sujeto del aprendizaje en el fenómeno pedagógico. Por tanto, el discente al nombrarlo en su naturaleza de hijo, menor, alumno, determina unas formas y, por tanto, diferentes niveles de comprensión de la naturaleza del que se educa y se forma como centro de la RFE desde marcos teóricos y diálogo de saberes: el hijo, desde la familia, ya sea en el campo de la medicina, el trabajo social, la sociología o la psicología de familia; el menor en el

campo normativo, sociológico y el psicológico; el alumno en el campo de la didáctica, la enseñanza, la pedagogía y la educación.

2.7 Experiencias investigativas de la Relación Familia Escuela

Las investigaciones sobre la RFE se han centrado en estudios teóricos e intervencionistas, fundamentados en un acervo teórico anglosajón y europeo, de corte psicológico y sociológico, que buscan resultados de tipo descriptivo (Ceballos López y Linares, 2019; Manjarrés et al., 2007; Martínez, 2016).

Otros estudios se han propuesto, desde lo correlacional, ¿cómo?, mejorar dicha relación desde una mirada sistémica del fenómeno, a la vez que siguen una perspectiva empírico-analítica (Simón-Rueda, Cecilia et al., 2016). En Latinoamérica, especialmente en Colombia, los estudios han sido desarrollados por instituciones de educación superior como la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Católica Luis Amigo, la Universidad de la Salle, la Universidad de Manizales y la Universidad de Caldas. Estos estudios se articulan a través del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) bajo perspectivas diversas: la empírico-analítica, histórico-hermenéutica y crítico-social.

Las investigaciones teóricas y de intervención sobre la relación familia-escuela se han centrado en la comprensión de ciertas características, condiciones, dificultades emergentes en el fenómeno y la incidencia determinante en el rendimiento académico del discente (Mosquera, 2018). Asimismo, se han desarrollado estudios en la influencia de los procesos representacionales y los efectos en la dinámica de dicha relación.

Desde otra perspectiva, se han estudiado los procesos performativos inmersos en los juegos representacionales de la RFE. También se han estudiado las relaciones generativas intrafamiliares y perifamiliares como fenómenos conflictivos inmersos en la condición humana. Estas investigaciones invitan al estudio de la evolución de la ideología y las creencias de la familia, la escuela y su relación, en cuanto al carácter reproductor de la escuela desde las prácticas funcionalistas de la familia (Bordalba, 2019; Solís y Aguilar, 2017).

La aparición de nuevos patrones inmersos en los modelos de asimilación y desasimilación constante, por los que tiene que pasar la familia y el estudiante, afecta la escuela, la cual, en ocasiones, tiene una negación total de dicho proceso, aunque

visibilice factores como la vulnerabilidad, el involucramiento y participación (Bazán, 2020; Mosquera, 2018; Normales, 2019; A. Razeto, 2016). La interacción educativa intrafamiliar y la interacción familiar-escuela indican la necesidad de ver la familia como relación social (Ros, 2018). Un entrenamiento parental en consonancia con las necesidades del contexto y el aprendizaje hace posible que los miembros de la comunidad, los padres de familia y la escuela aprendan a trabajar juntos (Torío et al., 2019).

De esta manera, urge fortalecer la RFE a partir del reconocimiento, la reformulación del sentido y la sinergia familia-escuela (Acevedo et al., 2020; Manjarrés et al., 2016; Razeto, 2016; Rego et al., 2016; Rizzi, 2021; Santiago et al., 2019); las posibilidades de relacionamiento no dependen únicamente de una gestión administrativa, sino de la comunicación y la participación (Greco, 2003).

2.8 Experiencias investigativas en el contexto de la I. E. Navarra

Con respecto al contexto, esta investigación partió de dos proyectos de investigación escolar desde el año 2009 hasta el año 2020. En el 2009 se desarrolló la investigación *La comunicación como una estrategia para el mejoramiento de la gestión académica y pedagógica en la I.E. Navarra*, donde el objeto de investigación fue la comunicación en la gestión académica a partir de la pregunta: ¿Qué procesos de intervención se pueden implementar para mejorar las prácticas comunicativas en la gestión académica y pedagógica de la escuela? (Rivera, 2009) El desarrollo de la investigación generó estrategias comunicativas más eficaces para la gestión académica y pedagógica de la I.E. Navarra de Bello, Antioquia; la metodología fue cualitativa, con enfoque del interaccionismo simbólico y la observación participante como técnica, para comprender los modos de comunicarse con la comunidad educativa en torno a la gestión académica y pedagógica (Habermas, 1987).

La comunicación se entendió como una estrategia al servicio de una gestión escolar, dentro de la práctica comunicativa dada en los procesos de la gestión académica y la pedagógica en la I.E., de manera que la comunicación se concibió como una tecnología que le tributa a unos resultados de calidad dentro de un proceso administrativo de gestiones escolares. La investigación evidenció las voces de los participantes, que, al ser procesadas por métodos de análisis, contribuyeron al desarrollo de una estrategia

para la gestión administrativa. Esta acción estratégica es un primer intento del DI para encontrar una metodología que le permitiera operar en la relación como un asunto práctico, buscando conversar para el desarrollo de unos estándares para la gestión escolar. Esa visión objetiva parte de algo que atrapa al DI en dispositivos de control y que puede enajenarlo de la propia existencia que le interpela (Habermas, 1978).

En el 2012, se desarrolló un *estudio de caso sobre las relaciones entre el estilo parental democrático y la creatividad como proceso en jóvenes del grado 7 de la I.E. Navarra*. El objeto de investigación fue el impacto del estilo de crianza democrático (ECD) en la creatividad de los estudiantes. La pregunta que guio esta indagación: ¿cuáles son las relaciones influyentes del estilo parental democrático en la creatividad como proceso de los jóvenes de grado séptimo de la I.E.? ¿Navarra en Bello, Antioquia? (Rivera, 2012); la investigación permitió diagnosticar el nivel del proceso creativo de los discentes y la búsqueda de didácticas que potencian el proceso creativo en los jóvenes.

La metodología fue cualitativa, con enfoque fenomenológico y la estrategia de estudio de caso (Galeano y Vélez, 2000; Galeano, 2018). En esta se buscó comprender cómo el sujeto capta la realidad, la representa y la elabora en su mente; esta condición hizo que el investigador tratara de ir a las cosas en sí (Eidos), por medio de una codificación que se direccionó hacia una comparación constante, atravesada por conceptos (Olvera López, 2018).

La acción estratégica en lo metodológico se volcó hacia el interior. El DI buscó los modos en los que aparecen las configuraciones del ECD y el proceso creativo en los participantes del contexto de estudio, desde el punto de vista de la didáctica que está inmersa en un constructivismo de la praxis (Galeano y Vélez, 2000). Esta didáctica emerge en los estudios que buscan incorporar la instrumentación en el carácter programador, planificador y proyectivo del docente en la educación. Fue un activismo dialéctico para salir del mecanicismo sistémico de la educación; se evidencia la acción vinculante entre la familia y la búsqueda activa del desarrollo de la creatividad; este aspecto vinculante enuncia cómo la metodología y el objeto están íntimamente relacionados (Gadamer, 1998).

A nivel del estado del arte, se encuentra que el estudio de la RFE se ha centrado en cinco líneas temáticas: dimensiones y propiedades de la RFE, que aquí se presentan como condiciones de la relación, finalidad de la relación en el proceso educativo y en los

participantes de la relación; las modalidades de la relación; estrategias que se pueden desarrollar para intervenir dicha relación y los modelos teóricos. Estos modelos teóricos dan por entendido que la RFE desde la educación se abarca desde la intervención psicosocial, que el centro de dicha relación es el discente y que la relación atiende a unos fines predefinidos en la educación como subsistema del sistema social (Acevedo et al., 2020; Rivera, 2023).

Ahora bien, desde el desarrollo legal, se indica que el progreso de la normatividad en Colombia de la participación de los padres de familia en la escuela parte de iniciativas hacia la promoción de la relación a través de procesos vinculantes que permitan la calidad educativa y el mejoramiento del rendimiento escolar, hasta el desarrollo de una estrategia (escuela de padres) de carácter obligatorio, que perpetúa su concepción funcional de la familia en el desarrollo formativo del discente. Formación que está centrada en un enfoque de derechos y garantías de las condiciones y el desarrollo de la dignidad de niños y jóvenes.

Desde la pedagogía, la relación se compone de agentes diversos: docentes, estudiantes, trabajadores sociales, psicólogos, etc., que se relacionan con el fenómeno educativo en la escuela desde su constructo formalizador; la familia lo hace desde sus estilos de crianza y el agente que es formado, que a medida que se va desarrollando va adquiriendo un papel más activo en su proceso formativo.

Las experiencias investigativas desde sus marcos disciplinares y de origen extranjero con resultados descriptivos, correlacionales desde lo empírico analítico; por otro lado, en Colombia los estudios han sido descriptivos y la búsqueda de la influencia de la relación en su dinámica y sus representaciones en el rendimiento académico de los discentes; representaciones inmersas en procesos de asimilación y desasimilación que implican el trabajo de entrenamientos parentales en la comunicación y la participación de la familia en la RFE.

En el contexto, de la búsqueda de estrategias para mejorar las gestiones escolares y el impacto de las prácticas parentales en el desarrollo de la habilidad creativa de los discentes, el modo de dicha relación determina en parte el éxito del proceso formativo de los menores y los efectos secundarios en el contexto. Hay modelaciones e investigaciones centradas en la comunicación, descripción, correlación, asimilación-desasimilación y los procesos pedagógicos relacionados, así como teorías

estructurantes desde los fondos de conocimiento y los fondos de identidad de los participantes de la RFE.

Referentes que han guiado la clarificación teórica, ontológica, epistemológica y normativa del fenómeno de la RFE señalan que es imperativo trabajar en la comprensión de la práctica relacional en su naturaleza, procesos, estructuras y dinámicas.

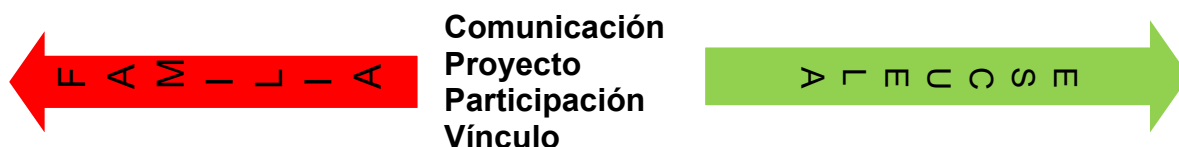
3. MARCO TEÓRICO

En este apartado se desarrolla la sensibilización teórica desde el estado del arte de la RFE frente a posturas estructuralistas y sistémicas de la comunicación, la participación y el vínculo, las cuales se ponen en tensión frente a la RF y la teoría de Bourdieu desde los conceptos de campo, capital y habitus para las discusiones frente a los hallazgos de la RFE en la I.E. Navarra. Marco para identificar las unidades de enunciación en la RFE de la I.E. Navarra

3.1 Sensibilización teórica frente al problema de la RFE

Se hizo un proceso de sensibilización argumentativa a partir del estado del arte y posturas desde la sociología en la que está inmersa la RFE; se desarrollaron tensiones en la comunicación, la participación, el vínculo y el proyecto. Las cuales permitieron una mayor sensibilización para la identificación del problema en la RFE y el posterior desarrollo de las unidades de enunciación.

Ilustración 2: Tensiones en la RFE



3.1.1 La comunicación

La tensión en la comunicación de la RFE se desarrolla a partir del sentido de la comunicación, el proceso de la comunicación y la finalidad pedagógica de la

comunicación en la RFE dentro de tendencias estructuralistas y sistémicas; en una segunda parte, en contraste, se presenta la postura performativa y generativa con tendencia constructivista.

La comunicación desde la perspectiva sistémica adquiere un sentido práctico al responder a un direccionamiento con un sentido pleno que expresan los participantes.

Este sentido posee un nivel de conciencia que se evidencia cuando el otro que comunica le da sentido en el mismo acto comunicativo. En el acto se alcanza la objetividad en cuanto el lenguaje le permite generalizarse, tornándose referente válido para ambas partes y, por tanto, objetivo en la cultura en la que está inmerso el acto comunicativo de la RFE. En dicho proceso, los participantes construyen puentes entre su material psíquico y social, generando enlaces, expectativas por medio de señales, intenciones y fines de colaboración; desde allí influye en la comunicación al hacer selecciones, dinamizarla por medio de estructuras abiertas de sentido que se sensibilizan a sí mismas, dentro del sistema social, para formar estructuras de lo que acontece, buscando un cierre de sentido y de autorreferencia de lo que sucede en el acto comunicativo (Luhmann, 1998b),

Las diferencias entre el sistema y el entorno educativos son clave para la comprensión de la RFE, ya que allí se da el acto comunicativo con una dinámica propia que interactúa entre sus elementos, pero no se traslada a su entorno educativo, por ejemplo el sistema económico puede alterar estructuralmente el sistema educativo en este caso la falta de empleo de los cuidadores interfiere en la comunicación dentro de la RFE; sistema educativo que tiende a estabilizarse según sus propias estructuras y procesos en su entorno; así pues, la comunicación es un proceso que regula el sistema educativo (Luhmann, 1998b).

Desde la postura de Lévi-Strauss (1974), la comunicación es un proceso que busca regular al individuo por reglas de parentesco, económicas y lingüísticas. La comunicación, que se da en el uso del lenguaje, está inmersa en sistemas de actitudes, dominaciones donde el parentesco corresponde a una conducta predeterminada (Lévi-Strauss, 1974). La comunicación genera relaciones entre las estructuras de comunicación y las de subordinación; elementos característicos de la RFE a partir de oposiciones: persona-símbolo, valor-signo (Lévi-Strauss, 1974). En ese sentido, la RFE está inmersa en la observación desde el propio sistema escolar al atender la

diferenciación entre los sistemas de comunicación. Por ejemplo: la comunicación hacia el discente o el cuidador; diferenciación que tiene grandes implicaciones en cómo se teje esa RFE.

En cuanto a sistemas y en el desarrollo del conocimiento de la comunicación en la RFE, resulta fundamental la diferencia entre acción y comunicación, acontecimiento y estructura; en ese sentido, la comunicación es el proceso constituyente del sistema social, la acción es la autoobservación y la descripción de los sistemas sociales.

La mirada constructivista y sistémica de la comunicación inmersa en la RFE implica que se deba abordar primero como formas de autorreferenciación en la comunicación. A partir de la observación como proceso de registro de la operación de la RFE. Esa observación de la sociedad en un subsistema de la misma sociedad es contingente, en tanto es un sistema diferenciado para observar la totalidad del sistema social. Este acto de autoobservación lleva a la corrección constante de la realidad que se autoconstruye en la escuela y, sobre todo, en la RFE, por medio del desarrollo de métodos de comunicación y de enseñanza-aprendizaje (E-A). Esta práctica de autoobservación genera aspectos positivos en el orden del sistema escolar, en especial en la RFE: “La sociedad puede llevar a cabo una diferenciación; crear subsistemas; la negación en la interacción se torna conflicto; la sociedad hace posible los nexos de expectativas entre: personas, roles, programas y valores; la evaluación es posible en el sistema social en el cambio de estructuras por variación, selección y estabilización en la totalidad de las interacciones” (Luhmann, 1998b, pp. 377–378).

La comprensión de la pedagogía autoobservadora como método de conocimiento de la comunicación de la RFE lleva a generar enlaces entre la vida orgánica de los participantes, su conciencia y su comunicación a partir de procesos de autorreproducción. Al establecer los límites del sentido en la RFE, indica que el acto comunicativo de la relación se mueve en unidades de sentido inmersas en la comunicación (Luhmann, 1998b). Estas unidades de sentido son formas que permiten el proceso de las contingencias que se presentan en la relación por medio de la diferenciación de la relación como acontecimiento y los elementos de la comunicación comparables en la situación; una reflexividad racional que piensa el proceso comunicacional y la autorrepresentación para identificar las diferencias entre el entorno y el sistema (Luhmann, 1998b). Dichas formas permiten que el observador pueda

diferenciar autorrepresentación y autorreferenciación desde el lenguaje y la difusión en el proceso de comunicación en la RFE.

Bajo ese mismo marco, Bernstein (2004) desarrolla la práctica pedagógica como operador de la comunicación estructural en el contexto de los códigos lingüísticos. Una propuesta frente a la comunicación en el sistema escolar a partir de agencias, relaciones, prácticas para el análisis de la producción, reproducción, transmisión, adquisición, resistencia y cambios culturales que se dan en el sistema social y el microsistema escuela. La propuesta parte de principios en la comunicación, como lo son el poder como el generador de la división social del trabajo y la clasificación, el control que le da forma a la práctica pedagógica, las reglas de distribución que delimitan las relaciones entre el poder, los grupos sociales, conciencias y prácticas, las reglas de recontextualización que regulan los discursos pedagógicos particulares en los contextos, entre otros. Por ejemplo, las reglas para evaluar el aprendizaje del discente establecen un filtro de los discursos pedagógicos de los docentes, el principio de clasificación regula las relaciones de poder entre docentes y cuidadores y los discursos mantienen los grados de aislamiento social de los que ostentan dichos discursos (Bernstein, 2004; Bernstein y Díaz, 1985).

De esta manera, cada discurso se cierra en su propio círculo por los códigos de control, que pueden generar dificultades al no existir conexiones entre pedagogía y procesos sociohistóricos. Ante la dificultad, Bernstein (2004) propone un modelo pedagógico que triangula el discurso pedagógico, la recontextualización y las relaciones sistémicas en torno a la práctica pedagógica (Bernstein, 2004; Bernstein y Díaz, 1985).

El discurso pedagógico oficial (DPO)

(DPO) se entiende como “medio de reproducción de competencias especializadas relacionadas con la adquisición de conocimientos y habilidades (DIE) y el medio de reproducción de un orden legítimo” en la escuela y la familia y en la RFE (Bernstein y Díaz, 1985, p. 28). Se desarrolla en una comunicación pedagógica y está incluido en el orden que domina socialmente los discursos; ubica el discurso y lo reproduce como un mecanismo de poder y control simbólico. Un orden de la reproducción de formas específicas de conciencia a partir de la producción de reglas que regulan las relaciones en cada contexto escolar, es decir, como un discurso regulativo general (DRG)

(Bernstein, 2004). El discurso pedagógico ubica y contextualiza a los sujetos para individualizar y normalizar la práctica pedagógica, es decir, en “la expresión de una subjetividad consciente expresada en una unidad lingüística” (Bernstein y Díaz, 1985, p. 41). En el discurso se pone en juego la comprensión del código como instrumento de enmarcación que permite especificar la práctica pedagógica como la realización pedagógica de la RFE (Bernstein, 2004; Bernstein y Díaz, 1985).

El discurso pedagógico se guía por los principios dominantes (PD) de la organización, el mantenimiento y la legitimación que están inmersos en el DRG. En las relaciones dentro de la comunidad educativa, el discurso pedagógico busca legitimar y reproducir el consenso al transformar las contradicciones; utiliza las ideologías y las prácticas educativas para lograr los procesos de normalización. Este es el mecanismo para legitimar y regular el universo escolar como práctica de poder del Estado. Este discurso predetermina el modo de darse la RFE, pues es regulativo por parte del Estado (Bernstein, 2004; Bernstein y Díaz, 1985).

Recontextualización

Para que el DPO llegue al contexto escolar, dichos discursos deben reubicarse y desubicarse en el espacio pedagógico de la escuela; un movimiento en ambas direcciones de los contextos primarios y secundarios de los textos, prácticas y discursos donde se estructuran, un campo que regula la circulación de textos entre el contexto primario y secundario (Bernstein, 2004; Bernstein y Díaz, 1985), que también se condensan en ciertas autonomías relativas, como se puede observar en la Ley-2025 de 2020. El DP se entiende como un medio para la producción y reproducción de disciplinas en donde se dan dos procesos de recontextualización: 1) el acto selectivo del campo productivo discursivo para establecer el “qué” y el “cómo” para generar el campo intelectual de la educación, y 2) las teorías y los conceptos se reubican según las demandas de socialización que legitiman la escuela.

Estos procesos se regulan por las agencias, agentes y prácticas inmersos en intereses y problemas de los campos discursivos, tanto de la teoría, investigación y la práctica pedagógica (Bernstein y Díaz, 1985). A partir del fenómeno de la recontextualización, el DP se configura como un producto institucionalizado de lo

práctico/discursivo y como límites, principios e instrucciones de la enseñanza-aprendizaje. El DP genera las bases para la organización del tiempo pedagógico, por ejemplo: ¿cuánto tiempo hay que dedicar en la atención a los cuidadores y a los discentes?; la organización del espacio pedagógico, por ejemplo: ¿dónde hay que hacer la atención de cuidadores y discentes; en la casa, la escuela, la calle?; la recontextualización del conocimiento, por ejemplo ¿Qué conocimiento se puede y no se puede traer al contexto escolar?, y la producción y reproducción de la cultura; en ese elemento del DP se regula el hacer en la escuela sobre el tipo de actividades permitidas, en tanto obedezcan a las tradiciones y a las costumbres en la escuela.

Las relaciones sistémicas del contexto de reproducción

La relación entre educación-campo de producción y la familia tiene un alto nivel de correspondencia, lo que implica que la RFE está inmersa en discursos pedagógicos y discursos económicos donde las habilidades (prácticas instruccionales) y las ideologías (prácticas regulativas) deben corresponderse (Bernstein, 2004). Esta relación puede generar contradicciones por el modo como se distribuyen las categorías, las relaciones entre las categorías y la realización de las categorías (Bernstein y Díaz, 1985). Dichas discrepancias se regulan por medio del control simbólico¹ que permite que los principios dominantes permanezcan; que el conflicto entre las características políticas y administrativas de la educación sea generador de inercia y resistencia y que el contexto cultural primario de los alumnos, dado en la familia, afecte los principios y las prácticas de recontextualización de la escuela (Bernstein, 2004; Bernstein y Díaz, 1985).

Práctica pedagógica

La práctica pedagógica implica ubicar a los estudiantes en el discurso instruccional específico (modelos de adquisición de conocimiento) que se expresa en competencias específicas, evaluadas para establecer la reproducción, la distribución de poder y la normalización de la adquisición del conocimiento. En la RFE hay una dialéctica entre la conciencia y lo social que genera latencias como la imposibilidad del conocimiento y la protección de la estructura. Cuando en la RFE el docente comunica al cuidador los fines de su práctica pedagógica dirigida al discente, estos fines se establecen a partir de lo

¹ Control simbólico: “Conjunto de formas especializadas dominantes de comunicación que constituyen los medios legítimos de regulación de las relaciones sistémicas” (Bernstein y Díaz, 1985, p. 23)

que se quiere reproducir, normalizar frente al conocimiento adquirido por el discente dentro del orden preestablecido; práctica pedagógica que protege la estructura educativa preestablecida, pero que imposibilita la generación de conocimiento en el contexto de la escuela.

Esta primera tensión dada en la RFE desde un enfoque sistémico, la comunicación tiene un sentido práctico en cuanto genera formas discursivas y produce sentido en la RFE (Luhmann, 1998b); como se puede observar en la propuesta de Bernstein (2004), una práctica pedagógica fundamentada en su propia estructura de control que entra en tensión con una mirada sociohistórica de la comunicación pedagógica en la RFE; en el acto comunicativo como proceso, es necesario diferenciar entre sistema y entorno educativo, comunicación y acción, acontecimiento y estructura (Luhmann, 1998b). En dicho proceso, en la RFE se dan representaciones que responden a procesos de autorreferenciación y autorrepresentación que están inmersos en relaciones entre las estructuras de comunicación y de subordinación (Lévi-Strauss, 1974).

Las tensiones en la comunicación, manifestadas en los modelos relacionales y las concepciones que configuran cada una de las partes en la relación, se expresan con claridad en el rol informativo y de direccionamiento que suele adoptar la escuela hacia la familia, instrumentalizando dicha relación y convirtiéndola en una relación vertical, disuasiva y restrictiva, marcada por aquello que la institución considera necesario y pertinente para su modelo pedagógico.

En contraste, un paradigma comunicativo que apela a la oportunidad del diálogo performativo para la construcción conjunta de modos de educar, interactuar y cooperar en el proceso y el contexto pedagógico de los discentes (CINDE, 2018).

La familia, escuela y estudiante necesitan participar de dinámicas que exigen construirse, representarse, dialogar y compartir; lo que implica una relación entre los conceptos contenidos en una teoría de la comunicación como estructura (lenguaje interno) y los datos empíricos que pretende analizar (lenguaje externo: la autorreferenciación y autorrepresentación) (Luhmann, 1998b). Tensión en la RFE que problematiza la comunicación al entrever los enfoques en los que se enmarca la comunicación. Como acto disruptivo, podría posibilitar el desarrollo de una TS de la RFE, en cuanto la autorreferenciación y la autorrepresentación en el contexto escolar explican los conflictos comunicacionales y los recontextualizan. Esta posibilidad puede

evidenciarse en la postura performativa y generativa de la comunicación en la RFE (CINDE, 2018).

La comprensión de la comunicación implica el proceso representacional. El proceso representacional se entiende como la forma de conocer los productos y procesos de la interacción y elaboración psicológica del sujeto con una realidad externa de tipo social que se concreta y expresa por medio de valoraciones, creencias, narrativas de vida, etc., a través de las cuales los sujetos conocen, se orientan, identifican y justifican sus representaciones (Martínez, 2016). Estas representaciones influyen en el carácter asertivo de la comunicación cuando los interlocutores las usan; le dan un sentido y significado en el mundo de la vida a las construcciones y reconstrucciones de dichas representaciones. Estos procesos están supeditados a las dimensiones de contexto y pertenencia desde lo cognitivo, a las personas como productoras de sentido y a las formas del discurso. Las representaciones se orientan al conocimiento, la identidad, la orientación y la justificación de acciones humanas en los contextos y sus discursos (Gergen, 2007; Pearce, 1998), donde parte del reconocimiento del interlocutor y la valoración de lo que aportan los diferentes miembros de la comunidad educativa se asimila a un paradigma representacional (Bonell, 2016; Cortina, 1993). Donde ha de tenerse en cuenta la confirmación de la comunicación en la RFE, que formaría parte de los modos de la relación familia-escuela (Carvalho, 2016).

Estos enfoques de la teoría de la comunicación parten del construccionismo social, determinado por la comprensión del lenguaje en la construcción de mundos. Implica pasar de una mirada estructuralista y sistémica a una relación de actos y narrativas como procesos de adquisición del conocimiento de las realidades sociales. Desde allí se captan relaciones con la realidad, diferenciando las operaciones reproductoras de la RFE y las observaciones que se hacen de la RFE para el desarrollo de las narraciones del colectivo y los sujetos como parte de los modos de participación parental en la escuela y las transformaciones en la concepción de la familia y la escuela desde diversos ámbitos del saber: psicológico, social, antropológico, jurídico, socioeconómico, etnográfico y sociológico, con los característicos acervos teóricos que han fundamentado la comprensión de dicha relación (Bordalba, 2019; Gergen, 2006; Moreno et al., 2018; Martínez, 2016; Pearce, 1998).

3.1.2 La participación en la relación familia-escuela

Esta tensión se presenta desde la postura crítica sistémica de Horkheimer de la participación y, en contraposición, una postura de intervención en la escuela por parte de los padres con involucramiento de la comunidad.

La vinculación normativa media las formas de dominación en la participación, pues parte de un sujeto de poder: el padre, el docente, los grupos que desarrollan prácticas de dominación y control en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La autoridad es una forma de sumisión y de subordinación al interés del que domina. En la educación, la cadena de interés parte del Estado hasta llegar al educador y a los cuidadores en la RFE. Este acto de subordinación determina el tipo de participación que se establece en los cuidadores frente al proceso escolar de los discentes (Horkheimer, 2003).

La autoridad escolar se subordina a la RFE; está enmarcada en reglas de dependencia que regulan la relación para evitar el peligro de coartar o naturalizar la misma. En este aspecto, la familia produce y reproduce el pensamiento autoritario y a la vez, de manera dialéctica, genera un espacio para cuidarse de la cosificación, promoviendo el carácter comunitario y participativo de la familia como un acto de virtud.

La autoridad se convierte en el ejercicio del poder doméstico como garante de una idea de progreso, basada en dispositivos: trabajo, loco y poder que conducen al discente a guiar las decisiones, la libertad, las acciones, el comportamiento y sus cuerpos hacia el deber y las obligaciones que le son impuestas (Horkheimer, 2003). La autoridad conduce al orden, es decir, el fin en sí mismo del acto participativo de la RFE.

Este orden, basado en la autoridad, se basa en los principios de la universalidad, la particularidad y la individualidad (Horkheimer, 2003). Estos principios del orden de la RFE se dan a nivel del individuo “en las creencias, el entendimiento, la fe, la libertad, la franqueza, la buena voluntad, armonía entre el placer y el trabajo, la veneración a sus antepasados” (Horkheimer, 2003, p. 89). A nivel económico, estos principios deben dar rendimiento teórico y práctico y evidenciar un valor de uso y un valor. A nivel social, estos principios dependen de la jerarquía, la obediencia y la abnegación. El límite que impone la sociedad es el límite de la libertad y de la propia conciencia (Horkheimer, 2003).

La universalidad de la participación en la RFE se refiere a que es un proceso inmerso en la estructura educativa y se relaciona con las estructuras familiares y

escolares. De igual modo, la estructura escolar está inmersa en la estructura social. Es una funcionalidad específica en la vida de cada persona a nivel económico, cultural y social que está fuertemente relacionada con el contexto escolar.

La particularidad se expresa en los roles asignados al docente y al cuidador, en los cuales ejercen su autoridad y su concepción de orden; la autoridad y el orden se relacionan íntimamente con el proceso productivo, pues genera cultura en varios aspectos y media entre la familia y la escuela. Lo anterior se desarrolla a partir de la individualidad de los agentes de la relación por medio de una voluntad pedagógica, donde el acto de enseñar y aprender es establecido por la organización educativa como fenómeno natural y no como un artificio que surge de las propias construcciones culturales de una sociedad. Dicha voluntad pedagógica tiene capacidad para decidir lo que debe ser enseñado y aprendido. La participación está mediada por una voluntad abstracta que ejerce dominio sobre la voluntad de los individuos.

El dominio de esa voluntad pedagógica parte del uso de la razón que finalmente conduce a la obediencia; este es el poder dado en la autoridad del discurso educativo estatal, la dignificación que se establece por la fuerza de lo que se impone como digno (Horkheimer, 2003); basado en esos ejercicios de poder, el discente desarrolla un carácter autoritario e individualizador que le genera el sofisma de que todos sus fracasos son responsabilidad propia y no del sistema escolar. Como adaptables o no, es el individuo el que se siente atrapado en algo que supera su conciencia y se ve abocado a obedecer a partir de la adaptación a las circunstancias por: “respeto, obediencia, sumisión, responsabilidades de protección de la madre a nivel económico y social del infante, la idealización de agentes de autoridad en el conocimiento, la moral, la educación” (Horkheimer, 2003, pp. 112–146); en el ejercicio de poder, la voluntad pedagógica genera tensión con el individuo cuando expresa resistencia en la relación. Así pues, las voluntades señalan cómo ese proceso pedagógico educa para la socialización, posiblemente desde comportamientos egoístas (Horkheimer, 2003).

El rol de las partes involucradas en la RFE se centra en procesos de reproducción del sistema social y el subsistema educativo, donde lo más importante es la comprensión del modo social de la participación y no los modos como aparecen en la conciencia de los individuos participantes de la relación, mucho menos las supuestas esencialidades que podrían darse en las particularidades de los participantes (Horkheimer, 2003).

La autoridad, el orden y la voluntad ejercida por los participantes de la RFE condicionan los modos y los alcances de la participación. La participación se supedita al orden dado en la relación, que establece como figuras de poder al cuidador desde la familia y al docente desde la escuela, donde se dan prácticas de dominación y control por parte de los docentes o los cuidadores por medio de los intereses inmersos en la relación y los roles de autoridad, basados en dispositivos sociales y económicos. Participación que se guía por principios: universalidad, particularidad e individualidad para la consecución de un orden (Horkheimer, 2003).

En contraste, para Enguita (1992), la participación es una gestión horizontal y descentralizada que implica involucrar a la comunidad. Se entiende la participación como “la intervención en la escuela por parte de los padres, el acercamiento de la escuela a la comunidad, el desarrollo escolar desde una gestión horizontal y descentralizada que involucra a la comunidad, la formación de los estudiantes para la convivencia” (Enguita, 1992). La participación se entiende como un acto voluntario, decisorio y, por lo pronto, desinteresado que tiene a dos o más sujetos, que se ponen de acuerdo para hacer algo juntos (Martínez, 2016).

En la RFE, la participación presenta contradicciones en la atribución de responsabilidades a la familia y a la escuela en la educación de los discentes. En el planteamiento de la relación está inmersa la condición de la participación mancomunada desde la razón práctica: la afiliación, el humor y el juego, la cognición, las emociones; es decir, no como elementos funcionales (Nussbaum, 2012); la participación es más que una estrategia instrumental y operativa de unas prácticas pedagógicas o estatales; se relaciona con los proyectos de vida de los otros y otras.

Las atribuciones de autoridad, orden y voluntad a los roles que tienen los agentes presentan contradicciones en la atribución de las responsabilidades, aun con vinculaciones reales en las implicaciones de la participación desde un acto de la voluntad (Martínez, 2016), frente a la pregunta: ¿qué le corresponde al docente y al cuidador en la formación y en la educación del discente? Nussbaum (2012) propone crear capacidades para una participación mancomunada desde los proyectos de vida, postura que acogen otros autores (Acevedo et al., 2017; Belmonte et al., 2020; Ceballos, López y Linares, 2019; Ospina-Botero y Montoya-Pavas, 2017)

3.1.3 El vínculo

Las tensiones del vínculo en la RFE parten de una mirada estructuralista del vínculo como actuación en la RFE y la otra mirada donde el vínculo se entiende como un conjunto de estrategias relacionales en paradigmas de acción y participación.

El vínculo en la RFE establece los elementos de conexión entre la familia y la escuela. El vínculo lo determina la norma; es contractual, las partes se relacionan en cuanto cada una realiza la tarea que la norma le establece, realiza el rol asignado en la actuación o no.² En dicha actuación, los participantes utilizan sus caretas sociales para interactuar en el medio.³ El actuante debe manejar las apariencias y los modales en el contexto del vínculo y debe estar a la moda o a las construcciones abstractas de las actuaciones vinculantes (Goffman et al., 1977).

En la RFE está en juego actuaciones inmersas en idealizaciones, valores que se desarrollan por ceremonias, símbolos de estatus y encubrimiento de la ideología por medio de la tergiversación. El estatus, la personalidad, la distinción, la intencionalidad del acto vinculante y el valor del vínculo en cuanto al actuante (cuidador o docente) son importantes para entender la acción y búsqueda de la responsabilidad de su acción o de la anulación de esta (Goffman et al., 1977).

Así, se entiende que, ya que el individuo se vale de signos para representar su mundo, existe un carácter subjetivo de las representaciones en la actuación en la RFE.

La construcción conceptual del vínculo en la RFE implica la capacidad de que estos conceptos expresan la variación y el cambio de los mecanismos de reproducción, distribución, evaluación, producción, transmisión y adquisición de la relación vinculante por el sistema escolar (Bernstein, 1989). Estos signos tienen un carácter místico; en el juego de resaltar unos asuntos y dejar detrás del velo otros, se torna misterio para los espectadores y devela en ocasiones poderes en el actuante constructor de realidades. Esa mezcla entre realidad y artificio en donde la actuación se muestra como lo más valioso y exaltante de la naturaleza humana, por encima del conocimiento teórico del fenómeno vinculante.

² Actuación: Conjunto de actividades de un individuo social durante un periodo de tiempo continuo con un conjunto específico de creencias, que de una u otra manera tienen influencia sobre ellos.

³ Medio: Las diferentes partes de la escena que el actuante toma para expresarse p. 35 (Goffman et al., 1977, pp. 34–35).

Esta condición actuante de los que participan en el acto de la RFE genera en dicha acción que los participantes estén preocupados porque cada uno haga su papel; temerosos de que el cuidador o el docente escape de su condición; una necesidad de que los actores de la RFE estén delimitados por el establecimiento social en diferentes tipologías: técnica, política, estructura y cultura (Simmel, 2014; Vernik y Borisonik, 2017).

La actuación social ubica, contextualiza y recontextualiza a los cuidadores y a los docentes según el rol que se ha establecido en el guion social. Este guion social de la RFE en la educación hoy es un mecanismo crucial que incorpora a la escuela y a la familia en una red de relaciones construidas (Simmel, 2014; Vernik y Borisonik, 2017).

Estos fines vinculantes parten de las necesidades específicas de los vínculos que se construyen en las comunidades escolares y en las familias en el contexto, que distan de la mera relación contractual que establece la norma. Los vínculos se expresan en las mismas relaciones intrafamiliares, las actitudes frente a RFE, en las tensiones propias de la participación, entre otros (Azucena, 2015). El vínculo de la RFE promueve estrategias relacionales y mecanismos de moderación y validación transcultural dados en los paradigmas de acción, colaboración, alianzas y corresponsabilidades entre la familia y la escuela. El vínculo en la educación, como medio de actuación de la RFE, en muchas ocasiones relega, excluye e indetermina los discursos significativos que existen en la familia o en la misma escuela. De este modo, las formas de actuar y comprender a los otros y sus procesos como sujetos, como parte de una red de prácticas y saberes, muchas veces se aíslan, aunque partan de las concepciones culturales de la sociedad, la educación, la familia y de los modos de circulación del saber por medio del vínculo (Barbero, 1998).

Aquí se presentan tensiones entre las dos posturas: la primera tensión, en el tránsito por juegos de roles a partir de las actuaciones asignadas por el sistema educativo (Martín y Flores, 2015; Morales, 2010; Páez, 2017); en este aspecto el vínculo en la RFE obedece a que se superponen muchas actuaciones: de cuidador, de padre o madre, del docente y sus relaciones con el niño, hijo, estudiantes y la etapa de desarrollo en la que se encuentra; la actuación asignada por el sistema educativo en ocasiones supera el papel dado y genera una problematización en la RFE. Una segunda tensión es cuando los vínculos se construyen sobre las creencias de los roles esperados o sobre la búsqueda del saber del otro que construye vínculos más allá del formalismo de la RFE.

Allí entran en juego la confianza, las rutinas relacionales y los roles; los relacionados se conocen mutuamente y se conocen a sí mismos, superando la condición de individuos al forjar el carácter en la relación y llegar a ser personas. Una tercera tensión es el nivel de profundidad del vínculo, que implica capas de intimidad en la relación. Se considera que el vínculo en la RFE es una condición para transmitir, producir y reproducir los vínculos sociales a partir de un modelo de sociedad y Estado, lo cual no expresa otros niveles del vínculo en la RFE.

3.1.4 El proyecto de familia y el proyecto escolar

Las tensiones entre el proyecto de la familia, la escuela y el del estudiante; parte de la representación de la palabra proyecto: como la necesidad del ser humano de dar sentido a su propia vida, que por sí misma genera tensiones. Así como la escuela no puede reducirse desde su P.E.I., el cual está determinado por los lineamientos del MEN (Ministerio de Educación Nacional) bajo un modelo de escuela y un tipo de proyección institucional que sigue estos lineamientos, pues se estaría negando la necesidad de hacer un proyecto en contexto y en proceso; no puede definirse la familia y el estudiante desde un aspecto normativo, pues sus proyectos están determinados por modelos. En ese sentido, puede existir disonancia entre el proyecto de vida del estudiante, de la familia y de la escuela. El proyecto familiar y el proyecto del estudiante implican una construcción en conjunto, representada, dialogada y compartida, en donde la RFE cobra relevancia para superar esa visión individual y aislada, la que se construyen y se desarrollan estos proyectos socialmente.

3.2 La teoría de la reproducción en Pierre Bourdieu

La comprensión de este marco para la discusión frente a los resultados de la investigación parte de entender las categorías de habitus, campo y capital, claves para comprender la reproducción en la escuela y la familia.

Habitus ⁴

El habitus relacional nace de las condiciones para la realización de lo que se entiende por la RFE. Es una conducta practicada según el rol esperado por un sujeto en la

⁴ “Es un sistema de disposiciones, generadores y organizadores de prácticas y representaciones para funcionar como estructuras estructurantes” (Capdevielle, 2011, p. 34).

relación, en este caso del cuidador o del docente en el interés⁵ y que subyace al campo de la educación (Bourdieu, 2007; Pierre, 1999; Pierre y Loïc, 2005). La categoría habitus desde Bourdieu establece que es un principio generador de las prácticas y las representaciones de los sujetos, en este caso de la comunidad educativa, que le confiere un sentido a la acción que responde, precisamente, a lo que se espera de dicha acción. Esto es posible gracias a los ejercicios de poder de la relación —desde esta perspectiva son las propiedades y las dimensiones de la RFE que establece la institucionalidad escolar— (Bourdieu, 2007).

El habitus se expresa en las creencias⁶ que tienen los participantes en sus genealogías, en la historia objetivada que se ha incorporado en la vida de los participantes de la RFE. Para el caso de esta investigación, la acción se funda en la creencia de la necesidad de la RFE y en los modos específicos de darse la relación. De manera que se produce y sitúa el acto relacional en prácticas de tiempo, espacio, corporeidad y sexualidad. Todas estas prácticas mediadas por las creencias están inmersas en la producción de capital económico y cultural. Estos capitales le imponen al habitus la incorporación de las lógicas de distinción social en la RFE y las lógicas de lo que es faltante en la familia o en la escuela (Bourdieu, 2007; Pierre y Loïc, 2005). El capital depende de la clase⁷ cuando se centra en los modos de la relación y de las posiciones⁸ de los agentes escolares; es decir, de la mayor o menor posesión y la legitimidad de lo que se posee (Bourdieu, 2002). Esta incorporación del habitus en los sujetos lleva a la necesidad de conocer lo práctico en la RFE para entender el cómo opera la relación (Bourdieu, 1997; Capdevielle, 2011).

El habitus genera la práctica del estilo de crianza y del modelo pedagógico, de manera colectiva e individual, como garante de la continuidad de la RFE. Todo esto lo hace a partir del campo escolar, las disposiciones de cómo debe ser la relación según la

⁵ Interés: “Aceptar lo que ocurre en un juego social, que la cuestión que se disputa en él es importante y que vale la pena luchar por ella” (Pierre y Loïc, 2005, p. 174).

⁶ “Es a la vez derecho de entrada a un juego y producto de la pertenencia a un espacio de juego” (Bourdieu, 2002, p. 41).

⁷ “Conjunto de agentes que ocupan posiciones semejantes y que situados en situaciones semejantes y sometidos a condiciones semejantes, tienen todas las posibilidades de tener disposiciones e intereses semejantes y de producir, por tanto, prácticas y toma de posición semejantes” (Bourdieu, 1990, p. 284).

⁸ “Lugar ocupado en cada campo o, mejor, lugar ocupado en cada campo, en relación con el capital específico que esté en juego” (Bourdieu, 2002, p. 49).

norma y las prácticas reguladas por la tradición o las costumbres en el contexto de la acción, lo que genera un estilo de vida unitario y compartido en la toma de decisiones compartida entre escuela y familia. Es por esta razón que, según Bourdieu (2007) y Capdevielle (2011), los esquemas de habitus guían al docente y al cuidador a percibir la estructura escolar no como una construcción social, sino como algo evidente y natural a los sujetos sociales (Capdevielle, 2011).

Esta descripción del habitus posibilita que se confronte la dificultad de la transformación, el potencial de cambio de la acción, de la propia construcción, de la recreación de la RFE; la RFE se mantiene inmersa en el juego de las dimensiones de la singularidad, identidad, ipseidad y los instantes de subjetividad de los participantes; eso la conserva en incertidumbre, por lo que no puede pensarse el habitus como simple inercia de los comportamientos, sino que debe analizarse en detalle (Capdevielle, 2011; Pierre, 1999).

Campo

El campo es el desarrollo de la unificación entre las representaciones y las prácticas de la RFE; campo ordenado por las normas de producción en el campo discursivo de la educación (Bourdieu, 1997); la unificación inicia con la familia como primer esquema de filtro de la estructura social, que relaciona los habitus con el campo e intercambia a nivel doméstico con los diferentes capitales; esta acción unificadora responde a las disposiciones aprendidas por la familia y la escuela, y el carácter de dominación del uno sobre el otro; esta acción de campo es una parte del entramado del habitus relacional expresado en el sentido común de la institucionalidad escolar frente a la RFE (Bourdieu, 1997).

El campo educativo en el que se da la RFE y sus consecuentes habitus se rige por las estrategias temporales de los participantes a partir de las leyes que rigen el campo: Sistemas de posiciones y de relaciones entre posiciones, el campo se define a partir de lo que está en juego, la estructura de un campo es un estado del capital específico que está en juego, su estructura es un estado de relaciones de fuerza entre los agentes o las instituciones comprometidas en el juego, campo de luchas destinadas a conservar o a transformar ese campo de fuerzas, tiene un número de intereses fundamentales, hay un aspecto dinámico, tiene límites y la relación con otros campos (Bourdieu, 2002, pp. 33–34).

El campo estratégico, en este caso el campo de la educación, se desarrolla y se organiza desde la distribución del capital que se encuentra en juego dentro de los miembros de la comunidad educativa. Además, las desigualdades de estos capitales ponen de manifiesto la relación entre dominados-dependientes, expresándose en las tensiones entre los cuidadores, los discentes y los docentes; que, a su vez, son dominados por el Estado y dependientes (Bourdieu, 2002). Así pues, las fuerzas de lo económico y de la cohesión social, remiten al campo estratégico como un elemento fundente para la comprensión de la RFE, en tanto presupone los microcosmos sociales, en este caso la escuela con sus leyes y estructuras propias, como expresiones de un campo mucho más complejo (Bourdieu, 1997). Este modo de organizarse en el campo de la educación implica la condición de homología entre docentes y cuidadores, categoría que determina la dinámica de la relación (Bourdieu, 2002).

El desarrollo de la teoría de Bourdieu (2002) plantea que el campo de la historia subjetiva se transforma en historia objetivada. Historias que se cruzan en cuanto se tiene la creencia de pertenecer al juego que se está desarrollando en un campo social específico. Ese campo tiene la tarea social específica de conservar y garantizar las relaciones de dominación entre los participantes, por medio de esquemas generadores: la graduación, los modos de vestir, el uniforme, los modos de hablar, la evaluación y la didáctica.

Capital⁹

El capital económico y cultural es principio de la estructuración del espacio social (Capdevielle, 2011). El espacio social donde se desenvuelve la escuela, que depende del volumen del capital, la estructura del capital económico y cultural, la dinámica de la estructura del capital, el capital de origen, las tasas de cambio, las rutinas de transición de los capitales sociales y el reconocimiento en las situaciones sociales de los logros de capitalización social. Esta dinámica del capital está concentrada en el Estado y se mueve

⁹ Conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden” (Bourdieu, 2002, p. 34); “Cualquier especie de capital (económico, cultural, escolar o social) cuando es percibida según unas categorías de percepción, unos principios de visión y de división, unos sistemas de clasificación, unos esquemas clasificadores, unos esquemas cognitivos que son, por lo menos en parte, fruto de la incorporación de las estructuras del campo considerado, es decir de la estructura de la distribución del capital en el campo considerado”. “Es un capital de base cognitiva, que se basa en el conocimiento y el reconocimiento”. “Es una propiedad cualquiera, fuerza física, riqueza, valor guerrero, que, percibida por unos agentes sociales dotados de las categorías de percepción y de valoración que permiten percibirla, conocerla y reconocerla, se vuelve simbólicamente eficiente, como una verdadera fuerza mágica” (Bourdieu, 1997, pp. 151-152, 172-174, 2002, p. 40).

paralelamente en el campo del poder, por medio de mecanismos dinámicos de contra y autorregulación de los habitus. Por ejemplo, para garantizar que en la educación se pase de un capital simbólico rudimentario en los infantes a un capital simbólico, objetivado y garantizado por el Estado como administrador (Bourdieu, 1997).

El capital cultural se presenta en los cuerpos, pues se expresa en sus prácticas y en los modos de actuar, ya sea en padres, docentes o directivos, además de lo objetivado por medio de las producciones culturales como el arte y la academia que sostienen el estatus de los profesionales intervinientes en la RFE. El capital económico, como generador del capital cultural, establece el modo de autorregulación en el mismo sistema social por medio de los modos de dominación. Este ejercicio de poder se desarrolla en las instituciones sociales como agentes de control de los miembros de una comunidad, en este caso escolar, en sus prácticas cotidianas: el trabajo del docente, el trabajo del cuidador, la labor escolar del discente (Bourdieu, 2007).

Estos capitales se legitiman en las instituciones desde lo estructural y lo subjetivo, pues hacen parte de la vida del sujeto, ordenan el espacio escolar y buscan rentabilidad para el sistema social (Capdevielle, 2011). Es la personificación del capital que determina la personalidad social del participante (Bourdieu, 2007). De esta forma, los agentes participantes de la RFE pueden operar, negociar, acordar y producir vida social y vida artificial en la confianza que genera cada capital. (Bourdieu, 2007).

3.2.1 La reproducción en la educación escolar

Bourdieu plantea la escuela como sistema, ya que concibe su cultura como objetiva, necesaria y abarcante de todos los sujetos sociales y en diversos campos de la sociedad, es decir, como una cultura dominante. La RFE está en la cultura de la escuela y la familia para reproducir la cultura dominante en el contexto, algo que Bourdieu y Passeron (1996) entienden como arbitrariedad cultural. Desde esta postura se entiende que la acción pedagógica se basa en la arbitrariedad cultural, la práctica y el habitus en el engranaje relacional en la escuela (Bourdieu y Passeron, 1996).

Desde esta acción pedagógica se reproduce y legitima el capital cultural dominante, permeado por un alto nivel de violencia simbólica que oculta la función social de la educación y delega en el individuo la responsabilidad de su accionar. En tanto, esta acción pedagógica afirma que toda alteración del comportamiento del participante no responde al sistema, sino a las decisiones particulares que se salen de los habitus

instalados en la vida de los participantes regidos; así se enajena al sujeto y se lo desliga de su vital carácter social.

El poder de violencia simbólica que agrega su propia fuerza simbólica: toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica; la autoridad pedagógica se ejerce, inculca habitus para la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural, donde el sistema de enseñanza se debe a su estructura en cuanto produce y reproduce. (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 25)

La acción pedagógica (AP) se guía por el habitus y el capital genético del discente. Transmite información por medio del habitus de RFE para generar información por medio del capital genético, el cual debe garantizar durabilidad, transmisión, continuidad y nivel de imposición de esta información. A través del trabajo pedagógico (TP) se busca reemplazar, evitar procesos de cohesión física por cohesión simbólica, para legitimar la cultura dominante (Bourdieu y Passeron, 1996). De esta manera se contribuye al mantenimiento del orden, al reconocimiento del saber y el hacer en un proceso que excluye el saber dóxico y a la episteme de otros campos de producción del conocimiento. Al mismo tiempo, se establece en el discente, en el padre de familia y en el docente la negación de sí mismo para actuar de acuerdo con la personalidad social que le es impuesta. En suma, la historia que se cuenta sobre la educación no encuentra a las familias como educadoras (Bourdieu y Passeron, 1996).

En la acción pedagógica (AP) como actuación del habitus en la RFE, es determinante el tipo y la calidad de comunicación que produce cultura y selecciona el acceso a unos niveles de conocimiento. Aunque se evidencia cada vez más el crecimiento de la escolarización universal en contextos populares, la (AP) está inmersa en mecanismos de eliminación diferida, lo que signa una educación marcada por el capital cultural y económico; la RFE está en medio de la acción pedagógica, donde los participantes se encuentran en la disyuntiva de estar dentro de la escuela y salir de la familia o estar dentro de la familia y salir de la escuela (Bourdieu y Passeron, 1996).

En ese sentido, la comunicación es un sistema de enseñanza en la RFE; las partes entran en una dicotomía entre persona y autoridad en la relación, construyendo palabras necesarias para tramitar y sintetizar dialécticamente esas tensiones de manera constante (Bourdieu y Passeron, 1996).

La acción pedagógica reproduce y distribuye el capital cultural (CC) según la producción dominante. A estos se les distribuye el capital cultural en su condición de producción. Este carácter del capital cultural en la acción pedagógica determina cómo las relaciones escolares se condicionan desde la institucionalidad escolar (Bourdieu y Passeron, 1996).

Este es un primer obstáculo para que algunos miembros de la comunidad escolar, docentes, normalistas, estudiantes y acudientes, tengan poco acceso a ciertos campos culturales, al no tener el capital necesario para hacerlo. La acción pedagógica responde a las clases sociales dominantes en el campo cultural en el que está inmersa la escuela: imponiendo, legitimando, reproduciendo, modificando o destruyendo órdenes de clase. Una escuela que trae a su seno las luchas de clase. Así, parece que la familia y la escuela no tuvieran historia; la única historia válida es la publicada por los campos culturales dominantes (Bourdieu y Passeron, 1996). Este panorama de la acción pedagógica genera una operatividad de inclusión contradictoria. Incluye a los excluidos en la medida en que permitan hacerlo, pues, una vez allí, entran al juego estructural de la diferenciación. El participante acepta depender de la institucionalidad escolar, perdiendo su independencia en los juegos del mercado (Bourdieu y Passeron, 1996).

Por su parte, el trabajo pedagógico busca que el habitus sea el principio que unifique y genere prácticas durables, transferibles y específicas por medio de procesos de conversión y de reforzamiento del habitus (Bourdieu y Passeron, 1996). La acción y el trabajo pedagógico están inmersos en el sistema de enseñanza. En él se produce y reproduce la cultura dominante al desarrollar esquemas compartidos de pensamiento, percepción, apreciación y acción, con instrumentos estandarizados de conservación y transmisión de la RFE. El habitus en el sistema de enseñanza media, entre la estructura y la praxis, ya que el habitus pone las condiciones originarias de producción de la cultura en medio de posiciones simbólicas a favor y en contra de la cultura dominante. Se medía, entonces, lo que es objetivamente y lo que es subjetivamente en la RFE, en los distintos dominios donde se desarrolla (Bourdieu y Passeron, 1996).

Ahora bien, en la estructura del campo educativo se da un proceso de cambio del capital económico en capital escolar en ambas direcciones, de relaciones de fuerza entre los docentes y los padres de familia en el juego de la RFE, lo que indica la dialéctica entre el campo educativo y el habitus (Bourdieu, 2010). Este cambio de capital

económico a capital escolar en el campo educativo establece unos límites de producción cultural y simbólica y de circulación de capitales, que responden a la pregunta de para qué está hecha la escuela (Bourdieu, 2010). Todo intento de producción cultural y de conocimiento, al racionalizarse dentro del capital cultural dominante, queda atrapado en la necesidad impuesta como aparato operador que inculca el modo como debe percibirse la realidad y el modo de apreciarla. En ese sentido, todo intento de producción de conocimiento y de capital cultural se banaliza al no pertenecer al sistema educativo predispuesto (Bourdieu, 2007).

En la escuela está presente un valor fiduciario de la autoridad del docente y del cuidador frente al capital cultural y el capital simbólico. Se presenta como el principio de estilos relacionales que ordenan la práctica y la percepción de la práctica de la RFE en cohesión con un sistema de clasificación social que determina los modos de relación entre la escuela y la familia, por ejemplo, las necesidades y las valoraciones educativas (Bourdieu, 2007). Este tipo de autoridad probablemente puede igualarse con una verdadera autoridad en los cuidadores y en los docentes, atendiendo al habitus que se encuentra con el campo educativo dado por la praxis. Una acción comunicativa que se enlaza con la comunicación de la RFE (Bourdieu, 2007).

3.2. 2. La reproducción en la educación familiar

En la acción pedagógica de la familia, el proceso de producción y reproducción del capital cultural en el campo escolar se relaciona desde la fuerza de establecer el lugar y el límite de sus miembros, los instrumentos para el cuidado de las tradiciones estructurales de la sociedad y el ejemplo para cuidar las conductas virtuosas, las doctrinas y el orden jerárquico de la familia (Bourdieu y Passeron, 1996).

Esta acción pedagógica expresa dos modos de la existencia social: 1) la estructura social externa, que responde a campos sociales constituidos y las estructuras sociales internalizadas dadas en los habitus para “objetivar al sujeto objetivante”(Bourdieu, 2002, p. 20) de condicionamientos relacionales entre el constructivismo y el estructuralismo educativo, que busca imponer su interés dentro de las economías del costo beneficio, capital e interés de las prácticas relacionales; en suma, en la economía de los bienes simbólicos de la RFE (Bourdieu, 2002).

La estructura social externa establece un concepto de familia que ha tenido diversas acepciones como principal institución para el desarrollo humano del infante, que forma el desarrollo personal y del grupo al que pertenece el educando y que es el entorno natural de primera mano donde sus miembros se pueden desarrollar (R. Trenas y Félix, 2009). Se manifiesta en las prácticas de crianza, que expresan los hábitos, orientan y garantizan la supervivencia del individuo, su desarrollo psicosocial y la facilidad para aprender y adecuarse al entorno. Lo anterior responde a lo que es permitido o no en el seno de la familia, lo que se expresa en los límites comportamentales establecidos por los cuidadores, los vínculos de apego, la comunicación, el afecto, el uso del tiempo y los patrones de éxito implícitos en las dinámicas (Álvarez-Blanco, 2019).

Entonces, los estilos parentales se entienden como hábitos en el fenómeno de la familia; implica establecer los estilos y la educación familiar desde las creencias o concepciones; es decir, las explicaciones axiológicas y justificaciones de los cuidadores se determinan como guías o pilares para educar y orientar las prácticas de crianza inmersas en los patrones culturales y sociales (Raya Trenas, 2008; Trenas et al., 2008).

En el campo social,¹⁰ la familia está inmersa entre dos sistemas de fuerza: lo económico y la cohesión familiar. Una confrontación entre los medios y los fines que los dos sistemas le imponen a la familia y a la escuela para buscar, conservar o transformar la estructura. Esta confrontación se desarrolla en el campo de poder acorde con la posesión de diferentes capitales, el nivel de dominio de lo económico o la cohesión familiar, que entran en combate cuando se pone en tela de juicio el valor de alguno de ellos (Bourdieu, 1997). Esto es muy evidente en la selección de escuela para los discentes por parte del cuidador, pues pone en juego y en una balanza lo económico y la unidad familiar.

La tesis de Bourdieu (1997) indica que la sociedad es una estructura objetiva que desconfigura la actividad del individuo en la sociedad; en esta tesis, el conocimiento subjetivo y objetivo se parcializa si se toman de manera separada. Así pues, para entender la RFE debe haber una comprensión global, tanto de las representaciones de los participantes como de las estructuras sociales que condicionan las representaciones (Capdevielle, 2011).

¹⁰ “Espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (Bourdieu, 2002, p. 31).

En la correspondencia entre las estructuras educativas y las mentales de los participantes de la relación, se retoman las experiencias de los participantes para identificar sus disposiciones. Sin embargo, Bourdieu (1990) establece que las visiones y divisiones que tienen los agentes escolares están condicionadas por las coacciones de la estructura escolar. Así pues, en la RFE están inmersos unos límites preestablecidos por la estructura en medio de la dialéctica entre un estructuralismo y un constructivismo (Pierre y Loïc, 2005).

El habitus es base de la generación y la percepción de las prácticas de la RFE como estrategia¹¹, un esquema que ordena, pero que, a la vez, permite recrear la relación en la dinámica social y las percepciones de los participantes (cuidadores y docentes) como agentes en relación en el campo educativo (Bourdieu, 2002). Las creencias que sustentan este aparataje presentan resistencias entre la doxa y lo epistémico (Bourdieu, 2002). La escuela impone el lenguaje especializado de unas áreas y el lenguaje estricto de las relaciones entre la institucionalidad y las familias; con el capital simbólico, regula las relaciones cotidianas en los contextos escolares. Las resistencias que se presentan en la institucionalidad escolar, más que imponer las reglas de la creencia en la institucionalidad, indican la necesidad de generar estrategias que dinamicen la relación de las creencias escolares y las de la educación familiar (Bourdieu, 2007).

Así pues, existen resistencias y protecciones a la hora de investigar sociológicamente el sistema escolar, ya que existe una condición encubierta de la escuela de su función reproductora y productora. Esto exige una ciencia crítica como constructora de mundos siempre abiertos a otras posibilidades. Lo objetivo y lo subjetivo funcionan aquí como modos de conocer que están presentes en la RFE (Bourdieu, 2010; Bourdieu y Passeron, 1996; Capdevielle, 2011).

4 METODOLOGÍA

En este acápite se presenta el horizonte epistemológico y metodológico que sustenta el método desarrollado en la investigación, con los pasos de desarrollo y los instrumentos utilizados para su ejecución y el proceso de investigación.

Para el desarrollo del trabajo de campo y la sistematización de los datos, se desarrollaron las siguientes fases: en la primera fase se generó el acercamiento al

¹¹ Estrategia: una acción social que está ligada a unos intereses (Bourdieu, 2002, p. 24)

contexto de la IE La Navarra; como DI, significó dos procesos: Por un lado, el acercamiento al territorio desde el rol como docente desde el año 2010.

Desde este rol, los cuidadores y los estudiantes permitieron configurar prácticas discursivas y el acto de enseñar en las aulas y en las escuelas de padres. En la práctica de las visitas familiares, se percibió que los cuidadores algunas veces sentían la violación de su privacidad por parte del docente, pero también una oportunidad de pedagogizar la relación que tenían con la escuela.

La otra cara es la percepción del docente como investigador, interesado en averiguar asuntos de la familia, que pudo generar temores sobre lo que pasará con la información de las visitas familiares. Para contrarrestar este sentimiento, fue necesario indicarles el objetivo de los encuentros y el uso de la información, la cual no tendría efectos en la evaluación del desempeño de los estudiantes (Anexo 28).

El proceso debió ganarse la confianza primero de los chicos, en tanto ellos entendieron el sentido de las acciones como DI, y posteriormente de las familias. En este acercamiento ha sucedido un fenómeno con algunas familias que intentan mediar sus problemas internos con el docente. El DI era percibido como un agente de trabajo social e intermediario en los servicios del Estado a la familia. Estas situaciones confrontan al DI con su rol profesional, pues generan reflexiones sobre los alcances de su accionar como docente y como investigador escolar. Lamentablemente, en este acercamiento, el DI terminó expulsado por la autoridad educativa del municipio, desconociendo los procesos de investigación-acción, el conflicto como oportunidad de aprendizaje y de crecimiento de las comunidades escolares en sus contextos.

En una segunda fase se desarrolló la recolección de los datos, atendiendo a que la entrevista intensiva y la observación participante respondieran al objetivo de la investigación, y que el proceso fluyera con armonía en correspondencia con el método; esta se desarrolló en las casas de los participantes y en los encuentros con los cuidadores en la sede escolar y atendiendo a la disponibilidad de sus tiempos. En esta fase colaboraron los estudiantes de grado once y décimo en la digitación de las entrevistas y el diario de campo y en la tercera fase se sistematizó y analizó la información acorde con la metodología.

4.1 Perspectiva epistemológica y metodológica

La naturaleza de la relación implicó que no se buscaran explicaciones de causa-efecto, sino acciones que se develan en realidades mediadas por las representaciones de los sujetos, de tal manera que se pudiera comprender cómo se estaba construyendo la RFE (Quiroz Posada y Runge Peña, 2020). La coherencia de lo que se dice, hace, representa y significa en la acción comunicativa de los participantes, permite comprender lo que se oculta en lo accidental de la relación, lo que se presenta como debe ser, como instrumento, como funcionalidad a partir de lo esperado e inesperado en lo que el otro dice o hace en el fenómeno que convoca (Charmaz, 2006; Cuesta, 2006; Herrera, 2010; Manjarrés et al., 2016; Palacios, 2020)

La metodología estableció el modo de relación entre el sujeto que investiga y los sujetos que participan de la investigación, las técnicas para captar la realidad del fenómeno, los mecanismos de construcción discursiva para diferenciar posibilidades, límites y obstáculos, desde los límites del contexto educativo y los niveles de certeza en el campo discursivo de la RFE. La postura teórica del interaccionismo simbólico de (Habermas, 1992) en el desarrollo de la acción comunicativa posibilitó delimitar el paradigma hermenéutico comprensivo como la mirada más adecuada para abordar la RFE, ya que el autor establece los usos del lenguaje como constructos para coordinar una comunicación-acción, en este caso, entre la familia y la escuela (Habermas, 1978).

El “¿cómo?” implicó, en esta investigación, posicionarse desde lo cualitativo, pasando por la hermenéutica comprensiva como enfoque, que decanta en el método de la teoría fundamentada desde el constructivismo social que se centra en la interpretación de la relación en el contexto de la escuela por medio de la interacción, el intercambio de posturas entre los participantes y el DI (docente investigador) (Charmaz, 2008; Charmaz, 2006; Estrada-Acuña et al., 2021).

Desde la hermenéutica comprensiva se buscaron los modos como los sujetos hacen parte de la RFE y la significan (Ospina et al., 2018; Nava et al., 2021). Este proceso condujo, primero, a un acercamiento a la acción en la RFE y, segundo, a los significados de los participantes de la RFE, donde se dio la subjetividad y la participación del DI en el proceso de análisis de los datos, el cual se construyó desde el diálogo con los participantes de la investigación (Charmaz, 2014; Estrada-Acuña et al., 2021; Gergen et al., 2007).

4.2 Diseño Metodológico

El diseño parte de la teoría fundamentada desde la perspectiva del constructivismo social que permitió acercarse a las representaciones de los participantes, en el cómo le dan sentido a la acción y a la comunicación de la RFE, para una (TS) desde las voces de los participantes y el diálogo entre el DI y los cuidadores (Charmaz, 2014; Estrada-Acuña et al., 2021; M. M. Eumelia Galeano, 2018; Palacios, 2020).

Tabla 3. Matriz del diseño de investigación

Objetivo General	Objetivo Específico	Técnicas e instrumentos	Preguntas	Productos
Objetivo general: Analizar la RFE de la I.E. Navarra desde el diálogo con cuidadores para comprender la manera como se articulan sus voces en la relación educativa de la familia-escuela.	Identificar el objeto de estudio a partir de la revisión de antecedentes y las discusiones teóricas acerca de la RFE	Histórico tendencial: descriptivo inductivo-deductivo Instrumentos: Fichas bibliográficas Análisis documental convergencia Estructuración	¿Qué elementos teóricos y contextuales de la RFE aportan a la problematización de la RFE? ¿Qué problema subyace en la RFE desde una postura crítica?	<ul style="list-style-type: none"> . Estado del arte de la RFE. . Descripción de la relación familia-escuela en la institución educativa La Navarra. . Problematización de la RFE a partir de una postura crítica, sistémica, estructuralista y de la lectura del contexto y sus antecedentes.
	Describir la RFE en la I.E. desde las voces de los cuidadores para identificar la acción comunicativa que la soporta. Problematizar las categorías emergentes de la RFE a partir de la teoría fundamentada.	Técnicas de recolección: Entrevista en profundidad, observación moderada, Instrumentos: guía de observación y guía de entrevista, de sistematización de los datos. ATLAS TI	¿Cuáles son los principios, las propiedades, las prácticas y las dimensiones emergentes de la RFE? ¿Cuáles son las representaciones parentales y pedagógicas que expresan los acudientes de la institución educativa sobre la RFE?	<ul style="list-style-type: none"> . Descripción y diferenciación de las propiedades y dimensiones emergentes de la RFE. . Interpretación de los códigos para describir las estructuras y los procesos de la RFE. . Relaciones entre estructuras y procesos. . Identificación de patrones relacionales.
		Técnicas de análisis: Comparación constante Estructural Paradigmática Codificación abierta, axial y Selectiva	¿Cuáles son las categorías, los patrones discursivos, las hipótesis de trabajo, la estructuración que permitan la refinación de una teoría sustantiva de la RFE?	<ul style="list-style-type: none"> . TS desde las voces de los cuidadores que permita superar la sola descripción e interpretación de la RFE. . Propuesta estratégica de la RFE que ponga a dialogar a sus participantes en medio de las condiciones, propiedades y principios de dicha relación.

		<p>Análisis documental Técnica: triangulación. Las contradicciones dialécticas: entre teorías, hipótesis y categoría central emergente. Estructuración: inductiva, deductiva y abductiva Dialéctica Hermenéutica de sentido</p>	<p>¿Qué contradicciones, encuentros se identifican entre el marco teórico y la teoría de la RFE emergente? ¿Qué posibilidades emergen de las discusiones? ¿En qué estado queda la investigación de la RFE? ¿Cuáles líneas son necesarias seguir desarrollando en el conocimiento de la RFE?</p>	<p>. Referencia teórica que aporte a la discusión de diferentes componentes presentes en la RFE que indican formas de avanzar en el conocimiento de la RFE. . Discusión crítica de la RFE donde converjan el estado de la acción comunicativa que promueve el avance en el conocimiento y la búsqueda de caminos en contexto para el sentido de la RFE.</p>
--	--	---	--	--

Fuente: elaboración propia

4.2 Procedimiento

¹²4.2.1 muestreo

El proceso de muestreo fue teórico, buscó que los participantes que se entrevistaron e hicieron parte de los encuentros con los acudientes aportaran información de manera paulatina hasta que se alcanzó una saturación adecuada que permitió la construcción de la TS de la RFE. Se verificaron las acciones y las señales¹³ que permitieron la generación de información como fuente primaria de la RFE que corresponde con los encuentros con los cuidadores y las entrevistas, atendiendo a factores como capacidad operativa del investigador, el suficiente muestreo para lograr la saturación adecuada, el tiempo para captar el fenómeno a partir de su recurrencia y concurrencia (Galeano, 2018; Strauss y Corbin, 2002).

Los participantes para el muestreo tenían características diversas; eran acudientes con un nivel de funcionalismo en la RFE, identificados con el modelo pedagógico de la institución, participativos, cooperadores, comunicativos, comprometidos, colaborativos y que expresaran procesos vinculantes hacia el desarrollo formativo del estudiante.

También se entrevistaron acudientes antagonistas de las gestiones administrativas de la I.E. y propositivos con el modelo pedagógico.

Según el desarrollo de la investigación, el muestreo teórico se enriqueció en los casos que se necesitarían para lograr saturación, los cuales se seleccionaron acordes con la naturaleza de los datos de la RFE, atendiendo a la pertinencia e identificación de los participantes con el logro de la saturación (Bonilla-García y López-Suárez, 2016). Se seleccionaron 15 participantes que cumplieran estos parámetros en los procesos de observación en las reuniones con los cuidadores: consejo de padres, visitas domiciliarias, reuniones de informes del proceso formativo. Se tuvo en cuenta la voluntad, la disposición de los participantes de estar prestos a brindar información (Bonilla-Castro, 2005; Galeano, 2018).

¹² Muestreo teórico: Recolección de datos intencional y orientada por los conceptos que derivan de la construcción teórica que se está desarrollando (Strauss y Corbin, 2002); responde a un proceso para recoger datos a partir de etapas para la generación de una teoría sustantiva (Galeano, 2018).

¹³ Señal: Es un indicio por parte de los participantes que comunica o informa algo representativo para el desarrollo de la teoría fundamentada de la RFE (Strauss y Corbin, 2002).

4.2.2. Técnicas y fuentes

La observación moderada fue la primera técnica que permitió ahondar en el campo de la RFE y seleccionar las familias a entrevistar para continuar en la reflexión sobre la RFE (Bonilla-Castro, 2005; Páez-Martínez, 2017). La observación se dio durante los encuentros con los padres de familia. Se centró en las acciones de los cuidadores en la RFE como primera información, de la cual se hizo registro en el diario del D.I. (Estrada-Acuña et al., 2021).

La entrevista intensiva y abierta se desarrolló a partir del instrumento guion (Anexo 8). En la guía de entrevista se desarrolló la siguiente secuencia: 1) preguntas generales iniciales que enfatizaron en la experiencia del entrevistado y lo significativo para su narrativa en torno a la RFE; y 2) desarrollo de preguntas complejas en lo que concierne a su estilo de crianza, al conocimiento del modelo pedagógico y los modos de relación que establecen entre las dos categorías sensibles. En este proceso, la entrevista no siguió un orden predeterminado; el desarrollo de las entrevistas correspondió a una variación en el orden de las preguntas y en la motivación a la apertura de los contenidos acorde con la dinámica de cada entrevista (Charmaz, 2014; Estrada-Acuña et al., 2021).

A medida que se desarrollaron las entrevistas, se fue adecuando la guía de contenido al desarrollo de la entrevista, con el fin de tener en cuenta los ritmos, la estructura, el contenido o situaciones que perturban o facilitan el desarrollo de la entrevista. Las preguntas buscaron recolectar datos generales, pero también detalles específicos que relacionaron hechos y las características de la RFE en las voces de los cuidadores. Se atendió a la narrativa del entrevistado a través de una interacción espontánea, el establecimiento de la confianza, el respeto, la sinergia y la armonía en la comunicación, evitando conducir al entrevistado, enjuiciarlo y procurando una escucha activa (Gutiérrez, 2021; Páez, 2017; Strauss y Corbin, 2002; Charmaz, 2014).

Tabla 4: Fuente y técnicas de datos primarios

Tipo de informante	Instrumento de captura	Guía de instrumento
Cuidador	Entrevista intensiva	Anexo 26
	Observación moderada	Anexo 7

Hubo más énfasis en las entrevistas que en la observación participante en los encuentros en la I. E. con los cuidadores. En las entrevistas se generaron dudas, ambigüedades, respuestas muy simples; en los encuentros con los cuidadores, es importante anotar que se da una comunicación instructiva y una comunicación constructiva entre el docente y los cuidadores.

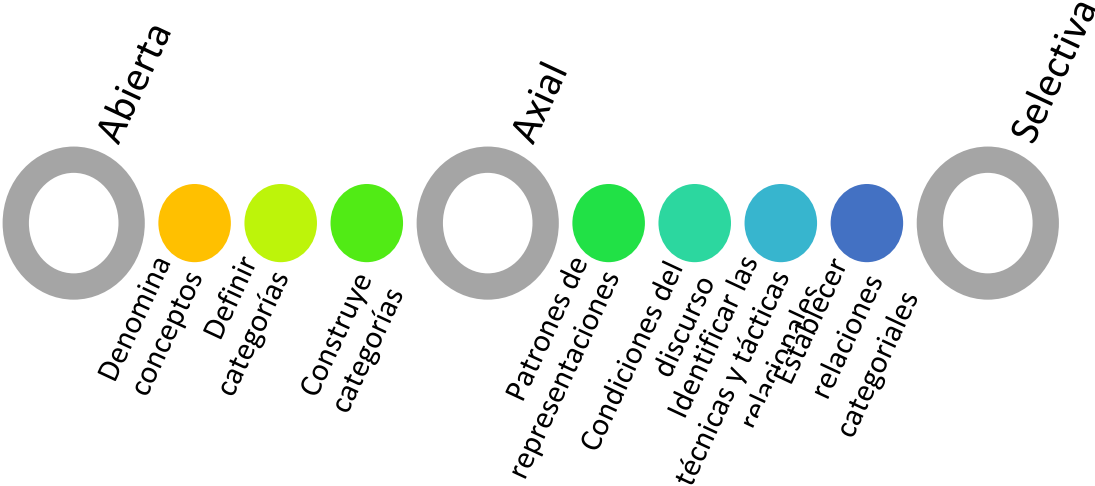
Implicó hacer adecuaciones frente a las dinámicas de los participantes, buscando atender a una comunicación más fluida y natural por parte de los cuidadores. En la etapa de saturación, en las entrevistas se les prestó bastante atención a desarrollar las representaciones que le tributarán a las categorías emergentes, en tanto permitieran ir elaborando patrones que decantaran en grandes categorías.

Una vez recolectada la información, se revisó el material para explorar el sentido e intencionalidad de las narrativas, atendiendo a mantener la confidencialidad de los participantes, la fidelidad en la reproducción de las expresiones comunicativas y la sistematización de la información en el programa Atlas Ti (Bonilla-Castro, 2005; Galeano, 2018; Strauss y Corbin, 2002).

4.2.3 Técnicas y análisis de los datos

El análisis de los datos se desarrolló como proceso circular para organizar los datos y la información, la cual, una vez recolectada, se revisó por incidentes para explorar el sentido e intencionalidad de las entrevistas y de los datos recolectados en el diario de campo, atendiendo a mantener la confidencialidad de los participantes, la fidelidad en reproducción de las expresiones comunicativas y la sistematización de la información en el programa Atlas Ti y Excel. Estos fueron el insumo para el proceso de codificación (Ilustración 3)

Ilustración 3: Proceso general de codificación



Fuente: elaboración propia.

La codificación abierta permitió identificar las categorías a partir de la clasificación de las propiedades y las dimensiones de la RFE; de esta forma, se denominan conceptos, se definen categorías a partir de la matriz de codificación abierta (Tabla 3).

Tabla 5: Matriz de codificación abierta

dato	Nota de campo	Conceptualización	Clasificación conceptual	categorías	Dimensiones y propiedades (Desliareis, 2004, p. 72)	Subcategorías

Fuente: elaboración propia.

En este proceso se hizo un análisis de comparación constante y paradigmático a partir del desarrollo de una codificación en tres niveles planteados por la teoría fundamental: abierta, axial y selectiva, la cual respondió a los objetivos específicos dos y tres (Bérnard, 2016; Galeano, 2018; Marradi et al., 2007; Strauss y Corbin, 2002).

La codificación partió de los datos desde donde emergieron las dimensiones y propiedades de la relación educativa, la cual, para poder ser analizada, requirió que el DI especificara los conceptos y generara una clasificación por temáticas (Tabla 4) que

servió como insumo para el posterior establecimiento de las dimensiones y las propiedades emergentes de la RFE

Tabla 6: Clasificación de categorías por unidades temáticas

CÓDIGO	SIGNIFICADO
COEC	Condiciones del estilo de crianza
CACACOJO	Causa de los cambios comportamentales en los jóvenes
CORFE	Conceptualización de la relación familia-escuela
COSORFE	Condiciones sociales de la RFE
COPARFE	Condiciones de la participación en la RFE
DIRFEIE	Dificultades de la RFE desde la instrucción escolar
DIEC	Dimensiones del estilo de crianza
DIRFEdF	Dimensiones de la RFE desde la familia
DIRFE	Dimensiones de la Relación Familia Escuela
ESERFE	Estrategias escolares de la RFE
ESRFE	Estrategias de la RFE
FARFE	Factores de la RFE
GVRFE	Género y valores de la RFE
TECORFE	Tensiones en la comunicación en la RFE
MORFE	Modelos de la RFE
MODOSRFE	Modos de la RFE
TERFE	Temporalidad de la RFE
PROESCRI	Propiedades de los estilos de crianza
PRORFE	Propiedades de la RFE
PROPARFE	Propiedades de la participación de la RFE
PRORFEF	Propiedades de la RFE a partir de la familia
PROEP	Propiedad del estilo parental
PROMOPE	Propiedades del modelo pedagógico
PROECA	Propiedades del estilo de crianza autoritario
PROGEEC	Propiedades generales de los estilos de crianza
PROEC2	Propiedades Estilo de crianza 2
PROECD	Propiedades del estilo crianza democrático

Fuente: elaboración propia.

El proceso de ordenamiento de categorías y subcategorías a partir de las subjetividades de los participantes del estudio significó pasar de la emergencia a la descripción y relacionar dos o más categorías de manera ordenada sobre la RFE. Esto implicó diferenciar entre hechos, razones, creencias y acciones para desentrañar el significado de lo que estaba inmerso en la información a partir del enraizamiento y la densidad de cada una de las categorías, lo cual permitió establecer las propiedades,

dimensiones, estrategias y condiciones de la RFE a partir de los datos (Bonilla-Castro, 2005; Strauss y Corbin, 2002) (Anexo 9) (Tabla 7)

Tabla 7: Propiedades y dimensiones de la RFE

Propiedades	Dimensiones
Estratégica	Número de hijos
Las conductas de control	Acompañamiento emocional
El debido proceso	Dar o recibir
El sentido de las representaciones	Escucha, olvido, recuerdo
La tensión	Nivel, dirección de la relación (fluir-control)
La norma	Nivel de respeto, c
Ambiente	Acogida-rechazo
Utilidad	Dar y recibir
Desconocimiento	Motivación, salud, cambios en el comportamiento
Tener	Valorar, soledad, compañía
Las creencias	Acogida-rechazo
El espacio	Presencia-Ausencia
El tiempo	uso, olvido, recuerdo
Las costumbres y las tradiciones	Intervención intergeneracional, naturaleza de la relación
Teleología	Nivel de motivación, acompañamiento emocional
Axiología	Respeto, moralidad, valor

Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, se prosiguió con una codificación enfocada donde se desarrolló la codificación axial y selectiva (Charmaz, 2014). Para la codificación axial, se procedió a partir de la matriz (Tabla 8).

Tabla 8: Matriz de codificación axial

Categoría	Subcategoría	Estructura: Condicionales: causales, intervinientes y contextuales. Interacción, cognitivas (Martínez y Valles, 1997, p. 388)	Proceso Tácticas, estrategias, rutinas	Paradigma(relaciones)	Deducción hipótesis parcial
-----------	--------------	---	--	-----------------------	-----------------------------

Fuente: elaboración propia.

En esta matriz desarrolló cómo se relacionan las categorías, lo cual implicó identificar el uso de subcategorías para entender las condiciones, acciones, interacciones y consecuencias que están imbricadas en la RFE, por lo cual se establecieron puentes entre dos niveles de análisis: 1) el uso de las palabras por parte de los participantes y 2) la conceptualización que se está construyendo para poder desarrollar un paradigma de la manifestación de la categoría en la realidad de la RFE. Así, el investigador buscó que se respondieran preguntas del cuándo, dónde, por qué, quién, cómo y con qué (Anexo 31).

La codificación axial fue utilizada para el posterior desarrollo de la triangulación de los datos de la entrevista y la observación moderada, los memos analíticos y los marcos de registro de la información (Charmaz, 2008) (Anexo 30, Anexo 32). Para esto se siguieron los siguientes pasos: 1) Búsqueda de patrones que representaran la RFE, 2) clasificación de las condiciones del discurso de la RFE como: causales, intervinientes y contextuales, y 3) identificación de tácticas en la comunicación o estratégicas en la relación, entendidas como construcciones formales en la rutina relacional. Se establecieron relaciones categoriales del fenómeno a nivel hipotético, en cuanto permitieron una saturación adecuada en la estructura categorial desde un proceso interpretativo (Strauss y Corbin, 2002); (Ilustración 3). En dicho proceso se partió de la clasificación inicial por unidades temáticas de las categorías generales, generando redes con las categorías más amplias. Se resaltan las relaciones “el modo como” con un uso de 65 veces de propiedad transitiva, “está asociada con” un uso de 54 veces con una propiedad simétrica, “la vida que establece” con empleo de 8 veces y de propiedad asimétrica y la relación “desde adentro para...” con utilización de 7 veces y de propiedad simétrica. A nivel general, las categorías estructurales se relacionan con respecto a causas en 59, intervinientes 89, interacción 74, consecuencias 66 y cogniciones 25, *con* un total de 91 categorías principales. Entre las categorías procesales se relacionan en el ámbito de tácticas 27, estratégicas 24 y rutinas 19, *con* un total de 27 categorías principales (Anexo 10).

Las estructuras de la relación más recurrentes son categorías intervinientes. En cuanto a procesos, la relación más recurrente son categorías de táctica relacional. Estas relaciones indican que lo que más refieren los participantes son estrategias inmersas en la relación. El informe dio una mirada del tipo de relaciones, la frecuencia y las

propiedades de esta que establecen una primera estructuración para el desarrollo de una TS de la RFE (Anexo 1 , Anexo 37).

En el caso del modelo pedagógico, las propiedades emergentes fueron eclipsar al estudiante, desmotivación, interés para aprender, presentación personal, formación, localización discursiva, dimensiones del desarrollo humano, relación fluida o compleja, disciplinarización, labor docente con el futuro del niño, permisividad de los docentes, asistencialismo, lo bueno relacionado con formar y la orientación (Anexo 36).

Posterior a la identificación de procesos, estructuras y tipos de estrategias en la RFE, se realizó una triangulación entre la información de la codificación abierta, los memos analíticos de la información registrada y los marcos de registro de la información y se buscó coherencia entre estos aspectos. (Anexo 4 , Anexo 11) . De allí se crearon otras unidades temáticas de las categorías y las subcategorías de las REF, MP y EC (Anexo 11 , Anexo 14, Anexo 15).

Los procesos centrales en la RFE se clasificaron en estrategias y modos de darse la relación: oportunidad, integrar, compromiso, responsabilidad, competencias, desarrollo humano, respetar los tiempos, incertidumbre desde la tensión, aprobación, apoyo, disposición, comunicación afirmativa, mentir, reconocimiento y cooperar. Todas estas estrategias están inmersas en modos de relacionarse que son: vincular, participar, comunicación performativa, integrar, colaborar, cooperar y apoyar (Anexo 7). A partir de los patrones y las relaciones más recurrentes clasificadas, se depuraron las categorías centrales para el desarrollo de la teoría. En los patrones, los más recurrentes fueron espacio; tiempo, olvido, cambio y la evolución, cambio de pensamiento, confrontación intergeneracional, la formación que se refleja en la adultez, utilidad, control de bienes y servicios y las implicaciones de concebir a un hijo como algo que se tiene (Anexo 34).

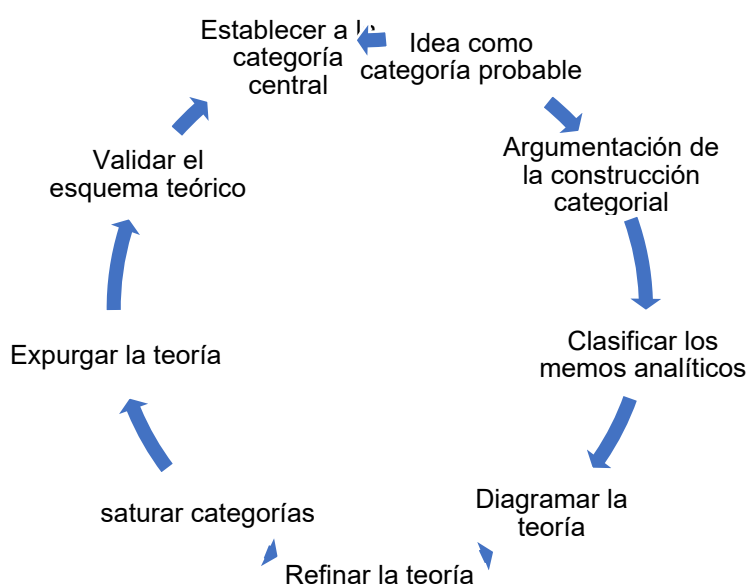
Los patrones de los procesos formativos responden a la confrontación de los estilos educativos, la imposición, obligar o acordar, mandar, levantar o no levantar, abandonar la crianza, crisis, control del comportamiento y la corrección en los procesos formativos.

Los patrones relacionales en lo que respecta a los modos de comunicarse sobre la institución escolar se centran en hablar mal del colegio, el límite, las fallas en la comunicación, los parámetros, el apoyo, las propiedades, corregir en los procesos. formativos, los vínculos, el reconocimiento, la impotencia, lo mediático en las causas del comportamiento, la autoridad, los fundamentos de la unión marital, las dudas al no poder

explicar lo que pasa en la RFE, el principio de la realidad, la apariencia, la salud mental y fractura de la desconfianza (Anexo 16) . Esta clasificación de categorías principales delimitó los modos como se da la RFE, las estrategias utilizadas en la misma y un acercamiento a las abstracciones a desarrollar en la TS de la RFE (Anexo 17).

En la codificación selectiva se buscó la integración y refinación de la TS a partir de tener una categorización robusta sobre la RFE y el parámetro en el que se mueven las propiedades. Para ello se siguieron los siguientes pasos: 1) indicar la hipótesis probable, 2) generar la narrativa metodológica, 3) clasificar los memos analíticos, 4) estructurar la teoría, 5) depurar la teoría, 6) saturar las categorías en desarrollo, 7) discernir la teoría, 8) validar la estructura teórica emergente y 9) explicitar la hipótesis de trabajo central, sus principios, el sistema consecuente y el modelo de intervención del objeto de investigación (Ilustración 4).

Ilustración 4: Proceso de codificación selectiva



Fuente: elaboración propia.

El proceso de codificación axial logró la identificación de la categoría central por medio del nivel de frecuencia con el que aparece, su lógica y la consistencia, con posibilidad de abstracción, profundidad y probabilidad de expresar la comprensión de la

RFE en relación con categorías conceptuales que se integraron con la categoría central. Este proceso se apoyó en los memos analíticos y la revisión de la literatura relacionada con la RFE. Este es un paso importante en la estructuración de la codificación selectiva, sistemáticamente contrastado con la taxonomía de las categorías para su posterior validación lógica (Anexo 8). Esta etapa permitió la generación de matrices y redes categoriales en relación con el aspecto paradigmático, el desarrollo de la clasificación de memos analíticos, reflexiones conceptuales y teóricas que contribuyeron a la codificación selectiva y a la consecución de la TS de la RFE (Anexo 19 , Anexo 22).

En la codificación selectiva se partió de hipótesis parciales para construir hipótesis más robustas teóricamente. Esta información fue el insumo para la elaboración del primer diagrama de la teoría en construcción, que logró la saturación adecuada a nivel categorial. Posteriormente, se hizo un proceso de discernimiento de la teoría sustantiva, validando el diagrama desde las categorías centrales y desarrollando un sistema lógico inductivo a partir de una secuencia de hipótesis emergentes de la RFE.

De este proceso surgió una pregunta inicial de identificación de la problemática: ¿Cuáles son las representaciones que expresan los acudientes de la institución educativa sobre la RFE desde los estilos parentales y el modelo pedagógico de la institución? Desde allí se estableció la hipótesis: La dimensión pedagógica de la relación escuela-familia en la I.E. Navarra se ha configurado al margen de un análisis de los estilos de crianza de las familias involucradas en dicha relación, lo cual tiene como consecuencia una interacción instrumental entre los docentes, directivas, acudientes y estudiantes que no satisface las exigencias que se propone el P.E.I. de la institución. Este primer acercamiento a la problematización de la RFE denota que la búsqueda inicial es sobre las representaciones de los acudientes de la RFE desde dos unidades temáticas: los estilos parentales y el modelo pedagógico de la I.E.

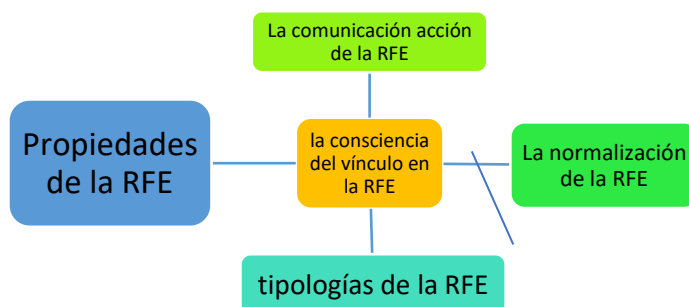
En un segundo desarrollo se indicó la siguiente pregunta: ¿Cómo afectar la dimensión instrumental de la relación escuela-familia en favor de un enriquecimiento de su dimensión formativa al entablar un diálogo entre los estilos de crianza y las prácticas docentes? Así pues, la hipótesis se desarrolló y quedó enmarcada como una relación que es funcional desde la participación cuando ambos actores hacen la tarea de educar para los fines de la educación desde una relación unidireccional, que desestructura los vínculos sociales y los proyectos comunes familia-sociedad-individuo.

Hasta este momento, la generación de una hipótesis de trabajo consecuente, parte de la pregunta: ¿En qué radica el problema de la relación familia-escuela? A la que le sigue una hipótesis que considera normal la RFE fundamentada en los procesos formativos de la familia y la escuela, direccionados hacia el escolar; el modo como se aborda la vivencia en la RFE determina y marca pautas de relación y de comportamientos frente al otro y a los objetos de la educación, permitiendo comprender qué es lo normal y lo anormal.

Estos procesos condujeron a una tercera hipótesis de trabajo que establece que la RFE está inmersa en un sistema de normalización que supera el fenómeno de vigilar y castigar para disciplinar. Implica un tránsito por la existencia de los miembros de la escuela que generan vínculos conscientes o inconscientes que, a su vez, movilizan no solamente modos de relacionarse, sino modos de vivir la formación.

Se diagramó el proceso utilizando matrices y se refinó la teoría buscando lógica interna. Para evitar las incongruencias, se revisó constantemente el desarrollo de la matriz para obtener la claridad de la matriz condicional y secuencial derivada del proceso de análisis. Desde allí se hicieron distintos conjuntos de información: 1) analíticas, que le aportan al desarrollo de la teoría: las propiedades de la RFE, los procesos de educación escolar-familiar y particularmente las diferentes formas de darse la RFE; 2) conceptualizaciones que promueven los principios de la RFE y 3) la construcción hipotética de la categorización selectiva (Anexo 17 , Anexo 23 , Anexo 24, Anexo 25 , Anexo 16). A continuación, se presenta el diagrama teórico preliminar de la TS de la RFE.

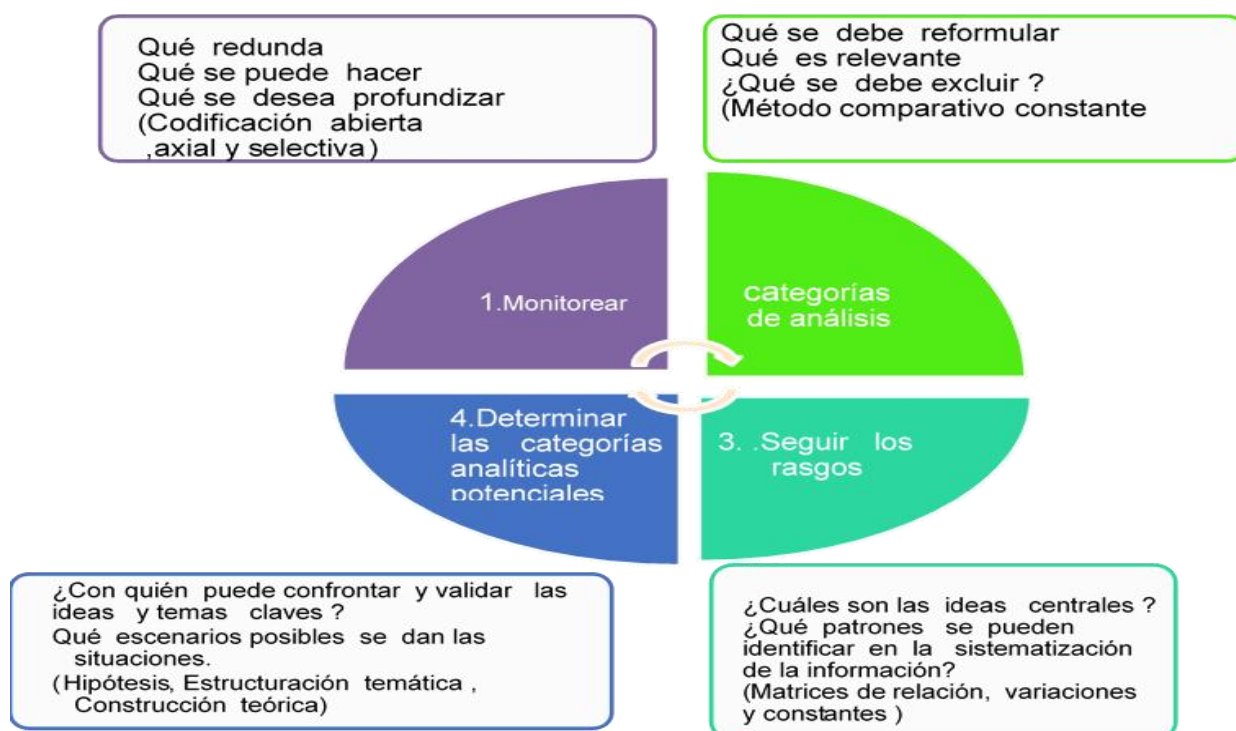
Ilustración 5: Diagramación general de la teoría sustantiva



Fuente: Elaboración propia.

Se tuvo como premisa que las acciones y las interacciones estuvieran inmersas en la RFE y no en los participantes de manera aislada (Charmaz, 2014; M. Eugenia Galeano, 2004; Marradi et al., 2007; Strauss y Corbin, 2002); de modo que el proceso de codificación inicial y enfocada se logró por medio de una comparación constante y paradigmática en cuatro etapas: muestreo teórico, los memorandos, la sensibilidad y la saturación teórica (Estrada-Acuña et al., 2021) (Ilustración 6).

Ilustración 6: Proceso de comparación constante



Fuente: elaboración propia.

4.2.4. Validación

La validación fue metodológica, en la cual se identificaron los fundamentos en los que se sustenta la TS de la RFE que se estableció a partir de la generación de conceptos, indicando cantidad y origen, su relación sistemática por medio de matrices, la densidad categorial y las categorías individuales.

Este proceso implicó establecer vínculos estrechos entre las dimensiones y sus propiedades, la escala de variaciones dentro de la teoría emergente, e incluir en el informe de investigación las condiciones contextuales en las cuales se da la RFE. Además, se necesitó indicar los procesos por medio de los cuales se fue construyendo la TS para minimizar sesgos y subjetividades en la construcción de la teoría emergente (Ballesteros, Velázquez et al., 2014; Bernard, 2016; Strauss y Corbin, 2002).

5. HALLAZGOS EN LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Los hallazgos en la RFE de la I. E. La Navarra parten de presentar el modo como los acudientes se vinculan y se comunican con los agentes escolares a partir de sus voces; posteriormente, se presenta la acción comunicativa como catalizador en la RFE y en la última parte, se indica la dinámica familiar alrededor de la educación de los menores como parte de la RFE

En estos hallazgos, las voces de los acudientes que contribuyen al desarrollo de este apartado se identifican con la (A) y el grado al que pertenece el estudiante y si es repitente (R), por ejemplo (G7); la voz del docente que se presenta en el diario de campo se identifica con una (DF), coordinador con (C) y la voz del docente que investiga con (DI). Los testimonios se referencian poniendo primero la letra de la fuente: si es entrevista, con la letra (E); si es diario de campo, con las letras (DC), el número de documento y el año en el cual se recogió la información. En el caso de los datos de campo, se especifica qué tipo de actividad observada se realizó.

La comunicación entre docentes y acudientes se justifica y orienta desde el interés en el comportamiento del discente. Se les da sentido y significado a sus formas discursivas, en una constante construcción y deconstrucción de las representaciones de la educación del escolar por medio de enlaces entre lo que significan y lo que se construye socialmente. En la comunicación está inmerso el lenguaje, donde están los símbolos. Por medio del lenguaje se construye el mundo escolar de la RFE, es decir, el lenguaje es una relación del proceso comunicacional donde hay actos y narrativas intergeneracionales que desarrollan la influencia de otros actores que no han sido mencionados anteriormente en la crianza de los jóvenes, los abuelos.

En el encuentro con una madre joven, sola y su hija, la madre expresa (A1): “Mi mamá le alcahuetea, así no quiere a la niña, entonces ella lo hace ya... Y mi mamá es

la que se mantiene más con ellos que yo, pues ya ni sé” (E1, A1, G7; 14/07/2022). La madre, al indicar que la abuela es alcahueta, con carácter permisivo frente a las conductas de la hija; la madre expresa no saber qué es lo que sucede con la hija, refiriéndose a lo que se debe esperar del acompañamiento de la menor, de igual modo, las conductas de crianza, afirmándose en su trabajo como explicación a la poca atención que puede prestar en el proceso.

En el 2021 se hizo visita a una familia que ha tenido dos generaciones en la I. E. en torno a atender la situación académica de una de las nietas de la abuela, la cual es hermana de dos chicos e hija de una egresada de la I. E. En la visita estuvo presente la niña, los dos hermanos, los cuales son de tres padres diferentes. La abuela dice: “que no sabe qué hacer con ellos, que no escuchan, que está cansada, que ella está haciendo como si fuera la mamá; que les habla y que no le prestan atención”. La mamá de los muchachos estaba trabajando en confesiones. (DC, A10, G11 y G8; Encuentro con acudientes, 10/05/2021)

En este caso, la abuela expresa impotencia y desespero. Anota que existen dificultades comunicativas entre los nietos: la falta de escucha y atención. Este caso agrega elementos de comprensión de la comunicación intergeneracional dada en la RFE y a las condiciones que rodean en varios casos la intervención de los abuelos en la educación de los hijos; la madre está ausente en su rol como acudiente. En esta familia hay tres generaciones: la abuela, sus hijos y sus nietos; en esa familia se presentan dificultades económicas, como en la gran mayoría de los casos analizados, diferencias en los patrones de adaptabilidad a los estilos de vida de las tres generaciones; por ejemplo, los tres hijos expresan niveles de estrés. La mamá no tiene una actitud activa como madre, se centra en ser madre para suplir las necesidades primarias de sus hijos y cubrir sus propias necesidades; hay una ausencia prolongada de imagen paterna, la más cercana es el hermano mayor para los otros dos nietos. Estas situaciones familiares expresan un distanciamiento entre la realidad de la familia y las expectativas de quienes hacen parte de ella, por medio de rupturas entre el proyecto de familia, el proyecto escolar y el proyecto del individuo.

Entonces Juan Pablo todo el tiempo está conmigo y todo. Sí, por ejemplo, hay un problema con Juan Pablo; por ejemplo, yo llego ahorita y le voy y le digo: Juan Pablo. Entonces el problema es tuyo, ¿qué necesitas?, ¿qué pasó?, cuéntame, o cuando

llega, por ejemplo, del colegio, yo noto si me está almorzando, no me entiende. No, yo llego, ¿eh? Juan Pablo, el almuerzo... (E2, A2, G7R; 08/08/2022)

El caso de Pablo en la relación con su madre implica el tiempo que ella siente que en verdad lo está acompañando; la madre ejemplifica cómo se da esa compañía: al preguntarle sobre los problemas, al invitarlo a narrarle lo que haya sucedido, al notar si toma sus alimentos o no y la invitación a que comparta con la familia. Este aspecto rutinario probablemente en algunas familias podría expresar cómo en la cotidianidad interactúan padres e hijos; en el contexto de esta familia de dos menores, el mayor, de 12 años, ayuda a cuidar a la hermana, una niña de un año; la abuela va toda la semana a ayudar en los oficios de la casa, el padre se ausenta toda la semana por cuestiones laborales; la madre, la abuela y el joven hacen ejercicio todos los días. Además, se cuenta con un problema no menor para la familia: el joven en la I.E. acosa a los otros chicos, lo que dificulta la dinámica de convivencia y comunicación familiar.

Por otro lado, está el abuelo, que el abuelo paterno lo ve a él con todas las expectativas puestas en él. Entonces siempre le ha dicho: pilas, usted tiene que ser el mejor, usted tiene que, entonces es como esa presión. El papá es lo mismo; la abuela es: Mira, los otros primitos ya pasaron, ¿vos por qué no?, ¿vos por qué esto?, ¿vos por qué aquello? En vez de decirle: venga, ha habido tantos cambios... apoyémoslo, pero siempre es como... Juzgándolo, ¿sí me hago entender? (E3, A3, G8R; 22/07/2022)

En esta entrevista, la carga de lo esperado por los abuelos y el padre recae sobre el menor. Además, la presión de tener que estar por encima de los demás en un acto comparativo con otros individuos de su misma edad entra en contraposición con la postura de la madre, que invita a que ellos atiendan a la situación de los cambios que ha tenido en su vida, por ejemplo, la separación de sus padres, la pandemia y el haber repetido tres veces el grado octavo.

Las anteriores voces expresan dificultades comunicativas al estar en tensión intergeneracional en los procesos de crianza y en los procesos escolares; la familia genera comportamientos invasivos de parte de abuelos hacia la crianza de los nietos, al igual que contrapone el punto de vista de los padres, promoviendo el aislamiento de los diferentes miembros de la familia, la proliferación de comportamientos agresivos o la indiferencia por parte de los menores. Estas interacciones familiares, de manera general,

se proyectan en la escuela e influyen en la RFE. Por ejemplo, en la escuela se observa el aislamiento de los mismos docentes cuando uno de ellos con más edad o más experiencia se inmiscuye en los procesos escolares de otro más joven; o cuando el docente interpela, corrige y critica los modos propios de comunicarse con los jóvenes y con las familias.

DI: No es enjuiciar; el objetivo es escucharnos frente a lo que dicen las familias. Ya hemos hablado en el manual de convivencia.

C: Estaba incapacitada; estoy enterada de la última carta. Yo hago el conducto regular. Hable con cada docente, no, nos podemos quedar solo con una versión. Hoy en día no se valora la labor docente. Los padres de familia se descargan a los docentes. En el colegio se repite la conducta de la casa; otros que pesan son casos aislados. (DC, G7, 1 Encuentro docente; 27/10/2022)

La RFE en Navarra se dinamiza a partir de los vínculos de los cuidadores con la I.E., donde el vínculo y la participación están relacionados gracias a que los vínculos contribuyen al enlace entre los agentes y el sostenimiento de las relaciones; el vínculo indica los tipos de interacción que se dan entre las partes, la participación y los modos de darse la relación familia-escuela. Esta interacción entre la familia y la escuela responde a los diferentes roles que los participantes desarrollan en las actuaciones: cuidador, padre, acudiente; a continuación, se evidencia un caso donde hay vínculos que permiten la confianza y otros que reflejan tensión.

Pues, todos tienen sus métodos porque, obviamente, todos ustedes como docentes son diferentes. Hay unos que, por ejemplo, él mantiene muy desmotivado, y son dos materias que yo digo, y el profesor de ética y de religión es el que... ¿Qué ética tiene ese señor? A mí no me parece, yo no, cierta vez se lo dije a usted, a mí no me gustaría encontrarlo porque... DI: Por lo que me contaste, ¿qué pasó? A: Tenía problemas con él. Yo me quise ir, evitar algún tipo de acercamiento con él. De hecho, pues es que son, lo que yo le decía ayer, algo tan simple como la incapacidad, entonces imagínese a uno, a cada uno de los profesores, cómo es de complicado que lo dejen entrar a uno, venir con la incapacidad; profe de sociales, matemáticas, entonces... (E6, A6, G7; 11/06/2022)

En este caso el acudiente comunica la dificultad que tiene con el docente de ética(DF); el acudiente antepone una característica de la didáctica en la práctica, al establecer que

cada docente tiene su método, corta la frase para centrarse en el asunto que le convoca a la escuela; la situación que desencadena la tensión es que el docente obligó al estudiante a escribir con la mano, la cual se encontraba incapacitada por un accidente; este es un estudiante con dificultades para seguir instrucciones, pues se desconcentra con facilidad, molesta a los compañeros reiteradamente y es estudiante con necesidades educativas especiales (NEE). El acudiente continúa dando un juicio de valor hacia el docente y termina expresando el malestar como un asunto personal con el docente, que como un asunto relacional entre un acudiente y el docente en torno a procesos educativos del menor; en su relato reitera que el estudiante tenía incapacidad y expresa lo complicado de poder ingresar a la I.E. y presentar la incapacidad a los diferentes docentes.

Las interacciones dadas entre acudientes y docentes se supedita al interés de los participantes, a las prácticas de dominación ejercidas por la autoridad y a la subordinación como condición de dependencia; son la expresión de la vinculación normativa con la vinculación real familia-escuela, es decir, una relación que se desliza entre una relación contractual y una relación desde el mundo de la vida; la vinculación real entre la Familia y la escuela se establece a partir de prácticas asistencialistas, que implican que el docente esté pendiente de los estudiantes y que tenga una buena relación con ambos.

Pues yo creo que lo que fue el año 2020, el año pasado, a pesar de que sí, el profesor (DF) muy, digámoslo así, un poquito asistencialista con los alumnos, que él encima vivía muy pendiente de todo y tenía un vínculo bastante fuerte tanto con los alumnos como con los padres, los acudientes; me parece que al colegio le ha faltado un poquito más ese acompañamiento y más cuando tenemos un profesional especializado para acompañar a los alumnos en ciertas circunstancias, lo hablo por el caso. (E, 6, G7; 11/06/2022)

En este caso, el acudiente expresa que a nivel institucional hace falta mucho más acompañamiento a los jóvenes, sobre todo desde el área psicoterapéutica; en su discurso aparece una paradoja al narrar problemas con el docente de ética, que luego elogia cuando repasa su actuación como director de grupo en el 2021. Esta supuesta contradicción obedece a los patrones comportamentales que los acudientes esperan del docente y a los cambios de posición de los docentes, de docente de área a docente de

grupo. De manera que el vínculo está inmerso en una búsqueda de conocimiento sobre cómo actuar frente al otro y cómo el acudiente o el docente pueden utilizar el saber de uno de los agentes para intervenir al discente en su formación; en este punto, las creencias hacen parte firmante del conocimiento de los agentes, que entran en contraposición con el conocimiento dado por el carácter formal del vínculo escuela-familia; en esta búsqueda del vínculo familia-escuela y la sociedad, el (A8) opina que no se reconoce como parte del vínculo entre la comunidad, familia y escuela, “Pues. No, no percibo un vínculo que tenga, pues, como peso, no; no percibo un vínculo en esos tres aspectos” (E8, A8, G10; 04/10/2022).

En el juego de roles de los agentes se generan niveles de profundidad vincular; no es lo mismo el vínculo del acudiente con la escuela que el que pueda tener el padre o la madre con su hijo o hija. La naturaleza vincular cambia acorde con el rol vincular; los participantes del campo educativo se comportan como individuos según el rol asignado, aunque esta dinámica esté atravesada por juegos de roles que superan la formalidad e inmiscuyen asuntos de la vida íntima de la familia, del estudiante y a veces hasta del mismo docente.

Un apoyo mucho más comprometido para todas las problemáticas que pronto presentaban los chicos, aunque mis chicos nunca presentaron tantas dificultades aquí en la institución, pero sí se veía el interés de que esa directora, esas directivas se interesan por conocer más sobre la problemática de los chicos. Por ejemplo, era más notorio todo el proceso con los chicos que se ve aquí en la institución; si un chico tenía problema, era más rápido, como que había la atención en ellos, y ahora últimamente no veo ese apoyo, es como que más bien ha mermado, no sé, de pronto como profe, ustedes como profesores, me gustaría que hablen más con los chicos. (E, A9, G6, G7, G8, G10; 11/06/2022)

El vínculo implica la regulación de lo que debe decirse y lo que debe ocultarse al otro, según el rol y el modo de participación.

Ya el colegio no se detiene a hacer esas reuniones familiares que se hacían antes. Mal por esto. ¿Qué es lo que está pasando? Porque si hablo mal del colegio es porque eso no es del colegio, eso es una raíz que viene desde el propio hogar; ya como el colegio, no sé, viene a vincular a la familia. (E, A13, G10; 07/11/2022)

Esta expresión revela que la crítica y los juicios hacia la IE parten de la realidad familiar y se evidencian en la institución escolar al no ser capaz de gestionarlos; en el vínculo de la RFE está presente lo que cada uno de los agentes educativos permite y quiere que el otro conozca al poner barreras a ciertos aspectos de las prácticas educativas (modos de control, estímulos y disciplinarización); así pues, la postura de la acudiente sobre el origen de sus juicios frente a la escuela indica como en la RFE hay un ocultamiento de la fuente de las tensiones y las dificultades vinculares, expresada en estrategias comunicativas para dilatar, evadir y evitar una acción comunicativa que ponga en evidencia el mundo de la vida de la relación.

Profe. ¿Qué me llevó a casarme? Si algo de Dios, eh, me ha disgustado a mí, es el matrimonio. Qué me llevó a casarme: el temor. Verme con un hombre, llegar llena de hijos donde mi papá. Ahora, mi papá, lo que más odiaba era dejar un hijo aquí, otro hijo allí, la sangre agrega; ese hombre fue con un temple de un nazi (E10, A10, G8 y G11; 08/08/2022).

En esta narrativa es reiterativa: vuelve a mencionar la incidencia de su padre en sus decisiones de vida y en la construcción de su vínculo de pareja y de familia. Parte de la rigidez con que su padre la levantó y cómo esta influyó para que se casara, dejó explícito cómo se casó por temor y el modo como esa decisión influyó en el sentir sobre el matrimonio. Estas construcciones de los modos de vinculación de los agentes en la RFE, en donde se da el acto comunicacional, trascienden hacia el vínculo vivo en la RFE en la I. E. Navarra, como lo expresa la categoría central. “La sangre agrega” se evidencia en cómo la abuela relaciona un estilo educativo familiar: un conjunto de acciones de su padre, unas normas de vida, unas decisiones de vida que impactaron de forma determinante en sus decisiones de vida y probablemente también. en su hija y sus nietos, los cuales son hijos de tres padres diferentes con los cuales convivió, pero no se casó; en el momento está sola. Es una manifestación sobre cómo un conjunto de prácticas, decisiones y reglas de formas de vivir de una generación determinada determina un modo de existir de sus descendientes y cómo afectan los procesos de formación. Esta expresión trasciende el vínculo normativo, escolar, social; es un vínculo vivo, es manifestación de la condición de hacer parte de algo.

Ahora bien, en el contexto de la I. E., también estudian las familias extensas: primos, tíos, hermanos, padres y tíos. Los docentes han acompañado hasta tres generaciones

de la familia, lo que evidencia lo importante que son las relaciones atravesadas por los vínculos familiares en la comunidad educativa; al parecer, esta condición de vida está inmersa en la RFE por medio de acciones, por ejemplo, el cuidado de la abuela:

(A12) Mi mamá le alcahuetea [...]; mi mamá es la que se mantiene más con ellos que yo, pues ya ni sé, porque vea lo que me pasó ayer. Mi mamá es la que los cuida. (E12, A12, G7; 14/08/2021)

La presión intergeneracional de lo que espera una generación de la siguiente, como la expectativa del abuelo al nieto: “Usted tiene que ser el mejor, usted tiene que...” (A3) Enuncia necesidades inmersas en los vínculos familiares:

Cosas como usted [...] yo fui una mujer casada por la iglesia, no por lo civil; bueno, viví poco con los maridos porque no, no soporté muchas bobadas. Yo no fui una mujer capaz de soportar bobadas de un hombre... Bueno, entonces casi me tocó a los dos primeros hijos criarlos sola. (E3, A3, G8R; 22/07/2022)

Las presiones externas e internas en el sistema familiar por los vínculos de pareja, los mecanismos de huida a situaciones familiares que se tornan insoportables, conflictos de las relaciones maritales, de hecho, tienen consecuencias en los vínculos familiares; así lo expresan: (A10) “El temple del papá la llevó a casarse; mi papá era horrible, me ha disgustado a mí”. Es el matrimonio... Se separó rápido al no soportar cosas de la esposa (E, A10, G8, G11; 08/08/2022). Dichas dinámicas vinculantes de la familia, en apariencia, no tienen ninguna relación con la escuela. Sin embargo, en lo que evidencian las entrevistas, se infiere que la “sangre agrega” en la RFE tiene injerencia de los modos como la familia agrega y vincula a sus miembros. ¿Estas prácticas familiares influyen de manera determinante en las prácticas educativas, las cuales se proyectan en la escuela más allá de la relación funcional? De modo que la escuela podría atender a los vínculos vivos de los miembros de la comunidad escolar, que influyen de manera en el modo de relacionarse y de construir el proceso formativo escuela-familia.

La participación en la RFE es una dimensión vinculante que entiende los modos de actuar y de darse la relación; en la participación se descifra el significado de las actitudes de los participantes, que reflejan tensiones, resistencias, silencios y críticas tanto de docentes como de acudientes. “El colegio ya no se detiene a hacer esas reuniones familiares que se hacían antes. Mal por esto” (E13, A13, G10; 07/11/2022). Esta fuente es un ejemplo de una postura de la acción participativa, que presenta una dialéctica entre

la participación y la inacción, pues solo es posible señalar la falta de vínculo si se tiene presente que este debe darse y que es vital en la formación de los discentes; así, cada uno de los participantes asume un rol, una expresión y un silencio, que emergen en los espacios de cotidianidad de la RFE: la escuela de padres, la entrega de informes escolares, día de la familia, día de la antioqueñidad y las reuniones en torno a la formación de los escolares. En ellos se negocian aspectos vinculantes como las obligaciones normativas de acudientes y docentes o los silencios compartidos que expresan lo que no debe hablarse; estas prácticas actuantes permiten el desarrollo de estrategias relacionales.

El vínculo normaliza la estructura de la RFE, mediando las dominaciones que el acudiente o el docente ejercen el uno al otro; la participación torna el vínculo como algo real, es la práctica del vínculo, mediada por la voluntad y el poder de los agentes; en la RFE se reflejan las tácticas y estrategias en programas escolares, generando afiliaciones en la relación, por ejemplo:

El chico de eso también aprende porque dice: “Yo sé que mi papá no me está dejando solo, mis padres no me dejan solo y el profe también está pendiente de mí, ¿qué es lo que quieren ambos?, entre profe y padre, es que yo sea una mejor persona, porque eso es lo que se llega a esos acuerdos, a no seguir cometiendo errores, a llevar a que las cosas mejoren” (E9 A9, G6, G7, G8, G10; 2022).

Dichas participaciones, como generadoras de afiliación, superan la condición práctica del vínculo y permiten que emerjan actos reflexivos de las partes para cambiar sus actitudes. El darle a la RFE su naturaleza comunicativa y vincular permite que en la RFE se expresen acciones comunicativas de los agentes.

Entonces, vamos a almorzar ya. La niña no ha dado por qué. Pero entonces yo me senté con él y le dediqué su tiempo. Un ángel coma con nosotros. Yo empecé. ¿Qué hiciste en el colegio? Ay, mamá. Imagínate que en el colegio pasó eso, pasó lo otro, pasó aquello (E, A2, G7R 08/08/2022)

La madre acompaña al joven desde la pregunta sobre ¿si está bien?, sobre su cuidado; le cuestiona, pone un objeto de atención, en este caso, un problema; se hace presente en el vínculo a través de la palabra y con ella acciona muchas cosas. En esta práctica del DI:

Se les orientó sobre la necesidad de trabajar las normas de control biológico, las normas de control lógico y las normas negociables. Expresando ejemplos de ellas y la necesidad de tener claro que hay normas que no se pueden negociar y cuáles no. Se indicaron los compromisos pedagógicos que deben hacer los estudiantes que tienen tres o más áreas perdidas para el segundo periodo y las consecuencias de continuar con esta situación. Como tercer punto, se les dio espacio para expresar descripciones de la situación de lo que podría estar pasando con los estudiantes de 8b respecto a su rendimiento académico, relajo y desmotivación. (DC, G7, 4 encuentros con padres, 08/07/2021)

El docente genera directrices de bases normativas hacia los padres para la orientación de la educación familiar; se expresan los límites que se deben tener en la aplicación de las normas a los menores, el modo en como estas normas operan con acuerdos mutuos entre la I.E y la familia y las posibles actuaciones administrativas y los efectos en el desarrollo educativo del menor; así pues, la relación está dada en un conjunto de contenidos y reglas establecidos en la legislación de la relación en el campo educativo que operan en un proceso de pedagogización de la relación que busca enseñarles a los acudientes a operar acorde con la sistemática de la relación, en este caso la escuela de padres.

A continuación, se presenta el caso en el cual el DI visitó a una familia. En el diario de campo se identifican descriptores de la práctica relacional entre el docente y el cuidador: los que estuvieron presentes, los espacios, las temáticas del encuentro, el modo emocional que se siente de la abuela ante la relación educadora con sus nietos, las posturas de la abuela ante el posible viaje de la nieta, los descriptores de la abuela ante el consumo de sustancias psicoactivas de los jóvenes en este contexto, algunas condiciones de vida de la madre natural de los chicos; de lo anterior, el DI interpreta las posibles causas del bajo desempeño académico y desorden disciplinario de la estudiante en la escuela, como se presenta:

(DI) En la visita estuvo presente la niña; los dos hermanos todavía estaban en su cuarto. La abuela me contó que no sabe qué hacer con ellos, que no escuchan, que está cansada, que ella está haciendo como si fuera la mamá. Que les habla y que no les presta atención. En la conversación hablaron de un viaje a España que va a hacer Sarita. Ella comentó que es para celebrar unos 15 años. La abuela comunicó

que eso es trata de blanca, que cuidado con eso. El abuelo me comentó sobre el problema de las drogas y que ella no le iba a permitir ningún comportamiento relacionado con eso a ninguno de ellos, pues detrás del consumo viene la delincuencia. La mamá de los muchachos estaba trabajando en confecciones. Los hermanos son hijos de tres personas diferentes. La madre está ausente en su rol como acudiente... Se identificaron rupturas en la niña (Sara). Entre lo emocional, su vida y su pensamiento hay discontinuidad. Se invitó a trabajar las emociones, seguir trabajando en centrarse y no perder la motivación por el estudio. (DC, G8, 11, 1 Encuentro con padres, 10/05/2021)

Estas tres prácticas en la RFE: la primera como entrevista, la segunda como el encuentro con el acudiente y la tercera como visita familiar, expresan tres modos de la relación. La primera, un modo de indagación; la segunda, una acción educativa del docente que responde al acto funcional del encuentro del docente con el acudiente; y el tercero, que le exige al DI la reflexión, el transitar por el discurso del padre de familia para comprenderlo, interpretarlo y llevarlo a la práctica pedagógica.

5.1 La dinámica de la (AC) acción comunicativa en la RFE

Estos ejemplos de situaciones comunicativas de la RFE dependen de las creencias, las ideologías y las estructuras organizacionales de los entes educativos de la RFE, que cobran significado en las representaciones de los agentes, como formas de conocer los productos y procesos de la interacción y elaboración psicológica del sujeto. Las representaciones se expresan en valoraciones, creencias, narrativas de vida, etc., a través de las cuales los sujetos conocen, se orientan, identifican y justifican sus actuaciones (E, A9, G6, G7, G8, G10; 11/07/2022). Todo esto hace parte del campo discursivo de la educación, que interpela y desarrolla concepciones sobre los modos de educar en la familia y la escuela. La doxa se presenta como los desarrollos vulgares del acto comunicativo y vincular de la cotidianidad, construyendo narrativas, jergas, modos propios de representar en el lenguaje lo que sienten y lo que hacen cuando los agentes se relacionan; emerge la problematización de la correspondencia entre las actuaciones educativas y las creencias e ideologías de los participantes en la interpretación y la comprensión del acto en la RFE de cada uno de los agentes. Abre el camino para el abordaje de los modos como los acudientes y los docentes actúan en la

relación, basada en la reflexión y la práctica; la acción comunicativa de la RFE depende de los intereses de los agentes en el contexto de la formación de los estudiantes. Esta narrativa de la RFE en la voz de los cuidadores y del DI en la comprensión de la RFE por medio de la (AC) catalizador, conduce a la dinámica de la RFE en la I.E. Navarra por medio de situaciones, ponerse en situación, crisis, conflicto, tensión y estrategia en la acción comunicativa de la relación.

La situación en la acción comunicativa de la RFE en la I.E. Navarra

La (AC) en la RFE parte de situaciones emergentes en la relación, de la manera como los agentes representan y referencian la RFE. La siguiente situación: la (A7) expresó malestar y un juicio organizacional sobre la I.E., identificando la necesidad de más acompañamiento y apoyo por parte de la I.E. a las familias en el proceso educativo de los jóvenes; en esta la situación comunicativa se desarrolla en torno a cómo se ordena la relación entre escuela y familia.

DI: La comunicación, si tienen en cuenta lo que ustedes dicen, si la escuela interactúa con ustedes. A7: A mí, la verdad, el colegio no me gusta. DI: Excelente, eso es muy válido, ¿y por qué no te gusta? A7: No, no me gusta, no sé, hay mucha desorganización, más ese acompañamiento por parte de la institución a los jóvenes, la falta de apoyo a las familias en los procesos educativos. (E, A7, G7 22/07/2022)

En el próximo testimonio se indica cómo el proceso de la RFE nace de la conducta y el interés de los agentes por las dificultades del proceso de atención de los jóvenes.

Apoyo, mucho más comprometido para todas las problemáticas que de pronto presentaban los chicos, aunque mis chicos nunca presentaron tantas dificultades aquí en la institución, pero sí se veía el interés que esa, esa directora, esas directivas se interesan por conocer más como la problemática de los chicos, por ejemplo, era más notoria todo el proceso donde los chicos que se ve aquí en la institución, si un chico tenía problema era más rápido, como que había la atención en ellos, y ahora últimamente no veo ese apoyo, es como más bien ha mermado mucho, no sé, de pronto como profe, ustedes como profesores me gustaría que hablen más que los chicos. (E, A9, G6, G7, G8, G10; 11/06/2022)

Esta situación de la (AC) en la RFE está inmersa en el acto comunicativo del contexto, por ejemplo, en este testimonio.

Porque la pelada tiene 14 años, pero ya sé que está parada en la tierra, que no sabe la pitufa por qué está así. Le dice la pitufina, pero entonces, no sabe, uno sabe que les conviene y todo por un bien, de hecho, porque a uno ya no le toca, sino la muerte. No, profe, es que la situación de ahora es muy carnuda. Con los jóvenes, día a día, muy, muy, muy carnuda, hasta con el anciano y los jóvenes, más los que viven bajo el techo de uno. (E13, A13, G10; 07/11/2022)

La acudiente se refiere a la situación de los jóvenes como “carnuda” para expresar las adversidades con las que se encuentran en su relacionamiento; una representación de las dificultades con las que tienen que lidiar los jóvenes en el mundo social, un mundo social que abre caminos a modos alternos y únicos de educar.

Este situarse en la AC de la RFE implica que está mediada por las creencias de los modos de manejar el tiempo, el espacio y el tener en las situaciones de la acción comunicativa, en el modo como se relacionan los acudientes y los docentes en torno al proceso educativo de los menores, la normalización y las transformaciones sociales, familiares y escolares en las que está inmersa la acción comunicativa de la RFE en la I.E. navarra.

Las creencias se entienden como las concepciones de manejar el tiempo y el espacio de la relación, propias de cada agente dentro de la RFE, dadas en la acción comunicativa, para comprender la dinámica en la que está inmersa la RFE. Los acudientes centran la acción comunicativa de la RFE: tener tiempo y el espacio, lo que expresa lo que se posee o es faltante en la RFE según como se desarrolle el acto comunicativo de la RFE, lo cual determina las dinámicas relacionales en la familia y la escuela; específicamente, en el siguiente testimonio, la acudiente menciona que su hija no tiene la posesión de un celular y lo justifica; su argumento se basa en la finalización de la educación virtual a partir de la pandemia. La joven explica la tenencia del celular en el hecho de que en la I.E. se lo pedían; la madre medía el acceso restringido al celular en el rendimiento académico de la joven.

No tengo el celular, pero sí, es que ya la virtualidad se acabó. Allá nos dijeron que era un grupo de apoyo. Las primeras que hicieron. Yo dije que todo iba a ser presencial, que nada virtual. Oigan, a nosotros nos piden un celular allá. Y yo, pues, muy de malas si lo piden, porque no todos los niños van a tener celular. Entonces, no se lo quería dar. Entre ella, ay, mami, me va a entregar el celular. Yo, como se lo

voy a entregar, estoy esperando a que me entreguen las notas, porque yo le dije que sí saca buenas notas, se lo entregará. Pero no, ya..., no se lo voy a entregar. (E1, A1, G7; 14/07/2022)

En este caso, el tener o no un celular puede expresar cómo los acudientes utilizan su capacidad adquisitiva como táctica de premio o castigo frente a los resultados académicos esperados; es decir, como estrategia de regulación del comportamiento hacia los menores. En el fragmento (E10, A10, G8; 07/11/2022) se evidencia el significado de la tenencia: cuando la acudiente expresa una vivencia con un sobrino, al cual desde niño la madre le dio en posesión un bien inmueble, la abuela expresa cómo la exigencia de una madre a su hijo está supeditada a la regulación sobre la adquisición de bienes. Este complejo testimonio se da en un chico, que estuvo inmerso en actividades ilícitas, que se retiró de la I. E. y estuvo en varias ocasiones desahuciado. Hay otra vía de entender este fundamento de la práctica relacional. En este tercer ejemplo se evidencia:

Sí, Dilan está acá desde preescolar; lo pasé en una ocasión del colegio porque nos habíamos pasado para Copacabana, pero empezó supermal allá. Le empezó a ir muy muy mal y volvimos otra vez acá donde mi mamá, y volvimos acá y empezó otra vez bien. Por eso me asusta ver estas tres materias ahí. O sea, así con relación con el colegio, casi no porque el trabajo no me lo permite mucho, pero entonces mi mamá es la que me ayuda mucho, digamos viniendo a las reuniones o entregas de notas... Hace rato que no he venido por las notas del niño, pero bien, la relación con los profesores está bien. El año pasado fue con el profe Freddy, superbién nos fue con el profe, aunque casi no lo vimos porque todo el tiempo fue como la pandemia, pero, pues, superbién. Con la que no fue, con la profesora Adriana, que era un poquito complicado, pero no, era eso, porque Dilan venía muy animado. (E5, A5, G7, 11/06/2022)

Se presenta cómo la RFE está atravesada por la condición laboral de la acudiente y del espacio donde habita la familia. En este aspecto situacional se condiciona la relación con el trabajo de la acudiente, en cuanto condición para conseguir bienes y servicios para su familia; por ejemplo, la condición de la acudiente de madre sola se suma en el siguiente testimonio:

Como le digo a todo el mundo, vea, el pelado tiene que poner atención en las cosas, que haga las tareas, tiene que estar pendiente de todo, ¿sí me entiende? Uno como mamá, los orienta, los aconseja. Y como yo le digo a todo el mundo: ¿a dónde más vamos a tener nuestros hijos? En este colegio o en una escuela cercana. ¿Por qué? Porque uno no tiene plata para pagar transporte, para pagar un colegio privado... y allá les hacen más acoso escolar. Que se supone que, si usted paga en un colegio, así pues. (E5, A5, G7, 11/06/2022)

Este significado del tener es reiterativo para referirse al lugar donde se guardan los bienes o servicios; sin embargo, el tener, como el cuidado, recae en el acompañamiento en personas diferentes a la familia y la poca estabilidad de la imagen paterna o materna. Esto se ve puesto en tensión con la necesidad laboral de muchos de ellos; el siguiente testimonio del tener entiende a la escuela como un lugar donde se guardan los hijos:

No, pues en este colegio no es bueno tener hijos, la verdad, a pesar de que aquí todo el mundo habla mal de este colegio... pues ese colegio a mí me parece muy bien porque yo no tengo nada contra ese colegio, profe. (E5, A5, G7; 11/05/2022)

Este último caso expresa un juicio de valor: frente al tener o no tener los hijos en el colegio, puede referirse simplemente a una respuesta elaborada consciente e inconscientemente por la (A5) para no generar consecuencias en el proceso educativo de su hijo en la I.E.

Las condiciones laborales del acudiente son determinantes a la hora de elegir la escuela para el menor, donde entran en tensión el tener y la conservación de la cohesión familiar; en los siguientes ejemplos es evidente que este tipo de decisiones está condicionado por el tener bienes y servicios.

Las reuniones me daban un poquito duro, porque siempre las reuniones las hacían después de las seis de la tarde. Aquí, mire que siempre es por la mañana, pero es entendible, porque es el horario de ellos... Sí, por ejemplo, en el tema mío, mire que siempre ha sido a las seis y media, entonces yo pido el permiso, y yo igual llego muy tarde al trabajo, porque yo entro desde las seis de la mañana a trabajar, entonces, bueno, yo... En ese sentido, sí, pero, por ejemplo, yo sé que él se ha sentido mucho mejor (E14, A14, G7 26/06/2022). Hoy día la situación es terrible. Y más unos niños de mano en mano como una moneda. Pues eso me asombró a mí y yo lo he vivido mucho. Ese es el problema mayúsculo: que un hijo, una niña, crezcan sin el calor

directo del papá y mamá, pero como ambos tienen que laborar, hubo una separación y la mujer es más que toda la abuela que lleva. (E, 10, G8, G10, 08/08/2022)

En el testimonio (A12) se refiere a que una de las razones de la separación de su hija fue que en la pareja ambos trabajaban y el poco tiempo que tenían para la crianza: “Yo aquí, por ejemplo, a veces trabajo mucho y entonces me recargo mucho, también de muchas cosas y entonces estallo, entonces es complicado también, porque yo obviamente quisiera...” (E12, A12, G7; 14/08/2023).

Se evidencia un deseo en la relación familiar que evoca cómo el trabajo presiona a la madre y a la familia por el poco tiempo; en ese sentido, el vínculo que se genera entre padres e hijos. Esto tiene como consecuencia relaciones de estrés que impactan directamente la estabilidad emocional de los menores. El trabajo del acudiente está íntimamente relacionado con los horarios para las reuniones de padres de familia y se le pone una característica unívoca a la participación de estas reuniones; es el esfuerzo que el acudiente considera al pedir permiso y llegar tarde a su trabajo, y se reconoce el impacto en el menor cuando el padre de familia se entera de lo que sucede con el joven en la escuela. La tenencia y el trabajo que se supedita al primero están inmersos en la acción comunicativa de la RFE y son parte de los modos como los agentes expresan las condiciones laborales y el lugar de vivienda en las que se encuentran. En el siguiente testimonio

Ser jodida y no tener esposo: “Yo, yo le martirio mucho vivir conmigo. No lo puedo negar porque soy muy estrecha, muy templada, muy jodida. Y si me toca ante un amigo decirle lo que sea, les digo que no me gustó esto. ¿Qué podemos hacer? ¿Qué solución? Leamos esto porque así es. Porque, suave, tampoco se les puede hablar porque ellas ya son su gente que sabe en dónde está parada y porque yo soy muy jodida, yo, pa, él, yo he sido, pues se puede porque la mamá, como te digo, no ha tenido un esposo y ha trabajado mucho para ellos. (E10, A10, G8, G10; 2022)

El tener se toma como un fundamento en la personalidad del acudiente, con el riesgo de ambigüedad de ser esto o aquello; además, la soledad que expresa en el sentirse desolada versus el orgullo de haber trabajado mucho en medio de su soledad refleja ese estar orgulloso de lo que se es, queriendo estar con otros. Es a partir de estos sentimientos que el tener un hijo se concibe como parte de una pauta cultural de darle

sentido a la condición de padre o madre. Es la condición con la cual se impulsa la relación con la escuela. Participar allí es ejercer el rol de padre o madre.

Estas situaciones en la RFE, sujeciones de los acudientes a sus modos de autorreferenciar su vivir, son imperativas a la hora de reflexionar el modo de la relación dentro del hogar y la manera como esta impacta la RFE. Es el encuentro entre las estructuras de la institucionalidad familiar y las condiciones de los sujetos agentes, como se transita por el significar desde la tenencia. Dichas autorreferencias para relacionarse con la escuela están condicionadas por dimensiones como el tiempo; este apela al cómo los cuidadores utilizan el proceso de la RFE y en los procesos formativos de los menores como valor en la comprensión de los modos como se da la relación, por ejemplo:

Es complejo porque no siempre atienden, no siempre hay facilidad de llegar a un acuerdo con un horario para recibirlo a uno; entonces, la verdad, ha sido compleja esa comunicación. De igual manera, yo no tengo que acudir mucho a hablar con profesores diferentes a las reuniones del colegio; es muy rara la vez que he tenido que acudir, pero, por lo general, es difícil, es complejo... Por los horarios, sobre todo por los horarios, porque, bueno, en alguna ocasión que sí lo hice, digamos que el profesor mantiene su posición, no está como muy presto a escuchar. (E8, A8, G10; 10/04/2022)

Esta es una respuesta a la pregunta por la atención de los docentes. El (A8) caracteriza el tiempo. Primero, pone la atención sobre los docentes, aunque reconoce que hay otras dimensiones que contribuyen a esa experiencia del tiempo; usa los adverbios de “no siempre” y “siempre” como continuidad o discontinuidad de la práctica; explica que la dificultad para generar un acuerdo es la diferencia de los horarios de los docentes, en su horario laboral, y los acudientes, en sus ritmos de vida, por último, describe que la asistencia a los encuentros con los docentes la siente como una obligación y determina un juicio de valor hacia el docente que no pone su voluntad para atenderlo.

“Soy de las personas que no tienen el tiempo como muy disponible para tantas reuniones del colegio por situaciones laborales, porque manejo turnos muy rotatorios” (DC, G7, 3 encuentros con padres; 2022). Se evidencia la discontinuidad que existe entre los tiempos de labor, para los acudientes, y los tiempos educativos. Esta situación no permite que los acudientes tengan tiempo para acompañar a los procesos escolares de

los hijos. En el siguiente caso, el acudiente usa el tiempo como dimensión ordenadora de la RFE:

Mi mamá me había dicho entonces: “Yo creo que a usted le toca la otra semana y ya, entonces yo hice la que no tenía el número suyo, y yo le dije: “Ve a conseguirme al profesor para yo hablar con él, pero ya será el viernes”, y yo dije: —¿A qué horas entra mañana? —O sea, hoy no, no sé, yo como Ximena, que usted no sabe horas de entrada, si usted va a estudiar, no es que sea un montón de actividades más distintas. (E1, A1, G7; 14/07/2022)

Otro uso del tiempo de los acudientes en la práctica de disciplinar; obedecer o no obedecer en un horario establecido determina el poder salir y el uso del tiempo para el menor, como en el siguiente relato:

No, ellos siempre cumplen el deber, ellos sí, no cumplen el deber, como, por ejemplo, el más desobediente, que es Diego Andersen; en ese caso él se enoja y todo eso, hace pataletas, pero llega a esa hora. Por ejemplo, si yo les digo “muchachos” (cuando estaban más pequeñitos), es que la entrada es a las 12 de la noche o 11:30”. Si ellos se pasaban, a la próxima no los dejaba salir, sino menos tiempo para que cumplieran. (E9, A9, G6, G7, G8, G19; 11/06/2022)

En otro caso, el tiempo se entiende como aprovechamiento, donde el acudiente cuestiona que un menor tenga tanto tiempo libre.

Porque no, no, no. O sea, ¿cómo el muchacho va a tener tanto tiempo libre? Que te metimos a este juego de fútbol porque te gusta el fútbol... Lo metimos como tres meses al tenis y tampoco les gustó, ¿eh? Ah... tampoco la natación. Ah, no. La natación tampoco le gustó. (E2, A2, G7; 08/08/2022)

¿La pregunta sobre qué hacer con el tiempo libre de un menor? Determina las actividades extracurriculares como la necesidad de estar siempre ocupado, en la siguiente idea que se expone en un diálogo sobre las libertades para los menores.

Cómo permitirles a ellos dejarlos explorar, pero permitirles tanto irrespeto, que no se sienta el carácter sin necesidad de ofender o regañar, sino que ellos sientan que para todo hay un tiempo; a mí, la verdad, eso no me gusta de acá. (E1, A1, G7; 14/07/2022)

Indica cómo los acudientes, al establecer que cada cosa tiene su tiempo, relacionan el manejo del tiempo con mecanismos de regulación de la conducta del menor en su

proceso educativo. La regulación del tiempo como mecanismo para establecer límites y patrones de comportamiento adecuados a la edad del menor según el patrón educativo del cuidador; el tiempo también lo utilizan los acudientes para dilatar mientras retorna algo perdido o que quedó inconcluso.

Hoy en día tengo un chico que tenía un problema, que la mamá decía que venía de una escuela especial y que lo metió acá. Y hoy en día ese pelao es un profesional, es un pelado, trabaja. Yo me acuerdo del profe; es tanto que es el hermano de Silvio. La mamá lo metió acá porque lo trajo de una escuela especial y lo metió acá para que quemara el tiempo. Pero cómo llegó esta mamá comprometida, se metió en este salón y miró todas las problemáticas que tenían todos esos chicos. Y venga, formemos un grupo y lo vamos a trabajar en mi casa. (E9, A9, G6, G7, G8, G10; 11/06/2022)

En este caso, el acudiente se refiere a la situación: que en la anterior I. E. no atendieron al joven con NEE y, por esto, lo ingresó a la I. E. Navarra, mientras encontraba un espacio educativo donde le pudieran atender dicha necesidad; en este aparte, el acudiente relaciona el tiempo que pasa con la reacción del menor: “DI: él vive más con vos. A6: Yo trato de estar el mayor tiempo posible con él, pero me doy cuenta de que cuando yo no estoy o tengo que viajar por algún motivo, él... ahí es donde se desborda” (E6, A6, G7; 11/06/2022).

Apelar al tiempo para dimensionar la continuidad o no continuidad del encuentro, el acuerdo o desacuerdo de las partes a partir de sus agendas, el aplazar algo o adelantarlo a partir del uso del tiempo para limitar una conducta o permitirla, el controlarla, el uso del tiempo en un menor en cierta actividad, el tiempo como dimensión que determina lo que se puede y no hacer a cierta edad y lo que implica para el menor tener tiempo libre y el empleo del tiempo como espera para resolver algo; son aspectos que exponen que el tiempo es fundamento en la dinámica del proceso de la acción comunicativa de la RFE frente al objeto educativo del menor. Los usos del tiempo ordenan las relaciones, pero también se vinculan con el sentir de los agentes que son afectados por la relación y las decisiones que se toman frente al estudiante en la familia y la escuela. En este aspecto, el efecto del control del tiempo y la dedicación del tiempo de los cuidadores y de los docentes tiene una gran influencia en el comportamiento del menor.

El manejo del tiempo impacta la RFE al establecer que tiene dueño y que los modos en que se usa este tiempo por parte de cada uno de los agentes: acudientes, docentes y estudiantes, tienen repercusiones en la dinámica de la RFE. Lo que estructura el uso del tiempo determina lo oportuno o lo inoportuno del tiempo de la relación. El control del tiempo es imperante en la escuela, en cuanto su control obedece a unas funciones que se le determinan a la acción en la relación; de esta manera, no es solo generar un orden del uso del tiempo, es el sentido profundo de lo que se hace con los tiempos en las dinámicas relacionadas con el fenómeno educativo. Por ejemplo, al decir “ahora”, la acudiente pone en sincronía el acto de educar y determina que es fundamental la presencia del agente educador, como se presenta aquí.

Eh, entienden muy poco. No se dejan manejar. Claro, que los que están en casa nunca he ido a buscarlos a una manga, un corrillo de amigos. Pues, yo no puedo estar con ellos; esa gente es muy manejable, pero, de todas maneras, es una lucha sin cuartel... Que, como te digo, uno responde mientras están aquí en la casa; salen de puertas para allá. Uno no puede decir quién es, nadie, ni qué relaciones van a tener. Uno confía. Y siempre que hemos ido en busca de ellos, estamos pendientes, vemos que están bien relacionados. Sí me entiende, pero que es una lucha, sí, porque la juventud ahora es terrible, terrible. (E10, A10, G8, G11; 07/11/2022).

Lo cual explicita una problematización frente a la categoría del tiempo en la RFE. En este caso específico se habla sobre la educación virtual y lo que implica para el menor en la dinámica de la formación. Otro elemento que describe la situación en la que se da la acción comunicativa de la RFE en la I.E. Navarra es el espacio; por ejemplo, se relaciona con la intimidad en la familia.

Siempre tuve a la abuela. Nosotros vivíamos en un segundo piso; yo vivía con él y mi mamá vivía en el primer piso. Cuando yo tomé la decisión de comprar vivienda, pues yo también lo hice pensando en él, en el espacio de él, porque el espacio donde estábamos era muy reducido, era prácticamente un cajón y éramos, pues, muy... Así fuéramos él y yo solos, no había prácticamente intimidad ni vida para cada uno. Entonces tomé la decisión de conseguir la vivienda. Pero mi hermano vive allá al frente en Copacabana, entonces ya cuadré con él para que él esté pendiente de él mientras yo llego del trabajo. (E14, A14, G7; 24/06/2023)

Esta condición de la intimidad es una propiedad de las relaciones humanas que toca de manera transversal la RFE. Por esta razón es importante avanzar en los estudios sobre la influencia del espacio en las autorreferencias en la RFE. El espacio es determinante en la dinámica relacional y la influencia del ambiente escolar y familiar en los agentes de la relación.

La crisis de la AC de la RFE

La RFE entra en crisis cuando las normalizaciones, los límites y las valoraciones que sustentan la autoridad son alterados por las dinámicas del contexto escolar de la I.E. La Navarra y las apuestas de los diferentes agentes que hacen parte del sistema educativo en el municipio de Bello. Lo que se considera normal caracteriza, en buena medida, las situaciones de la AC de la RFE y los comportamientos de la familia en la RFE. El modo de normalización, como se aborda la RFE, determina y marca pautas de relación y de comportamientos frente al otro; por ejemplo: (A2) “Pero, si le gusta libre... no le gusta el deporte o la norma como tal; la norma es más problemática, o sea, desde Juan Pablo se le tiene que justificar por qué...” (E, A2, G7R; 08/08/2022). La norma se vuelve un problema para el estudiante en la casa y en la institucionalidad escolar; al tornarse problema, se exige una justificación que pueda ingresar dentro de los marcos de comprensión de la familia, de los acudientes y de los estudiantes. En ese sentido, el concepto de normalidad se entiende como lo que no altera lo reconfigurado como normal, como obligación, y depende de comportamientos de aprobación de los otros.

Bueno, por ejemplo, en mi casa yo tengo dos muchachos, demasiado juiciosos, y otro que es un poquito más desobediente, que es el menor. Pero él responde bien, él sabe que, si la mamá le dice una cosa, debe cumplirla, porque esa es una regla y una norma. (E, A2, G7; 08/08/2022)

Las valoraciones inmersas en la normalización determinan, en buena medida, la dinámica de la RFE en contexto: el orden, el respeto, la valía, el potencial, las competencias y las actitudes de los acudientes son elementos axiológicos claves que influyen en la RFE. Aquí se presenta el caso de las valoraciones de la escuela pública por parte de la mamá líder:

Bases para sacar muchachos que quieren, hoy en día se vea allá, estar arriba, demostrar que la comuna, que nuestro barrio, que en esta institución se puede, que

no solamente hay que ir a una institución privada para poder ser grande en la vida, para tener altos conocimientos; salieron de una institución pública como Navarra, pero que también enfocan a cosas muy buenas. Es que tenemos chicos valiosos en la comunidad que salieron de acá... (E9, A9, G6, G7, G8, G10; 11/07/2022)

Este testimonio potencia la situación de los jóvenes y de las familias de estar en esta I. E. al expresar pertenencia, la posibilidad de alcanzar grandes metas y de tener valoraciones hacia los chicos; es decir, es una valoración del acto educativo. Pero las valoraciones también son dependientes del desarrollo escolar de los discentes.

Ella siempre ha tenido ese problema con la educación, ósea no es la primera vez, solamente, que obviamente, pues estaba más chiquitica, entonces primero era más encima, pero pierde un año, dos, tres y va para el cuarto, pues ya uno, también como adulto, como padre, también se desmotiva; entonces ella ya es una personita que ha crecido lo suficiente no para soltarla del todo, no, pero, si ya ella razona muchas cosas, ella si ya comprende entiende muchas otras cosas, entonces ella ya debe ser consciente en este momento, con la edad que ella tiene acorde a sus años a sus vivencias de que el colegio es su responsabilidad, de que las tareas son su responsabilidad, de que si ella necesita ayuda. (E4, A4, G8R; 01/10/2022)

La comprensión de la valoración de la pérdida del año escolar desde una problematización de la estudiante frente a sus procesos educativos, el nivel de intervención de la madre en el proceso educativo acorde con la edad de la joven, el impacto de la situación en la motivación como madre y la idea de la responsabilidad de sus acciones acorde con la edad; son elementos claves de este testimonio; el entender la pérdida, la implicación de crecer, el nivel de libertad acorde con su desarrollo, el nivel de responsabilidad y el acompañamiento permite tener un marco más amplio sobre las valoraciones que hacen el acudiente; en realidad el acudiente se sintió impotente al no alcanzar a entender todo lo que sucede:

Porque me entiende, ¿por qué no comprende?, ¿por qué la tarea está compleja?, pide ayuda y nunca se le ha negado, pero yo ya estudié y se lo he dicho a ella muchas veces. Obviamente, siempre hay un acompañamiento, claro que sí, obviamente que uno se motiva con subir a otra persona; resulta más que no entiendo, pero quiero intentarlo, quiero hacer, ayúdame, pero no pasa eso. (E4, A4, G8R; 01/10/2022)

Esta impotencia, desde las valoraciones en la comprensión de lo que debe ser y lo que es justo, implica que la escuela debe estar en constante revisión del sistema de valoraciones que hay en la comunidad escolar y en los discentes. Muchos de los conflictos que se dan en la RFE parten de las valoraciones de la escuela y la familia y su nivel de correspondencia. Por ejemplo, el siguiente caso demuestra una valoración problemática hacia lo que debe hacer un estudiante en una clase según la postura y la valoración del docente y la valoración del acudiente.

Pues, todos tienen sus métodos porque, obviamente, todos ustedes como docentes son diferentes. Hay unos que, por ejemplo, él mantiene muy desmotivado, y son dos materias que yo digo, y el profesor de ética y de religión es el que... ¿Qué ética tiene ese señor? A mí no me parece, yo no... Cierta vez se lo dije a usted, a mí no me gustaría encontrarlo porque... DI: Por lo que me contaste, ¿qué pasó? A6: Tenía problemas con él. Yo me quise ir, evitar algún tipo de acercamiento con él. De hecho, pues es que son, lo que yo le decía ayer, algo tan simple como la incapacidad, entonces imagínese a uno, a cada uno de los profesores, como es de complicado que lo dejen entrar a uno, venir con la incapacidad, profe de sociales, matemáticas, entonces... (E, A6, G7; 11/06/2022)

La normalización se torna regla impuesta por los que detentan la capacidad decisoria, guardianes de las tradiciones y las buenas costumbres: “Hijos sumisos, buenas costumbres: No, una experiencia muy buena. Muy, muy, pues eran más sumisos que la juventud de ahora...” (E, A13, G 10; 07/11/2022); la normalidad se ejecuta en el uso de la autoridad, que se sustenta en acto solemne de cuidar del otro donde atiende: lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer. “Debe tener una norma: voy a cuidarlo de ciertas cosas, cuídalo, pero debe tener una norma, porque yo no puedo permitir que él se vaya criando como que pueda hacer lo que él quiera...” (E, A10, G8, G11; 08/08/2022); La normalización se dinamiza en las situaciones de la AC de la RFE con: la autoridad, el límite, las valoraciones, el tener, las tradiciones y las costumbres

Esta situación de la normalización es fundamental; hay que atenderla desde los intereses de los que participan y el modo como estos condicionan el desarrollo de la educación del discente. La relación está inmersa en contradicciones frente a los modos de educar al menor, como se presenta en el siguiente aparte.

Entonces no estoy haciendo nada y no estoy criando nada, o sea, no he podido hacer casi nada. Por ejemplo, que tal si yo trabajara en otra parte o que me tocara desplazarme a otro lugar o trabajar en un spa y mantener a veces que yo estoy aquí y ella está allá, y a ella le consta que es de ocho AM a ocho de la noche; uno no tiene ni tiempo ni de verla. Ahora aquí, imagínese. A mí a veces se me olvida que tengo hasta hija; yo estoy aquí como enfocada. (E1, A1, G7; 14/08/2022)

Esta es la respuesta de una acudiente frente a la pregunta, sobre: ¿cómo ella manejaba la norma con su hija? Enuncia que la abuela de la estudiante le alcahuetea y le oculta a la madre las cosas mal hechas de la hija, ante esta situación, la madre expresa impotencia, pero también tensión frente al modo como ella quiere educar a su hija y lo que la abuela hace. Esta tensión responde a dos antecedentes de la madre: es egresada de la I.E., expulsada por su comportamiento y disciplina, y es madre soltera.

La autoridad es la garante de la norma; establece límites en los roles y la responsabilidad de los agentes partícipes en la RFE frente al menor (estudiante) que se regulan a nivel administrativo en la RFE. La RFE se ve implicada en fenómenos sociales contextualizados que pasan el límite y exigen otros dispositivos, otras estrategias que son necesarias de develar, acercarse a entenderlas, revitalizarlas y trascenderlas; un ejemplo se presenta a continuación:

Una niña tuvo la menstruación y la niña estaba apenada al ver que su ropa estaba manchada. La coordinadora no permitió que la niña se fuera para su casa, aunque la chica llamó a su padre para que viniera por ella. (E8, A8, G10; 10/04/2022)

En este caso, la joven busca una ayuda en personas confiables, pero, en contraposición, el agente escolar institucionalizado impone autoridad al no permitir que la joven se vaya para su casa sin importar cómo se sienta. El límite está impuesto por la norma, por medio de la autoridad que se ejerce indiscriminadamente; el impacto de esta decisión es importante en la relación entre la coordinadora y el acudiente. "(A8): ¿Usted le pone límites a Mónica? Sí." (E, A8, G10; 10/04/2022); esta frase que direcciona al acudiente hacia la (C) responde a una contraargumentación donde la acudiente pedía aprobación, aunque la obediencia a la autoridad esté puesta en tensión. El límite, desde el punto de vista relacional, implica que la familia, la escuela y la sociedad deben tener claro hasta dónde llega el contexto escolar y la RFE; la norma legal indica que la familia ejerce autoridad sobre el menor hasta que tenga la mayoría de edad; en la escuela, la

autoridad sobre el menor depende del estado de la autoridad delegada de los padres de la familia a los docentes y lo indicado en el código de infancia y adolescencia. Estos dos agentes sociales de la educación limitan al escolar hasta que este alcance un estado de emancipación socialmente aceptado. En sociedad, los límites están establecidos por el conjunto de tradiciones, costumbres y normas que el Estado fórmula para regular el comportamiento de las personas; es un elemento clave para los procesos de normalización, como se puede observar en el fragmento (E13, A13, G10; 07/11/2022).

La acudiente pone límites en la crianza al expresar los problemas que surgen por las subjetividades de los nietos que tiene a cargo:

DI: Se les orientó sobre la necesidad de trabajar las normas de control biológico, las normas de control lógico y las normas negociables. Expresando ejemplos de ellas y la necesidad de tener claro que hay normas que no se pueden negociar y cuáles no. Se indicaron los compromisos pedagógicos que deben hacer los estudiantes que tienen de tres o más áreas perdidas para el segundo periodo y las consecuencias de continuar con esta situación. Como tercer punto, se les dio espacio para expresar descripciones de la situación de lo que podría estar pasando con los estudiantes de 8b respecto a su rendimiento académico, relajo y desmotivación. (DC, G7, 4 encuentros con padres; 08/07/2021)

El límite en la RFE se expresa también en la siguiente contingencia: la salida de un docente de manera obligada de la institución, el posterior traslado del rector y la coordinadora, las posteriores acciones de los padres frente a estos hechos, donde los estudiantes y los padres de familia se pronunciaron: ¿Cómo explicar lo sucedido? (E16, A13, G10; 09/15/2023). El contexto de esta situación es que hubo un docente que desde el 2015 empezó a tener dificultades en las relaciones laborales con los administradores de la I. E. y las relaciones de algunos acudientes con los administradores; esto desembocó en el traslado inconsulto del docente y la protesta de la comunidad educativa por dos semanas ante las autoridades educativas del municipio de Bello, lo que provocó la reubicación laboral del docente. En esta situación los administradores de la educación sobrepasaron el límite relacional con los acudientes, al no tenerlos en cuenta en sus decisiones administrativas y los acudientes sobrepasaron los límites en la relación con la escuela al protestar y exigir acciones administrativas ante lo sucedido, de igual forma el docente sobrepasó los límites que le impone el sistema educativo; así se puede

evidenciar que hay estructuras relacionales que supeditan la normalización, que impone ciertos límites donde se han desarrollado ciclos relacionales.

Ponerse en situación

La AC de la RFE en la I.E. Navarra, el ponerse en situación conlleva que los participantes de la relación piensen los modos de educar que tienen los agentes, familias y escuelas, y las prácticas disciplinarias que se realizan en los entornos de formación, condicionados social y económicamente. En el siguiente testimonio se le pregunta a la acudiente: “¿Qué relación tiene con su hijo?”, se le cuestiona por la información que llega a la casa del menor sobre los procesos escolares en la I. E.; a partir de esto, la acudiente expresa una situación familiar que afecta la comunicación entre madre e hijo, docente y estudiante:

Él nunca le cuenta a uno nada; es lo que uno alcance a ver y ya. Pero él nunca le dice a usted si se siente mal, si está bien... No, él siempre es igual. Es muy neutro; él no muestra absolutamente nada. Entonces yo creo que todo eso... Me separé; yo tenía una pareja, casi ocho años viviendo juntos. Mateo incluso le decía papá, a pesar de que el papá biológico de Mateo ha estado tan presente, pues siempre ha estado ahí; a mi pareja prácticamente también le decía al papá y lo considera una figura paterna. Hace dos años me separé, hace dos años entramos en pandemia, nos alejamos un poco de la casa del papá, entonces yo creo que todo eso le ha dado muy duro. Y encima, mis complicaciones médicas; yo estuve hospitalizada mucho tiempo en el cual no podía estar con ellos, y creo que eso les ha afectado demasiado. (E, A15, G7R; 26/06/2022)

Esta realidad comunicativa se mueve entre dos dinámicas: la primera, en el sentido de la fluidez de la comunicación entre los agentes, la cual se desarrolla en asuntos de la vida, en especial de los escolares que están inmersos en el contexto escolar y el contexto de la familia; esto guía la interacción entre las partes al uso del pensamiento a partir de la reflexión de la realidad, que permite la comunicación de sus propias representaciones y sensaciones del mundo para abrir la posibilidad a la construcción de otras realidades. La otra dinámica es la generalización de las prácticas escolares y de las familiares; las condiciones de la comunicación de la RFE disponen de dispositivos y marcos de autorreferencia para orientar las conductas de los escolares.

En la comunicación como proceso de la RFE hay acciones que expresan compromiso de las partes: en el encuentro con acudientes, el docente hace una reflexión en retrospectiva frente a las dificultades que ha tenido en la convivencia escolar y en la formación de identidades en los estudiantes, hace uso reiterativo de acciones pedagógicas hacia los acudientes, donde al utilizar la palabra “soltar” evidencia la necesidad de controlar y acompañar al joven; de esta manera, es una reflexión que invita a un compromiso de las partes involucradas en la educación de los menores y exige unos acuerdos.: No, papás, ustedes lo saben más que yo, ¿cuándo suelta uno al hijo?, tal vez cuando uno se muera... Entonces, primero eso; ahí hay un reto muy grande y tenemos que comprometernos todos: papás, profesores, administrativos. (DC, 3, G7; encuentro con padres, 2022)

En las dinámicas escolares se evidenció que, desde la pandemia, las ausencias en el acompañamiento por parte de los diferentes agentes de la formación escolar son mucho más evidentes y tienen afectaciones en el interés educativo por parte de los educandos, sin un compromiso real, efectivo y adecuado en la RFE como lo expresa este docente: “las dinámicas escolares desde la virtualidad han evidenciado la falta de seguimiento frente a los procesos escolares por parte de los padres, docentes, estudiantes y directivas”(DC, G7, 4 Encuentro con padres; 2021); se entiende el compromiso como una condición de cada uno de los intervinientes para lograr la tarea de educar al discente, pero sobrepasa el simple acto de comunicar.

Tengo respeto porque este hecho y esta mujer les han servido mucho en la vida. Respeto. Yo la recuerdo personalmente. Lo que uno es, fue y ha sido con hechos. ¿Quién prácticamente los ha levantado, yo? Porque la mamá toda la vida ha trabajado, ha sido una mujer sin un esposo, sin un hombre verraco que responda por ella. Entonces, yo he enfrentado todo y vivo muy pendiente. (E, 10, G8, G11; 08/08/2022)

La abuela, expresa respeto por lo que ha hecho su hija y lo expresa como un asunto personal, desde una postura práctica que se demuestra con hechos; entiende que la madre que trabaja y ser madre soltera le implica otras responsabilidades que ella puede acompañar, en su relato, la abuela expresa tres elementos indicativos de niveles de compromiso: 1) levantar, como criar, proteger, dar, suplir las necesidades diversas para que crezcan, 2) enfrentar, indicativa de dar la cara a todas las situaciones del hogar,

relacionado con el tener carácter para sacar adelante las situaciones difíciles de la vida y 3) el estar pendiente, como el cuidado necesario que exige la educación de los jóvenes. El compromiso también se desarrolla por el lado de la condición de hombre, como aquel de ser capaz de responder por alguien. Al avanzar en el entendimiento de la comunicación en la RFE, se entiende que, igualmente, el nivel de confianza mutua entre las partes importa a la hora de comprender el rol de cada acudiente y docente en la relación. Por ejemplo, un docente comenta la experiencia que tuvo con una estudiante:

Me contó que tuvo relaciones con un niño, una chica de 13 años; eso es para uno pensar como adulto. Ustedes dirán: “Pero en pleno siglo XXI”. Una niña de 13 años no tiene por qué estar haciendo eso. Entonces me contó quién era, un muchacho del colegio. Niños de 12 y 13 años en esas cosas ya... como la agredió y la violentó el papá y la mamá debido a eso (DC, 3, G7, 3 encuentros con padres; 2022).

Este testimonio del docente frente a la reunión con los padres de familia expresa la necesidad que los adultos que educan deben desarrollar la confianza en la dinámica comunicativa; la confianza sustenta en que el otro no me percibe como una autoridad o me imponga un rol superior, sino que permite el humano que siente, tiene problemas, piensa como ellos, este ejemplo de interacción con una estudiante basada en la confianza logró conectar con ella y contrasta con la reacción de una acudiente que estaba molesta en la misma reunión, frente a la situación de su hija, en la cual ella no sintió que a la sobrina la han atendido como se debía en la I.E.

En el compromiso y la confianza de la comunicación se dan modos de vivir y modos de comunicarse por las partes, donde cada una de ellas confía en que se va a cumplir lo pactado. La dinámica en la comunicación de la RFE exige entrega, por ejemplo, cuando la madre expresa: “Me voy a dedicar independientemente a otras cosas para estar más pendiente de ellos” (E, A4, G8R 01/11/2022); ella nota la necesidad en el bajo rendimiento de sus hijos y propone aportar a superar este problema a través de la dedicación. Este es un acto de apoyo de la madre a la formación de sus hijos como seres humanos. Así pues, el apoyo los padres a los docentes y de los docentes a los acudientes en el proceso educativo de los escolares es vital; es un apoyo desarrollado a través de la comunicación, cuando ambas partes se establecen mutuamente las normalidades, el límite en el uso y el significado del lenguaje y las tradiciones propias, como lo expresan:

Ser una persona muy normal, o sea, que los principios morales en amor y en todo, el límite de la palabra me sirvió de apoyo para que mis padres me hubieran ayudado a levantar a los hijos, porque yo los levanté. Yo entonces tuve un apoyo muy grande. (E10, A10, G8, G11; 08/08/2022)

La abuela se cerciora de la normalidad, es decir, de vivir con base en la moral sustentada por el amor. El apoyo se toma como una regla en las estrategias de comunicación social; se comunica lo que está bien y mal, ya que existe un referente de lo que se entiende por normalidad en lo que corresponde al cuidado del cuerpo y el respeto a lo del otro.

Yo a ella le hablo desde los 7 años de la droga, la prostitución; le hablo sobre que debe respetar su cuerpo, sobre las sustancias psicoactivas, no tanto al margen de la ley, sino el cigarrillo. Yo le digo a ella que el cigarrillo es una droga, pero es una droga legalizada, pero da cáncer. Le digo esas cosas. Sobre no coger lo ajeno y todo eso. (E16, A16, G7; 22/08/2022)

Este ponerse en situación se presenta en estas intervenciones de los acudientes en una reunión de padres de familia:

DI: la (A) de la estudiante Saurý expresa la falta de acompañamiento y seguimiento por parte de los padres de familia; la (A) de Harold Expresa la necesidad de estar más atentos de lo que está pasando con los chicos y de su responsabilidad escolares; la (A) de Miguel indica que, respecto a los encuentros con el docente de matemáticas, los acudientes debe tener una actitud de exigir, no preguntar la obligación de asistir a estos encuentros; la (A) Serna expresa el tema de las NEE y la medicación que tiene Andrés, expresando el problema de conectividad y de acompañamiento que tiene con su hijo; el (A) de Samuel solicitó revisar el proceso de sociales e indica que es el colmo de la irresponsabilidad por parte de los estudiantes y de los docentes frente a la baja exigencia y las prácticas de preparación de clase, también expresó algo sobre el fenómeno de la baja calidad en la educación; la (A) de Eimy expresó estar ocupado en su trabajo e igual su esposa (madrasta), dice que se comunicó con el padre biológico para decidir qué hacer ante la falta de responsabilidad y compromiso de la estudiante frente a sus procesos escolares; la (A) Petro es madre sola, se le indicó la falta de seguridad del estudiante, la necesidad de la relación de proyecto de vida y el modelo de educación que le está ofreciendo

la institución educativa, que él debe recuperar la confianza y tener personas que le generen confianza; la (A) le indica al profesor que sería muy buen o que yo pudiera conversar todas estas cosas con él; se generó la posibilidad de hacer visita familiar; la (A) de Sophía indicó que le expresara, que opinaba de volver a la alternancia, al respecto el profesor indicó que está de acuerdo, pero con las medidas necesarias, ella indica que al retornar pide la solicitud que Sophía y Marian no estén juntas para evitar problemas; (A) de Isaac comunica que la coordinadora le indicó la opción de que el joven validara; ella expresa no estar de acuerdo. (DC, G7; 4 Encuentro con padres; 2021)

La situación de los estudiantes versa sobre tres tópicos: responsabilidad, planeación y exigencia a los docentes y a los padres de familia; lo anterior invita a la reflexión sobre ¿el cómo se comprende la coherencia entre la acción y la palabra, de los constructos de operatividad educativa y el aspecto de competencia en el escolar?; además, evidencian un malestar por parte de los acudientes ante el proceso educativo de sus hijos, lo que devela un interés de las partes por la situación educativa de los menores. En contraste, se presenta el desinterés educativo por parte del estudiante, como es el siguiente caso:

A: Yo sé que el colegio le gusta mucho, porque nosotros pensamos en pasar de colegio y él me rogó que no lo fuera a pasar. A él el colegio le gusta mucho. Pero también sé que ha perdido muchísimo interés en aprender. Muchísimo interés en educarse. (E, 3, G8R; 22/08/2023)

Así pues, ponerse en situación exige que los agentes reflexionen sobre las situaciones escolares, mostrar interés y aceptar que hay asuntos en la RFE que están en tensión y que repercuten en la RFE. Este ponerse en situación también reclama que los agentes se retroalimenten mutuamente en el proceso educativo, que acepten las equivocaciones y que, a partir de la acción comunicativa de padres y educadores, puedan resolverlo, como lo indica el siguiente testimonio:

A: Me parece muy viable, porque, de hecho, en ciertas reuniones a las que asistí hace unos años, el tema de desaprender para aprender me parece importante. A ver, muchas veces uno como papá tiene en su cabeza un modelo de crianza en el que está seguro de que está haciendo las cosas bien, pero llegas al colegio, de pronto a una reunión, y suelta que un docente te da unas pautas y te das cuenta de que estaba equivocada. No es por ahí (E8, A8, G10; 05/11/2022)

Esta búsqueda interactiva, donde las dos partes aprenden mutuamente y se retroalimentan todo el tiempo, impacta al estudiante. El ponerse en situación no se activa sin que el otro sienta que alguien o algo le interesa, como el revisar procesos escolares, que no son los procesos formativos de los jóvenes, sino los modos como los docentes y padres de familia están en relación y están haciendo el ejercicio de reflexionar labores educativas acorde con los roles en la educación. De esta forma se evidencia cómo la familia debe ponerse en situación. Solo así es posible entender los impactos en el proceso escolar del discente, que acepta que hay falencias, pero que sabe que, si se genera una cooperación entre las partes para confrontar las dificultades desde una actitud de apertura, se pueden encontrar mejores soluciones; lo expresa esta acudiente:

A9: Bueno, a mí me parece que la institución, como te digo, de pronto tiene falencias, pero es muy interesante la cooperación tanto del docente como del padre de familia, y yo siempre pienso que no hay una integración entre la familia y los educadores; eso fortalece el diálogo con los chicos, eso fortalece. Me encanta cuando un profesor se sienta con el estudiante y el padre de familia a, como, a solucionar de pronto dificultades que tenga el chico. Bueno, que el chico vea, aquí están mi mamá y mi papá dialogando con el profesor, que todo eso que está diciendo, o que se está relacionando entre ambos, entre esas tres partes... (E, A9, G6, G7, G8, G10; 11/06/2022)

El conflicto en la AC

El conflicto en la AC de la RFE parte de las tradiciones y el cambio. Las tradiciones se entienden como los legados generacionales en las comunidades que conservan los modos de vivir las comunidades escolares; también se concibe como un conjunto de doctrinas que ordenan el modo como opera una organización, una institución o un sistema de creencias. En tal sentido, las tradiciones son una parte fundamental de la estructura RFE en cuanto le da un sentido de lo que se puede esperar por parte de la familia acorde con la consistencia y la constancia de los comportamientos, son parte fundamental de la escuela, pues ella responde a adecuaciones culturales, sociales, y estatales, delegada a ella como institución escolar y puente entre la familia y la sociedad; en el siguiente caso es posible evidenciar las tradiciones que se enmarcan en esta relación: “Yonan viene acostumbrado a una educación del anterior colegio tipo

universidad, así venía Yonan, parecido a la metodología que tiene usted, con un profesor que se llama Harvy” (E7, A7, G7; 22/08/2022); la madre indica la costumbre como un acto de continuidad en el tiempo y el espacio escolar que genera respuestas estandarizadas ante los estímulos educativos.

En las costumbres se evidencia la tensión entre las tradiciones y las posibilidades, lo que siempre pone en vilo un posible conflicto; la dialéctica entre el cuidado, la transmisión de las tradiciones y el estar abierto a posibilidades de seguir formando de otras maneras ha condicionado, en muchas ocasiones, las tensiones entre el cambio y la conservación. Esto posibilita una reflexión que conversa con las dos posturas para encontrar caminos que formen puentes entre el individuo y la comunidad. La dialéctica entre las costumbres educativas y los modos particulares de los escolares de sentir su proceso educativo se expresa en los intereses que están inmersos en el estudiante, en los docentes y en los padres de familia; los discentes se sienten ignorados al no ser escuchados, apoyados o acompañados por su familia o su escuela. Por ejemplo:

Los chicos pierden el interés por educarse ante la falta de escucha por parte de la I.E. Los chicos han perdido el interés por el estudio, porque ellos dicen: bueno, no tengo ese apoyo o no tengo un acompañamiento del profe en el proceso, o los profes no se interesan por saber si ese niño tiene una problemática en la casa. (E2, A2, G7R 09/09/2022)

Estas contradicciones están inmersas en una naturalización dada en las tradiciones y las costumbres, pero en constante tensión con el orden compartido, por ejemplo, al expresar el gusto por estar en el colegio, como lo indica la acudiente:

Pues, nosotros le hemos insinuado y hemos intentado decirle a Juan que pronto cambiará de colegio. Y él dice: “Ma, pero es que, a mis amigos, pero es que yo me siento cómodo, a mí me gustan. Entonces le hemos hecho caso, porque allá le gusta, o sea, le gusta estar acá y se siente cómodo, aunque hay cosas que no son, pues, lo normal y lo que debería de ser cierto ya. (E2, A2, G7R; 09/09/2022). La tradición se conserva y actúa para normalizar la RFE.

Frente a la tradición se presenta la transformación que ha cambiado el modo de educar. Los acudientes la llaman evolución, revelando los modos como se ha dado la crianza, las dinámicas familiares y los modos de educar en el contexto escolar, como lo expresa la madre líder en el fragmento.

No, yo pienso que ellos, como te dije, desde pequeños, uno les va moldeando esa vida. Ellos me entienden, dicen: Bueno, es que a mi mamá le faltan cosas, porque hoy en día la vida ha cambiado mucho, ha evolucionado, es la palabra clave. Es que ya hemos evolucionado. Todo ha cambiado. Pero yo pienso que, si las cosas, sí han cambiado mucho; uno tiene que transformarse. Como mamá, siempre he estado pensando en uno. Sí, hay cosas a las que ya les debe dar rienda suelta a los chicos, pero en mi caso yo pienso que todavía hay cositas que ellos dicen: Ay, mami, hay que evolucionar. (E9, A9, G6, G7, G8, G10; 11/07/2022)

Este análisis parte de la acción educativa de la madre de entender a su hijo en su deseo. Parafrasea a sus hijos, que expresan la falta que existe en los procesos de crianza, pero que pueden reponer a través de la escuela, llamando a este proceso un proceso de evolución. Ante esto, la cuidadora toma una postura conciliadora y mediadora entre lo que es necesario conservar y lo que es necesario cambiar, permitiéndose una participación en la formación, pero también de la escuela.

El cambio que se expresa implica que los agentes hagan un ejercicio de análisis de lo que se entiende como cambio. El cambio en los estilos educativos, familiares y escolares se da en el desarrollo estratégico de los intereses de los participantes, midiendo fuerzas y ejerciendo poder. En los cambios entran en juego lo relacional y el respeto a cada uno de los agentes.

“Aunque... la falta de respeto: pienso que esa es la parte académica y la parte ‘espiritual’”. Ahí veo esos dos aspectos muy fuertes; no veo el más fuerte en la parte de lo académico. En lo académico y en lo espiritual no está tan fuerte, porque veo que los niños de pronto no son más... Aún hay mucho irrespeto. (E9, A9, G6, G7, G8, G10; 11/07/2022)

El respeto al otro en la relación entra en tensión por las fuerzas, los intereses y la autoridad de cada uno de los agentes, en el cual el respeto transita entre la autoridad de lo académico y lo espiritual: “(A13): los jóvenes no respetan a los padres” (E13, A13, G10; 07/01/2022). Este aspecto coyuntural, a partir de las creencias que tienen los acudientes, los docentes y los escolares, de quién posee el conocimiento y quién es autoridad a nivel axiológico y espiritual. El tener claridad en el respeto al otro es prioritario para garantizar la participación de docentes y acudientes en el proceso de los discentes.

“(A9): Yo pienso que eso va en la parte espiritual, también” (E9, A9, G6, G7, G8, G10; 11/07/2023).

En este conflicto entre la tradición y lo que cambia, se presenta la distribución de autoridad académica y espiritual que se expresa y se conserva en el nivel de respeto que los discentes consideran como autoridad, superando la condición de edad, como dice (A13): “La edad entre el padre y el joven de hoy en día ha cambiado mucho, porque yo veo que hoy en día los jóvenes como que no tienen respeto por los padres” (E13, A13, G10; 07/11/2022). No obstante, la condición moral y legal de responsabilidad de los padres es innegociable e irrenunciable, lo cual establece que aquel que es responsable se hace en justa medida de las consecuencias en su actuar o no actuar frente al menor, atendiendo que.

Ni le enseñó responsabilidades grandes con él. Mira, ella lo abandonó y pensó que meterlo a este coco de casa era responsabilidad, tampoco con un muchacho. Vea, profesor, que sepa por dónde voltea el muchacho a ver qué está haciendo. Primero le preguntó: ¿con quién salió?, ¿con qué amigos, buenos o malos? (E10, A10, G8, G11; 27/09/2022)

Esta responsabilidad familiar se encuentra en contraste con el abandono de parte de algunos padres a sus hijos, exponiendo al menor a su suerte y generando rupturas de convivencia familiar y escolar en el sujeto escolar; el buen o mal ejemplo frente a la responsabilidad proviene de la procedencia del ejemplo; se considera que el buen ejemplo proviene de los abuelos, por ejemplo, al ser cuidadores.

Ese es el ejemplo de Juan Pablo. Claro. Entonces, ¿cómo decir que tiene malos ejemplos alrededor? ¿Eh? Que mi mamá, pues, está prácticamente conmigo también de lunes a viernes, que cuida a la niña para poder ir a hacer deporte. Anteriormente, cuando teníamos al entrenador Juan Pablo, se quedaba una hora con María Ángel. (E2, A2, G7; 09/09/2022)

Estas rutinas como expresiones del “buen” ejemplo reflejan las costumbres de cuidado de los hogares. Sin embargo, también se infiere un temor por parte del cuidador del modo como el entrevistador toma que la madre haga deporte y no esté a cargo de sus hijos; en el discurso parece que las construcciones vitales individuales y las novedades familiares se perciben como acciones que van contra las tradiciones familiares. El ejemplo en la “evolución” de las formas de educación familiar reafirma que

en la familia y en los colegios se deba hacer una pedagogía de las realidades familiares y las realidades del individuo escolar, de modo que puedan explicarse ciertos comportamientos y adentrarse en la identificación de las identidades de los escolares; por ejemplo:

Yo entrenaba, reía a María Ángel y él se iba a entrenar esa hora. Pero entonces mira que no es una rutina, es que uno diga: "Es que Juan Pablo puede estar tomando las cosas así, por eso, por aquello, porque hay alguien nuevo diferente en la casa o está raro o tiene nuevos amigos y por eso se está comportando así. (E2, A2, G7R; 09/09/2022)

Por otro lado, la soledad es una realidad de los jóvenes escolares actualmente; no son muchos los jóvenes que pueden compartir con sus padres en casa, debido a las condiciones económicas que enfrentan. Esta soledad se contrasta con la petición reiterada de su participación en el sistema escolar y el sistema de participación social para los jóvenes.

La juventud crece muy sola, a cuestión de lo que sea, sean por cuestiones laborales u otros elementos que hayan influenciado a temprana edad, que la impulsa a crecer medianamente, hoy en día de manera progresiva. Entonces, yo siento que la juventud, hoy en día, no trata de estar por razones, hoy en día como uno hubiera querido que estuvieran para uno, o sea, estar pendientes, apoyar, eh, acompañar y darles participación. Porque hoy en día, les piden mucha participación, pero se les niega mucho. Entonces, por eso es por lo que él, aparte de sentirse solo, se siente aburrido, porque cuando piden participación, no se les brinda o no se les brinda de una manera. Entonces es muy complicado. (E13, A13, G10; 07/01/2022).

Esta soledad reiterativa en la vida doméstica establece una forma del modo como actualmente los escolares habitan un espacio, viven un tiempo y están con otros. El compromiso y la confianza de los acudientes en la acción comunicativa expresan el interés en comunicarse en torno a los conflictos que se presentan en la RFE; por ejemplo, la falta de comunicación expresa un conflicto entre lo que se espera de los ámbitos educativos y las propias construcciones y representaciones que hacen los agentes sociales que participan en ella. De allí emergen conflictos que han de entenderse en el propio círculo de control de la RFE. Este faltante se especifica en el interés de los participantes en cómo se expresan los agentes. Es necesaria la claridad por parte de

cada una de las partes a la hora de establecer la relación; de lo contrario, pueden existir muchos obstáculos entre lo que se espera y lo que pasa efectivamente. El interés en la comunicación determina en gran medida el sentido de la comunicación y aporta la fluidez de los participantes en el acto comunicativo. Estos modos de expresión e intereses en la comunicación sobrepasan la mera función de comunicar para informar, y son medios por los cuales se promueve la interacción entre cada uno de los participantes. Así lo expresa la acudiente:

El joven Felipe tiene dificultades para relacionarse y su manera de responder a las preguntas es de manera cerrada, poco expresiva y detallada en las respuestas. David es más extrovertido y expresivo, pero es un poco tímido en el trato; se expresa inseguro y temeroso. (E3, A3, G8R; 22/08/2022)

El conflicto en la comunicación refleja un problema relacional entre las familias y la escuela. La claridad comunicacional es un factor determinante para la operatividad de la relación, al igual que la tensión que provoca la toma de decisiones en cada uno de los contextos escolares y familiares.

¿Cómo te fue en esa matemática? Y leí y le dije: no, bien, vamos a estudiar. Te he explicado esto de esta manera y esto funciona así, porque sí. O si el papá que no sabe que lo acompaña es diferente. Pero lo que pasa es que los papás van, se desaparecen, vuelven y exigen un resultado; si no es un resultado favorecedor, no les sirve. Porque solamente quieren entender que los niños suplan; es una plaza para ellos. Porque eso es lo que pasa: el papá quiere bajarse dolores de cabeza con el hijo, o sea que exige que el hijo sea, como dicen por ahí, un profesional. Dejan que el pelado sea lo que quiera hacer, si no un profesional bajo la fuerza: abogados, médicos, ingenieros, arquitectos, obviamente, carreras que los padres dicen: “¡Uy, sí!”. Es lo que exigen, pero ¿cuándo realmente se detienen a decir: “¿qué quiere estudiar?”? Ah, quiero estudiar arte, quiero estudiar baile... (E10, A10, G8, G11; 27/09/2022)

En esta situación, la abuela presenta la postura frente a lo que podrían querer los acudientes sobre la formación de los jóvenes, hay una insistencia en el cómo los cuidadores tienden a imponer lo que ellos creen funcional para la educación en los hijos, sin atender a la especificidad de cierta asignatura y a las competencias de una disciplina de estudio; se insiste en la ausencia del cuidado y en el modo como exigen resultados

útiles. En este conflicto del sentido de la escolaridad como meta para el futuro del joven, están los estándares de los profesionales que desean ciertos padres, las profesiones más útiles y el querer de los jóvenes, a veces marcados por la influencia de las humanidades o lo artístico. El conflicto comunicativo subyace en el sentido de los discursos, de las acciones que se enuncian en la comunicación; ambas partes se enseñan.

El conflicto en la comunicación de la RFE en torno al carácter formativo y los modos como los cuidadores proceden según la edad se ve expresado en la anécdota de la abuela que comparte una experiencia con un sobrino, al que ella ayudó en la ausencia de la madre, la abuela se propuso darle cosas al chico, atendiendo a sus deseos, pero no tomó el rol de madre; ella comenta cómo el joven terminó en situaciones ilegales y de rebusque a nivel laboral, además, expresa, entre la esperanza y la nostalgia, cómo las acciones de los agentes educativos son determinantes a la hora de influir en el proceso formativo del joven.

Bueno, y así fue creciendo. La abuela no puso de su parte. Lo ponía aquí, cuidando a ese muchacho. Ahí tiene. Ahí tienen para que se contente. La mamá del pequeñito le pagaba el apartamento cuando él tenía 10 años. Pues ella tenía una casa muy buena en Caucasia con unas oficinas y ganaba muy buena plata. Los tenía de boquita que quiere, todo un niño con un solo apartamento. Entonces, ¿qué levantó? No se levantó. Claro que el hombre trabajaba en lo que se le representa, pero por delante había muchas cosas más. Entonces, ¿cómo va una madre a exigir a un muchacho la boquita que queréis? No a todos les gusta trabajar en una empresa, marcar un reloj. La mamá, sí, vulgarmente pronto acabó con él. Entonces la mamá, yo ya no puedo seguir; lo abandonó, no vino por él, sino cuando se accidentó en un carro. (E10, A10, G8, G11; 27/09/2022)

En este aspecto subyace uno de los conflictos comunicacionales de la educación entre la familia y la escuela sobre las motivaciones en las actuaciones de los agentes educativos. Por ejemplo, en relación directa con la RFE, uno de los conflictos es el hablar mal del colegio: “No, pues, en este colegio no es bueno tener hijos, la verdad, a pesar de que aquí todo el mundo habla mal de este colegio” (E, 5A, G7; 2022). Frente a la pregunta sobre el modo como la acudiente siente la relación con la I. E., ella responde que han sido muy poco claros y hasta falsos los comunicados del administrador y de

algunos docentes. Aun así, esta mamá es una persona que presenta un gran interés por la educación de su hija y es muy activa en las diferentes actividades del colegio. En ese sentido, este hablar mal del colegio indica que este tiene fallas en su estructura o en su accionar; no obstante, en contraste con el hablar mal del colegio, aparece la crítica a la institucionalidad. Así pues, en este asunto, el hablar mal del colegio es una respuesta del agente al acontecimiento y a la acción, es decir, una comunicación que no es del todo falsa pero que debe develarse en lo que verdaderamente le aqueja, esta crítica es la primera respuesta a una contingencia, algo que no se esperaba o que aparece, que supera el estándar de la comunicación que se da en una acción concreta de la vida de los participantes; aparece no como un reclamo, sino como una exigencia de algo necesario para el cambio que atraviesa la realidad de la palabra, donde se reclama la actuación más que la palabra. En suma, es un fenómeno que supera la palabra normada.

La tensión en la AC de la RFE

El conflicto pone en tensión la AC de la RFE, proceso que se define como la intensificación de situaciones que vislumbran cambios; para la comprensión de la tensión en la AC, se retoman testimonios en el contexto familiar hasta el contexto escolar. La primera descripción es de una visita familiar que se realizó a un hogar ante la percepción del bajo rendimiento académico, desmotivación y problemas de convivencia de una joven de 12 años en la I.E.

DI: Se pregunta a la acudiente las causas de la desmotivación e irresponsabilidad de la menor en sus procesos escolares. Al respecto, la madre expresa que la niña dice mentiras. También describió una situación donde la niña estuvo en peligro de ser raptada, expresó el problema de alcoholismo del padre, los altos niveles de violencia psicológica en la familia; la madre indicó el constante llanto que tenía la niña cuando era pequeña, expresó dependencia de ella hacia su compañero. Se siente depresiva, impotente y ansiosa.

En esta visita se identificó maltrato psicológico y verbal: el padre ha tratado de pegarle a la mamá, le dice cosas guaches, que se vaya de la casa (comentario de la hija), mal genio del papá, el esposo que se desquita con ella, todo lo que se siente; la acudiente dice sobre la niña que le hace falta afecto; el papá no ha pasado tiempo con ella, es distante. La señora pierde la voluntad sobre sí misma y sobre la hija por

el alto nivel de dependencia de la madre hacia su pareja a nivel económico. La diferencia de edad entre la pareja es superior a los 10 años. (DC, G7, 5 encuentros con padres; 2021)

La confianza, los estados psicológicos, los hábitos, las costumbres y niveles de agresividad y violencia en la familia son factores de la convivencia que impactan el desarrollo educativo de la menor y que tienen efectos en los modos como se relacionan la familia y la escuela. Por lo que esta crisis en la familia es muy probable que desate una crisis en la escuela.

En otro caso, la madre menciona los efectos que tiene sobre su salud el hecho de mantener una actitud vigilante ante las actuaciones de la hija de 17 años; es una joven con alto nivel de repitencia escolar, inestabilidad en el hogar, reiteración de desobediencia de las orientaciones de la madre como cuidadora y consumo de sustancias psicoactivas. La acudiente se pone a la tarea de tener que estar indagando lo que sucede con ella; se suma a este caso que la madre está sola, ha intentado varias relaciones y, por un tiempo, dejó a la hija a cargo de los abuelos y del padre natural. En el encuentro, la hija expresó mucho temor de la relación con adultos. Este testimonio presenta como la ruptura de la confianza y de la seguridad en los hogares es determinante en la dinámica de la educación familiar; la madre es reiterativa en presentarse a la I. E. a preguntar por el proceso escolar de la joven, expresa impotencia y malestar al no sentirse escuchada, acompañada y apoyada por la I. E.

E: Cuidado como policía

DI: Como hace la parte del cuidado, tú, como Paula, como mamá, ¿cómo la cuidas?

A9: No, pues literal parezco un policía, una investigadora, o sea, me toca levantar, qué está haciendo, interrumpir mi sueño, no dormirme, llegar a ver qué está haciendo, llegar de sorpresa, no puedo dejarla sola. (DC, G7, 2 Encuentro con padres; 2022)

Aquí también prima el respeto al otro y a su dignidad para hablar de la RFE, como lo recoge el siguiente testimonio.

Claro que sí, profe, porque yo pienso que, si uno no tiene respeto por uno mismo, no va a sentir respeto por el otro, y eso hoy en día la juventud lo ha perdido mucho. Si uno, como padre o madre, desde la casa no hace esas bases de los valores que deben enseñarle a los hijos para que transmitan, para que sean personas más tarde

olvídese que eso no hay nada; yo pienso que no tanto la institución, sino que eso viene desde la familia. (E9, A9, G6, G7, G8, G10; 11/07/2022)

Esta falta de respeto de los jóvenes hacia los adultos indica que, en la relación entre los menores y los adultos, algo se torna difícil en medio de la institucionalidad escolar y familiar; esta crisis se presenta en la tensión que genera el límite del sentido que ponen la familia y la escuela en sus raíces y su sistema de valores, lo cual se termina proyectando en algunos comportamientos de los escolares. En ese sentido, el proceso de reflexión de la RFE necesita de los símbolos y sentimientos que los agentes elaboran ante la crisis; solo así es posible que se movilice la RFE. Así se demuestra en las diferentes respuestas de los acudientes ante los resultados del proceso educativo de los menores en la I.E., por ejemplo:

DI: La impotencia de una madre ante la pérdida del año escolar de sus dos hijos, el silencio de los acudientes ante la pérdida del año escolar y la ausencia de algunos acudientes a la entrega del informe. Ante los informes académicos se denota mucho individualismo: expresan solo interesarles los asuntos del hijo o el acudido. (DC, G7, 3. Encuentro con padres; 2022)

Por otra parte, los silencios de los acudientes en la acción comunicativa pueden expresar la impotencia, la ausencia de algunos acudientes, la misma actitud individualista en el sentido de percibir el proceso escolar del menor como un asunto que solo implica la realidad del estudiante y de la misma familia, inmersos en sus intereses. Si se posibilita una mirada de la RFE bajo un parámetro de individualidades, se ponen en tensión los intereses individuales con los públicos y los privados de la familia y la escuela.

el siguiente testimonio retoma una actitud de los acudientes frente a la educación de los estudiantes

Hay muchas familias, pero hay otras familias que no, no son todas, pero sí hay unas cuantas familias que metieron un muchachito aquí hasta el sol de hoy. No les interesa saber si hemos hecho, aprendido o no aprendido, y para de contar. Y que yo sé que sí. Hay familias a las que sí les gusta saber. Les gustaría estar más integrados, profe, es que simplemente cuando yo empecé aquí en la Institución Educativa Navarra, hace por ahí 14 años, yo empecé acá. ¿Cómo empecé acá? Metiéndome en las clases de los profesores, con los estudiantes, a ver cómo eran esas clases, cómo las

dictaban, cómo era el comportamiento de los chicos dentro del aula de clase. Fíjese que incluso los chicos aquí dentro del colegio y fuera de la institución tienen un respeto hacia mí como líder, como parte, como esa mamá que hace parte de la institución. A mí me parece que eso es superimportante porque los niños me reconocen a mí y cuando ellos de pronto están en una actitud que no es la normal... (E9, A9, G6, G7, G8, G10; 11/07/2022)

En el testimonio se presenta el caso de familias que les interesa y a las que no les interesa la educación que están recibiendo sus hijos, Aun así, la acudiente se centra en tres aspectos de este interés: el aprendizaje, el saber y el integrarse al proceso educativo en la I.E; se toma ella misma como ejemplo de interés por la educación de los jóvenes, atendiendo aspectos positivos para ella como el reconocimiento y el respeto de los chicos hacia ella, como madre educadora y líder de la comunidad educativa.

En los siguientes tres testimonios se hace alusión a una condición presente en el contexto de la I.E., que pone en tensión el conjunto de relaciones escolares entre los miembros de la comunidad educativa

Venían compañeros con algunos estudiantes que se metían drogas. Yo en noveno tuve dos compañeros; es más, yo estaba tan inocente que yo una vez vi a dos compañeros..., me miró a mí y me dijo: "Cuidado por ahí, con el chisme, donde el profe, entonces; yo cogí el mal vicio y le dije a mi hermano: ¡ay!, un compañero me dijo esto y esto y echo un polvito... ¿Qué será? Y que no fuera con el chisme. Entonces mi hermano lo paró y todo eso... él me dijo que eso era droga. Pero si era droga, no sé ahora. Como yo le decía a Mia, en las ciudades como Medellín y Bogotá es normal en los colegios, se ve mucho; en el Chocó sí se ve poco. (E, A15, G7R; 2022)

Sí, han hablado muy mal de este colegio, que no sirve para nada, que los profesores no sirven, que son muy relajados, que son muy tranquilos; bueno, un montón de situaciones que hay, que pereza entrar al niño mío a ese colegio, que es un expendio de drogas, porque eso es lo que yo digo: la droga está en todas partes, ¿sí me entiende?, y los atracos y eso; pero de todas maneras yo le digo: ¿a dónde más vamos a dejar a nuestros hijos?, a donde más cerca nos quede. Usted tiene que dar consejo a los niños, porque si no, estamos llevados... ¿No, profe? (E, A5, G7; 26/07/2022). Estar pendiente del fenómeno del consumo de sustancias activas.

Esto se da y no solamente en jóvenes, sino que yo he visto muchas personas aquí en el barrio. (E, A13, G10; 2022)

El consumo de sustancias psicoactivas es una condición del contexto que permea toda la realidad de la institución educativa; en el primer caso la acudiente la toma como una experiencia cercana y la normaliza, pero en su narrativa hace énfasis que es necesario prestarle atención a este asunto; en el segundo testimonio, se llama la atención al DI sobre una de las tareas del docente frente a la educación, anteponiendo varios testimonios sobre la I.E, los docentes y otras realidades del contexto; en el tercer testimonio, el acudiente es recurrente en prestar atención al fenómeno de sustancias psicoactivas, agregando que este, no solo se da en los jóvenes sino en los adultos de la comunidad educativa. Estas tres visiones sobre el mismo problema ponen en tensión la RFE, pues existen muchas variables y fenómenos para tener en cuenta, pero también muchas maneras de reaccionar al mismo; se evidencia en otro testimonio:

Eso tiene que ser a mano, hombro a hombro, pero en este colegio no lo hay. Ahorita vamos a ver con el nuevo rector. Hay esperanza, como dicen en mi tierra: escoba nueva barre bien; Dios quiera que sí, le ilumine la mente y le dé esperanzas a este nuevo rector. Si no lo mueven, todo hubiera seguido igual. Un rector ausente, coordinadora de nombre. No, que luchen con nosotros, una buena educación para los muchachos. La relación entre profesores y alumnos debería ser de la mano; si no se trabaja de la mano, no hay nada que hacer. El padre no debe hacer con los hijos como si los estuviera tirando a un gallinero. (E16, A13, G10; 09/15/2023)

Este testimonio se ubica en la entrevista a una acudiente líder, que está atenta al proceso escolar de su hija; desde el año 2021, ella ha expresado diversas inconformidades con prácticas docentes y administrativas de la I.E., y lideró con otras acudientes las protestas ante la Secretaría de Educación por el traslado de varios docentes y dificultades administrativas. Ella expresa parte de las razones de un cambio en el modo de operar los procesos administrativos en la I.E., propone cómo debe ser la relación: trabajo conjunto entre padres y docentes, con esperanza. En suma, estos testimonios explican cómo la crianza toca profundamente un sentido existencial de la vida de ser cuidador, demuestran que hay un cambio evidente y extremo en una situación y que los agentes, en este caso los cuidadores, tienen la obligación de actuar ante lo que consideran crisis.

La interacción entre docentes y cuidadores denota una acción educativa condicionada por las formas de vida de cada uno, que genera crisis y tensión relacionales en el contexto de la RFE; algunos de los elementos que se recogieron de los testimonios y que configuran este contexto son:

- Las dinámicas económicas que determinan las dinámicas familiares
- El consumo de drogas
- La falta de compromiso por parte de la institución educativa
- Las tensiones en la comunicación
- Los modos de relacionarse con los demás
- La temporalidad en la relación
- Las normas como obligaciones
- El interés en la relación
- La motivación en la relación
- La ubicación espacial de las familias
- La soledad en la que están inmersas las familias

Esta crisis permite entender y aceptar que estos procesos educativos de transformación emergen cuando los agentes entran en tensión en torno al proceso formativo de los jóvenes, de allí es posible generar conciencia y acciones que desemboquen en la acción comunicativa de la RFE.

El tomar posición ante la situación conflictiva de la AC en la RFE conduce a tensiones en la relación como respuesta a la crisis relacional inmersa en el conflicto emergente de la RFE; lo cual está expresando la condición conflictiva de la RFE en la que existen algunas incoherencias entre las prácticas docentes y la propia vivencia del acudiente ante la crianza; por ejemplo, la conducta impositiva o de *laissez faire* ante lo que se presenta como incomprensible o no manejable en lo formativo, acorde con la edad del educando. Se refiere a las exigencias de un acudiente sobre la promoción escolar de su hijo y las incoherencias que ella encuentra en lo que la maestra está haciendo con su hijo y su condición de madre soltera: “He tenido que alzarles la voz, en varias ocasiones, porque trato de ser muy paciente y tolerante con ellas, pero a veces se pasan, entonces siento que me toca demostrar un poquito de carácter” (E8, A8, G10; 2022)

La estrategia en la AC de la RFE

Estas tensiones conducen a que los agentes generen estrategias en la AC de la RFE

El colegio, como te digo, es muy ajeno a las familias, a las situaciones que tienen las familias; digamos que lo más importante es que el colegio dé ese primer paso. Para mí, a mi opinión, es eso, que dé ese primer paso porque los papás nos mantenemos en un mundo muy diferente, entonces nos basamos solamente en reuniones de entrega de informes y ya, pero más allá, no veo cómo ese compromiso de tener esa unión con los padres. (E9, A9, G6, G7, G8, G10; 11/07/2022)

En el anterior testimonio, la acudiente menciona que la iniciativa en la RFE debe partir del docente o del administrador de la I. E., para que se note un compromiso real del agente educativo y se posibilite una unión con los acudientes en torno al proyecto común de la educación de los menores.

En el siguiente testimonio, la acudiente comenta que conoce los conflictos relacionales familia-escuela, especificando que se debe realizar una indagación sobre lo que sucede con los jóvenes en el contexto familiar, en atención a que en la mayoría de las veces las dificultades que se presentan en la escuela solo se limitan a lo que acontece en la I.E., y hace énfasis en que la RFE parte del compromiso.

A9: Hay que saber cómo observar el debido proceso cuando se presentan conflictos entre la familia y el colegio. Yo pienso que falta, falta, falta, falta mucho. Como te cuento, a la institución le falta más indagar sobre sus estudiantes, qué está pasando allá en casa, que de pronto lo traen acá, pero que no es tan notorio. Y los chicos de pronto no quieren hablar más de los problemas que tienen familiares, pero sí les falta más a ustedes y al colegio tener más compromiso. Antes me parecía que había más compromiso cuando un chico tenía problemáticas en casa. (E9, A9, G6, G7, G8, G10; 11/07/2022)

En los siguientes testimonios, los acudientes expresan dos experiencias particulares en la RFE

Pues a mí me ha ido muy bien con los directores de grupo, porque están muy pendientes de los niños, sobre todo usted y el profe Fredy. (E, A7, G/; 22/08/2022)

Pues, personalmente, la he sentido bien, porque siempre la he mantenido pendiente de ella. A mí me han atendido los docentes, porque nunca me he ido con el rector ni la coordinadora. Y pues la relación ha sido muy amena entre la familia y la institución. (E, A4, G8R; 01/11/2022)

Expresan como factor clave en la RFE que los docentes estén pendientes de los menores y que atiendan de manera oportuna a los padres de familia. Se toman estos testimonios como autorreferencias de las estrategias de la AC comunicativa de los agentes en la RFE. Se resalta el compromiso, la colaboración, la iniciativa y la unidad en torno al proceso educativo de los jóvenes, la comunicación oportuna y la atención pertinente a los estudiantes por parte de los docentes como ingredientes claves para una buena relación. En el siguiente caso, la acudiente considera pertinente el diálogo como elemento estratégico de la RFE, pues puede tomarse como un proceso pedagógico de los docentes hacia los padres de familia en el que se les indican métodos de educación y de corrección de conductas inadecuadas.

Siempre se toma como el diálogo. Yo pienso que en mi casa es el diálogo, yo pienso que es así. Si en la familia se dialogara y se escuchara, pienso que en la familia estaríamos mejor hoy en día. Yo pienso que es todo, es para tomar decisiones; miramos las cosas buenas, lo que puede ser bueno para eso, que se va a presentar o cualquier cosa que se vaya a hacer. Yo opino que primero es el diálogo y todos los aspectos de la decisión que se vaya a tomar. (E9, A9, G6, G7, G8, G10; 11/06/2022)

Implica que los agentes pongan de su parte para llevar a cabo la acción conjunta de la educación del menor, es decir, un acuerdo educativo de las partes y el uso de los recursos disponibles para el desarrollo de una participación; la construcción nace de posturas propias y mancomunadas que permitan el diálogo entre las estructuras del campo educativo y las concepciones de la educación que tiene cada agente. Las diferentes gestiones: comunitaria, curricular, administrativa y directiva, deben relacionarse y desarrollar una RFE en donde los actores, padres, docentes de aula y administrativos, tengan la posibilidad de colaborar.

¿Colaboración de parte del cuidador en la escuela como si fuera metida...? En la institución educativa Navarra, ¿qué hacen por ahí? Hace 14 años que yo empecé acá, ¿cómo empecé acá? Metiéndome en las clases de los profesores, con los estudiantes, a ver cómo eran esas clases, cómo las dictaban, cómo era el comportamiento de los chicos dentro del aula de clase. Así empecé yo en la Institución Educativa Navarra, como una mamá que quería colaborar, y yo le cuento algo de esa colaboración, de ese tiempo. Hoy en día tengo unos chicos profesionales que realmente en ese momento yo creo que ni ustedes ni yo, los papás, dábamos

un peso porque el hijo no, yo lo mandé allá para que hiciera algo, para quemar el tiempo allá. (E9, A9, G6, G7, G8, G10; 11/06/2022)

En ese sentido, las estrategias comunicativas de los agentes de la RFE se entienden como una guía de las formas de la relación que expresan los participantes, en la que los actores puedan vincularse, comunicarse y participar de una relación en la que el poder, conocimiento, identidad y valores, legitimen la autoridad como educadores en la escuela y la familia; los participantes de la AC de la RFE son conscientes que los liderazgos estratégicos en la AC a veces puede ser difuso al responder a intereses de los que toman decisiones en la I.E, a un fenómeno comunitario o del individuo con intereses particulares. Se entiende como algo que es propio de la comunidad; sin embargo, debe problematizarse para construir una comunidad educativa con mejores dinámicas de liderazgo. Aun así, la relación se da en un marco personal que conduce a un reconocimiento muy precario de las concepciones que tienen las partes de la educación y del mundo de la vida.

El colegio, como te digo, es muy ajeno a las familias, a las situaciones que tienen las familias; digamos que lo más importante es que el colegio dé ese primer paso. Para mí, a mi opinión, es eso, que dé ese primer paso porque los papás nos mantenemos en un mundo muy diferente, entonces nos basamos solamente a reuniones de entrega de informes y ya, pero más allá no veo cómo ese compromiso de tener esa unión con los padres. (E8, A8, G10; 05/11/2022)

Este liderazgo demanda compromiso de las partes en todos los niveles: directivos, docentes, agentes de apoyo, estudiantes, familia y acudientes. “Un compromiso mutuo entre la escuela y la familia para el proceso formativo, independientemente de las diferencias que se tengan” (DC, G7, 1 encuentro con padres; 2022); “Le hace falta más compromiso a la parte directiva con las familias y, como te cuento, con los jóvenes” (E9, A9, G6, G7, G8, G10; 11/06/2022). Ese compromiso conduce a comprender que la formación es en doble vía; así como docentes formamos, los padres deben hacerlo. Este compromiso se expresa en un tipo de liderazgo:

Pero cómo llegó esta mamá comprometida, se metió en este salón y miró todas las problemáticas que tenían todos esos chicos. Y venga, formemos un grupo y lo vamos a trabajar en mi casa. Recuerda, profe, que yo trabajaba con grupos y niños en mi casa; aunque a veces a esta mamá la agredieron, le decían metida. Eso puede ser

lo que de pronto yo siento mal, pero sí me parece, pues, que el colegio, que, si está haciendo esto, sí sirve para ese acompañamiento de ellos, y más que nada saber que, bueno, que con ellos se halle la manera de que el niño cada vez aprenda más; en sí, el sentido no es en parte lo educativo. (E9, A9, G6, G7, G8, G10; 11/07/2022)

Esta ruta del desarrollo de la relación como un asunto AC motiva a las partes a sentirse parte de la I.E. por medio de un ejercicio de reconocimiento del otro, un compromiso y acompañamiento real en el proceso educativo de los menores.

5.2 Los estilos de crianza y los intereses educativos en la RFE

Los cuidadores viven los modos como educan y los mecanismos que utilizan para el control de comportamientos no deseados; algunos cuidadores utilizan la imposición de sus mandatos educativos, omitiendo lo que no les interesa escuchar. “Yo diría que los padres deben dejar de buscar resultados porque solamente buscan resultados” (E13, A13, G10; 07/11/2023). La práctica de la imposición de los cuidadores hacia los hijos, en ocasiones, utiliza la agresión y la violencia para imponer un estilo de crianza en la búsqueda de resultados. El siguiente testimonio de la abuela frente al comportamiento de su sobrino expresa la orientación de la acudiente frente a la necesidad de tener un referente religioso y moral para las actuaciones frente a la crianza. Esta referencia de autoridad como guía de los actos humanos se basa en un dios que juzga y que vigila el comportamiento; es uno de los axiomas rectores de la autoridad más común en la educación familiar de los menores.

Anderson, cuídate mucho, acuérdate de tener un Dios y el día de mañana tienes que darle cuenta de tu vida aquí en el mundo. Se pasa como sea, ante Dios, manéjate muy bien, cuídate. Mira que la vida es muy corta. Yo lo aconsejo muy horrible y lo regaño y él me baja la cabeza, pero le digo: "Profe, una cosa, pero últimamente he visto que ha mejorado mucho su situación. (E10, A10, G8, G11; 08/08/2022)

En contraste, la autoridad fundamentada en un dios se encuentra con otro tipo de dispositivo, como se presenta en este aparte.

Que, como te digo, uno responde mientras están aquí en la casa; ¡salen de puertas para afuera! Uno no puede decir quién es nadie, ni qué relaciones van a tener. Uno confía. Y siempre que hemos ido en busca de ellos o estamos pendientes, vemos que están bien relacionados. Sí me entiende, pero que es una lucha, sí, porque la

juventud ahora es terrible, terrible. No se deja manejar el desobediente de grado noveno; ya ni entiende. ¿No tiene un sentido de Dios, de ese ser tan grande que tenemos, que todo se lo debemos bien y de noche, ¿eh? El dios para ellos es la tecnología y el vicio... (E9, A9, G6, G7, G8, G10; 11/06/2023)

Este testimonio parte del ¿cómo?, la acudiente orienta el comportamiento de sus nietos: ella primero describe que, para poderlos orientar y responder por lo que ellos hacen, deben estar presentes en su casa, expresando un cierto nivel de confianza de lo que hacen sus nietos, algo difícil, porque la considera una lucha; en cuanto al significado que le confiere a dios, asegura que es un sentido de vida que guía su actuar, lo que posibilita entender que la acudiente expresa un nivel de autoridad que le determina su dios; cosa que no hacen los jóvenes, en este caso, sus nietos. Según la acudiente, la tecnología es guía de la vida de los menores escolares. En ese sentido, este desarrollo de la comprensión de la situación de la relación, desde los fundamentos de la obediencia en las relaciones de poder, condiciona el tipo de relación y el discurso de la obediencia: ¿a qué o quién obedecen los jóvenes? Es, en gran medida, pauta de su comportamiento.

El superar el fenómeno de vigilar y castigar genera vínculos conscientes o inconscientes que movilizan no solo modos de relacionarse, modos de vivir la formación; la relación transgrede el orden normado al establecer formas únicas de relación donde se pone en juego la conciencia de lo que se nos ha dado hacer, construir, cuidar, dejar y acercar. En esta forma de crianza se ve incluido el afecto, materializado como red de compañía y apoyo emocional que parte del deseo. “Yo aquí, por ejemplo, a veces trabajo mucho y entonces o me recargo mucho también de muchas cosas y entonces estallo, entonces es complicado también, porque yo obviamente quisiera” (E, A12, G7; 14/08/2023), que pasa por la identificación de situaciones del escolar en sus expresiones “él no muestra absolutamente nada” (E3, A3, G8R 22/08/2022), hasta acciones que expresan afecto, por ejemplo:

Entonces aprovechamos, vamos a pasear. Estamos juntos. O sea, muchas veces buscamos juntos. Antes de que fueran remodelando la finca, nos íbamos para el fin de semana, que no, que nos quedáramos el domingo en la finca, cierto. Y ya los domingos el papá está en la casa. Ya llega a la casa, está con nosotros ahí y ya simplemente pasa el domingo y vuelve otra vez a la rutina. (E2, A2, G7; 09/09/2022)

La confianza se ve reflejada en la relación del cuidador e hijo(a) en un asunto más de la familia, por ejemplo, la colaboración cotidiana en la casa: “Ella colabora muy poquito y a fuerza” (E1, A1, G7; 14/08/2022), “Sí, he pasado por complicaciones de salud graves que yo sé que a él le han afectado mucho. Él es un niño muy callado, no se expresa” (E, 3, A3, G8R; 22/08/2022), a saber, la confianza en esa cotidianidad que vincula por medio de la compañía.

La actitud del orgullo del trabajo realizado: “He sido madre soltera, soy madre de tres hijos ya hoy en día, pues tengo ya hijos de 30, 26 y 24 años. Yo me siento contenta con la educación y la crianza de mis hijos” (E9, A9, G6, G7, G8, G10; 11/07/2022), es una actitud que refuerza las prácticas educativas en la familia y, particularmente, el estilo educativo que se ejerce en la casa. Así pues, ante prácticas educativas como la imposición, el afecto y la colaboración, se presentan situaciones en las que los cuidadores determinan los roles dentro de la familia y las posteriores consecuencias de ser un padre o madre educador, protector y promotor.

Otra forma de abordar el mismo tema, pero desde otra perspectiva, es el abandono; el abandono en la crianza puede reflejar un nivel de ignorancia en cuanto al modo de orientar a un adolescente. Esto puede conllevar prácticas anacrónicas que no se piensan a la luz de la realidad de los jóvenes de hoy, también posibles rupturas del sentido de ser padre, una crisis de la vida de la familia, por ejemplo, el caso de un “problema de abandono de hogar de su mamá o su papá; tiene una familia que lo adoptó, lo acogió, y estamos haciéndole varios acompañamientos; no ha sido fácil, es un niño que no es fácil (DC, A3, G8R; 22/08/2022), entre otras situaciones críticas.

Todas estas situaciones reflejan el cierre de la búsqueda de soluciones; lo cierto es que son, en muchas ocasiones, los abuelos y abuelas quienes se hacen cargo de esta situación, como cuando una acudiente lo reconoció: “lo abandonó, no vino a él, sino cuando se accidentó en un carro” (E10, A10, G8, G11; 27/09/2022); lo anterior evidencia la poca consistencia de los cuidadores en el hogar, por ejemplo, “pero lo que pasa es que a los papás van se desaparecen, vuelven y exigen un resultado” (E10, A10, G8, G11; 27/09/2022).

Hay un sentimiento de soledad en la crianza, especialmente en las mujeres, lo cual tiene un impacto en las madres en el proceso formativo de los educandos; DI: “Rupturas en la niña entre lo emocional, su vida y su pensamiento” (DC, G7, 1 encuentro con

padres; 10/05/2022). Este es un testimonio donde se describe una conducta observada en una menor. Es allí donde se evidencian cuáles son las valoraciones y los sistemas de relación que se ven determinados por las concepciones de género, donde lo femenino se subvalora, por ejemplo: “es complicado porque él venía de una crianza con la mamá de, digámoslo así una rueda suelta, él hacía lo que quería, en una familia donde todas eran mujeres” (E7, A7, G7; 22/08/2022). La alta presencia de mujeres como cuidadoras y la ausencia parcial de los hombres como cuidadores evidencia una disrupción de los roles de la imagen masculina en los procesos de crianza y en la RFE; las relaciones de género determinan los valores, las actitudes y las relaciones de las emociones estereotipadas en lo femenino y lo masculino.

Para estas familias en la voz de los acudientes respecto a la crianza y a los procesos educativos de los menores cobra importancia el reconocimiento de la labor de madre o padre como cuidador, lo cual genera efectos en el cuidado de sí y de los demás, ejerciendo la acción de educar y convirtiéndose en guardianes de la promesa que está inmersa en los fines de la educación: “tengo respeto por lo que ha hecho y esta mujer les ha servido mucho en la vida” (E13, A13, G10; 2022); el debido proceso es clave el nivel de atención en la RFE y los mecanismos de autorregulación en la resolución de asuntos escolares. Es un dar y recibir, como lo mencionan en el testimonio (E9, A9, G6, G7, G8, G10; 11/07/2022).

Las conductas de control en los asuntos de la educación de los menores son clave; son prácticas que posibilitan dinámicas educativas de los menores. Los siguientes testimonios giran en torno a los modos como los cuidadores limitan ciertas conductas y orientan otras

A13: Ante todo, el respeto, la disciplina y muchos valores. Todo es con consentimiento mutuo, todo lo hablo con ellas; si salgo, les digo a ellas, todo es mutuo, porque yo soy la mamá, una jerarquía. Lo normal. Límites, pero todo muy básico. (E17, A13, G10; 22/08/2022)

En este testimonio, las conductas de control se orientan a la disciplina basada en el respeto y los valores, sustentadas en la jerarquía y los límites; en el siguiente testimonio se evidencia la intensidad de las conductas de control para disciplinar.

Yo espero que el colegio, en cuanto a la disciplina, sea más rígido con los estudiantes. Que los profesores no sientan que todo es normal porque son jóvenes.

No. Que deben de colocarles mano durita, así como con los papás. Si el estudiante trajo algo que es indebido, los profesores deben poner mano dura a eso. (E, A4, G8R; 01/11/2022)

El siguiente caso se ubica en la sobrina de una madre líder que fue parte de una visita; se evidencia una tensión entre el patrón de crianza de la madre y la tía, diferentes comportamientos que pueden indicar falta de acompañamiento por parte de un adulto responsable y un estilo educativo constante y coherente con la joven; esto se desarrolló en la última etapa de la pandemia.

DI: En este encuentro se preguntó a las acudientes qué estaba pasando con la estudiante respecto a su irresponsabilidad y la motivación frente al estudio. Las acudientes expresaron que la niña se hace la que está estudiando, pero se acuesta a dormir; durante la pandemia hay días que no se baña, solo se arregla después de las 6 p. m. La mamá y la tía comunican que hay que dejar que la niña viva su juventud; inició el ciclo menstrual, tiene cambios en la piel, tiene 14 años cumplidos, el padre es muy lejano, la niña permanece sola casi todo el tiempo en la casa; los alimentos que le dejan preparados no los consume, lo único que consume son galletas. Al parecer tiene un comportamiento del cuerpo relacionado con un desorden biológico, aunque es activa en las redes. (DC, G7, 6 encuentros con padres, 2021)

Las conductas de control se afirman en el desarrollo de la disciplina del menor, que exigen un acompañamiento constante del cuidador: seguimiento, nivel de coherencia, jerarquía, valores y negociación entre el docente y el acudiente sobre los modos de control de los comportamientos; aun así, existen otros modos de control que se basan en la confrontación:

Si ustedes, como docentes, llaman siempre al padre de familia si ven que un chico no está bien y lo llaman, eso dice, bueno, el profesor se está preocupando por ese muchachito; por eso al estudiante le dicen que no siga cometiendo los mismos errores, hay que confrontarlos. (E9, A9, G6, G7, G8, G10; 11/07/2022)

Los hallazgos en la RFE de la I. E. Navarra tienen como categoría central “la sangre agrega”, que establece relaciones entre estilos educativos familiares, decisiones en el mundo de la vida escolar y acciones comunicativas en la RFE. Se ejemplifican los modos como las familias toman decisiones frente al proceso escolar del menor y establecen la

sujeción a un “orden” educativo. Se parte de la hipótesis de que la RFE en la I.E. la Navarra es un fenómeno de mutación generacional donde hay una transmutación constante entre estilos educativos generacionales y formas educativas, catalizados por medio de la acción comunicativa de los agentes en la RFE.

6. DISCUSIONES

El desarrollo de esta discusión de la RFE es un ejercicio de triangulación entre los hallazgos de la RFE, el estructuralismo de Bourdieu y las posturas presentes en los antecedentes de la RFE. Se presentan las discusiones desde cada una de las categorías en comparación, poniéndolas en situación: la comunicación, el vínculo, la AC y la dinámica familiar. Para ello se desarrollan ejes de discusión: primero, la AC como catalizador del vínculo en la RFE, el mensaje como elemento que expresa algún tipo de crisis en la relación, el cambio como categoría que indica conflicto y tensión en la relación, la praxis como el modo como los acudientes reflexionan la relación a partir de la dinámica familiar que hace pensar la RFE y la estrategia como los caminos que buscan los acudientes en la relación entre la escuela y la familia; lo cual indica encuentros y desencuentros entre las miradas y los posibles vacíos en el desarrollo del conocimiento de la RFE en la I.E. Navarra.

La discusión parte de poner los discursos en la situación emergente que atañe a la RFE en la I.E. Navarra. La situación de la AC parte de los referentes de autoridad de los agentes en cuanto son guías de los actos de autoridad y marcos de los comportamientos aceptados por la familia, por un lado, la creencia en un dios y, por otro lado, otros, tipos de dispositivos como las referencias externas a la casa y la tecnología que influyen profundamente los fundamentos de la obediencia por parte de los menores a los acudientes o cuidadores (E10, A10, G8, G11; 08/08/ 2022; E9, A9, G6, G7, G8, G10; 11/06/ 2022) Otro elemento de la situación marco de la RFE son las exigencias de acudientes y docentes de mayor acompañamiento, compromiso y apoyo a los menores ante la complejidad de la situación social, familiar y escolar en la que están inmersos los menores (E7, A7, G7; 22/07/2022; E9, A9, G8, G11; 11/06/ 2022; E13, A13, G10; 07/11/2022)

Las creencias, las ideologías y las estructuras organizacionales frente al modo de manejar el tiempo, el espacio y el tener en los procesos educativos hacia los menores,

lo cual ha determinado las dinámicas relacionales en la familia y la escuela; a nivel del tener, por ejemplo: el tener o no tener celular depende de las notas (E1, A1, G7 14/07/2022), el darle algo a un hijo o no darle (E13, A13, G10; 07/11/2022).

El espacio habitado con el trabajo, la condición del tipo de trabajo en la dinámica familiar determina el lugar de vivienda y el tipo de vivienda, la casa como el lugar donde se guardan y se tienen bienes y servicios, de igual manera la escuela como el espacio para guardar a los hijos; el espacio toca la intimidad en la familia (E5, A5, G7; 11/06/2022; E, A14, 24/06/2023)

6.1 La comunicación catalizadora del vínculo (la “sangre agrega”) en la RFE

La discusión de la comunicación en la RFE tiene como eje el modo como esta se entiende en la TS de la RFE, en la teoría estructuralista de la RFE y en las posturas presentes en los antecedentes.

La comunicación en la TS se toma como un catalizador de la relación, donde sirve de activante y regula la velocidad de la RFE y, por ende, su dinámica práctica. La práctica en la TS de la RFE se entiende como la acción comunicativa en la situación en la que se encuentran los agentes educativos. Situaciones comunicativas donde se presentan conflictos, tensiones, altercados, rememoraciones de formas de educar que exigen un posicionamiento de los agentes ante las prácticas educativas, familiares y escolares que expresan modos de existir y de sentir la vida escolar.

La acción comunicativa es más que un conjunto de expresiones aprendidas para el desarrollo del acto comunicativo; es un acto vinculante y una narrativa intergeneracional (E1, A1, G7; 14/07/2022; E3, A3, G8; 22/07/2022). En esta, está inmersa una visión de vida, un modo de actuar, un modo de estar con otros; por ejemplo, las diferentes actuaciones de algunos docentes y acudientes ante la intromisión del cuidador y viceversa expresan un estado de la práctica educativa atravesada por las ideas y creencias de docentes y acudientes del hacer educativo (E3, A3, G8; 22/07/2022; DC, G7, 1. Encuentro docente; 27/10/2022). Es en esta dinámica en tensión donde se da una dialéctica entre controlar la relación, donde cada una de las partes quiere imponerles a las otras posturas educativas, satisfactores de diversa índole como dispositivos para la exclusión o la inclusión educativa; lo cual indica una problematización en los modos de control para los procesos de integración de la escuela, la familia y la sociedad en torno

al proceso educativo del escolar a partir de lo que se quiere integrar. Dinámica comunicacional que exige compromiso expresado por medio del apoyo e interés ante las contingencias que se presentan en la relación (Anexo 7; E15, A15, G7R; 26/06/2022).

La comunicación se entiende como práctica relacional por medio del lenguaje que moviliza el vínculo entre los agentes (DC, G7, 4 encuentros con padres; 08/07/2021). Es pertinente indicar que el catalizador es una herramienta o dispositivo social que posibilita la relación (E2, A2, G7R; 08/08/2022). En este punto, el centro de interés de la TS de la RFE no es la comunicación por sí misma, es la relación; el catalizador moviliza la relación, aporta a la praxis de los agentes en la RFE. La comunicación transforma la relación, responde a unos fines, a un modo de relación. En esta emergencia, la comunicación es un medio para activar procesos vitales de las comunidades escolares al movilizar relaciones humanas que abren un mundo de posibilidades de la praxis de la RFE, la educación del discente y la dinámica relacional familia-escuela y sociedad (E9, A9, G6, G7, G8, G10; 11/06/2022).

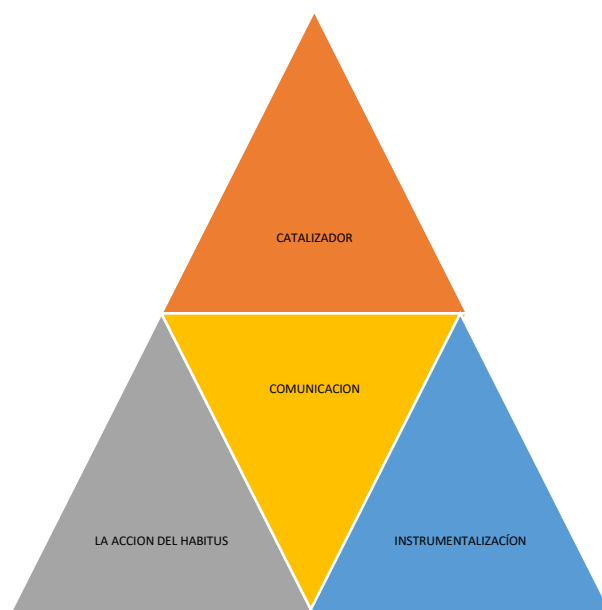
La comunicación como práctica de los agentes de la RFE es la acción misma del habitus en el campo educativo que ordena la relación a partir de las necesidades y las valoraciones educativas desde la postura estructuralista de (Bourdieu, 2007). Práctica de la RFE que regula y ordena los contenidos y los símbolos del conocimiento a trabajar con los escolares en el intercambio del capital inmerso en la acción del habitus que también ordena y regula el uso de recursos, bienes, servicios, poder, autoridad y la participación de los agentes en el campo educativo como aparato reproductor del funcionalismo de la escuela (Bourdieu, 2007). La práctica se observa en la relación de los acudientes y los docentes que les tributan a los modelos de educación familiar o estilos de crianza y a los modelos educativos escolares o a los modelos pedagógicos. Dicha condición determina y establece que en la historia educativa de la familia y de la escuela se cuenta desde la duración estructural de dichos modelos (Capdevielle, 2011).

En este sentido, la comunicación se torna un sistema de enseñanza en la RFE. Las partes entran en una dicotomía entre persona y autoridad en la relación, entre la palabra escrita y hablada, construyendo palabras necesarias para tramitar y sintetizar dialécticamente esas tensiones de manera constante (Bourdieu y Passeron, 1996).

La comunicación en los antecedentes se instrumentaliza para el desarrollo de estrategias para mejorar la RFE (Manjarrés et al., 2016); Por ejemplo, Graff y Sherman (2020) desde

un enfoque crítico, instrumentalizan la comunicación para procesos de recuperación social utilizando las diferentes gestiones en el campo de la educación para lograr armonizar los desajustes entre la identidad institucional y la familiar; donde se relacionan los constructos de la comunicación, la participación y los vínculos sociales (Acevedo et al., 2017; Álvarez-Blanco, 2019; Belmonte et al., 2020; Ceballos López y Linares, 2019; Epstein, 2018; Ospina-Botero y Montoya-Pavas, 2017)

Ilustración 7: Posturas de la comunicación en la RFE



Fuente: Elaboración propia

Esta instrumentación de la comunicación posibilita entender los alcances de este estudio en cuanto al abordaje de la comunicación en la RFE. En la teoría estructuralista de Bourdieu, le da un aspecto operante de la RFE desde una mirada programática a nivel del sistema de enseñanza inmerso en la estructura, lo cual genera un guion de la RFE en cuanto a los fines de un modelo pedagógico, mientras la comunicación que activa le impone un ritmo. La instrumentación en los antecedentes de la comunicación obedece a los fines que se le anteponen a la RFE y en la TS posibilita la comunicación como reactivo para interactuar y movilizar relaciones e interacciones a veces anacrónicas. Estas formas de comprender la comunicación en la RFE expresan cómo la comunicación de la RFE obedece a fines inmersos en la educación, contenidos en el modelo

pedagógico de la I.E. La comunicación se instrumentaliza, pues debe servir para lograr un fin y ejecutar una acción educativa. La comunicación establece un impacto social, cuyo estudio se centra en comprender y entender cómo la comunicación se usa para lograr lo que cierto sistema social espera del fenómeno comunicativo.

Esta tríada en los modos como se le dio uso a la comunicación: primero, en los hallazgos como un proceso que dinamiza la RFE (catalizador), que permite la relación intergeneracional y transforma la RFE; segundo, la comunicación como habitus y tercero como estrategia para lograr ciertos fines predeterminados en la RFE. Implica tres modos de enunciar la comunicación: primero como un elemento inmerso en la relación que moviliza los vínculos no solo en la relación entre la familia y la escuela sino el vínculo con las generaciones que intervienen en la educación de los discentes; segundo la comunicación como esquema ordenador de la relación y de las percepciones que se esperan frente a la RFE y tercero como herramienta para lograr los objetivos que estén predeterminados en la relación o en planes de intervención de diferentes niveles de la familia y la escuela.

La utilidad de la comunicación y el uso de la acción comunicativa radica, en cuanto a su capacidad de generar vínculos que superan los actos de habla, en tanto los actos de habla se usan para desarrollar narrativas intergeneracionales y generar relaciones intergeneracionales en torno a un acto concreto de la educación, como es la educación de la generación joven que está en constante cambio, que supera su uso estratégico y su estructura ordenadora. Esta perspectiva de la comunicación implica desarrollar más estudios sobre los modos como se da la comunicación en los contextos escolares, como proceso que construye realidades relacionales entre los agentes y no solo como instrumento que obedece a unos fines funcionalistas de la educación escolar.

6.2 El vínculo en la RFE (la sangre agrega)

El vínculo en la TS de la RFE se toma como el conjunto de actuaciones en el mundo de la vida inmersas en las emociones de los participantes; un proceso relacional donde los agentes insertos en la comunicación y el lenguaje accionan la vida en los cuerpos y las acciones de los agentes en las interacciones y la participación; se presenta confianza y, en ocasiones, tensiones (E10, A10, G8, G11; 08/08/2022; E, A3, G8R; 22/07/2022). El

vínculo entra en juego en los modos de educación familiar y escolar; se mezclan asuntos propios de los roles de los agentes y a veces asuntos personales que se proyectan en la RFE (E12, A12, G7; 14/08/2021). Esta emergencia relacional se encuentra inmersa en los patrones comportamentales que los agentes esperan de los docentes y viceversa; además, está inmersa en los roles asignados al docente de área o al docente como director de grupo, condición determinante en los modos de relación de los agentes (E8, A8, G10; 04/10/2022). En dicha interacción se presentan niveles de profundidad vincular y se presentan mecanismos de regulación de lo que se dice, lo que no debe decirse, lo que se oculta, que se evidencia en estrategias comunicativas para dilatar, evadir y evitar (E13, A13, G10; 07/11/2022; E9, A9, G6, G7, G8, G10; 11/06/2022).

El vínculo es la manifestación del conjunto de prácticas, decisiones y reglas de una generación que se las impone a la siguiente y que afecta de una u otra manera el proceso educativo. Pero, a la vez, este último determina los modos como la familia agrega y vincula a sus miembros en medio de actos reflexivos para el cambio de actitudes intergeneracionales (E, A6, G7; 11/06/2022). La participación es la práctica del vínculo donde se dan tensiones, resistencias, silencios y críticas tanto de docentes como de acudientes, donde están los roles de los agentes en el vínculo de la RFE, desde diferentes posiciones y perspectivas, ya sea desde la escuela escolar, acudiente, docente; desde la familia: hijo, padre, docente; desde la sociedad: adulto, menor, docente (E, A13, 07/11/2022; E, E9, A9, G6, G7, G8, G10; 11/06/2022).

La teoría estructuralista toma el vínculo como un proceso donde se estructuran y se procesan los subsistemas por medio de los agentes, los objetos y los símbolos (Carvalho, 2016), desde un estado contractual de las partes donde se produce arbitrariedad cultural (Bourdieu y Passeron, 1996). La arbitrariedad cultural inmersa en el vínculo hace que la relación opere en función de la cultura escolar dominante y la cultura familiar dominante, que contribuyen a la cultura social dominante. Este mecanismo operante del vínculo de la RFE se hace visible en el dispositivo contractual entre el representante del Estado en la escuela y el representante de la familia, que acuerdan su participación inmersa en el mecanismo de arbitrariedad cultural. Esta naturaleza vincular fundamenta la dinámica de la RFE en quién domina y quién es dominado.

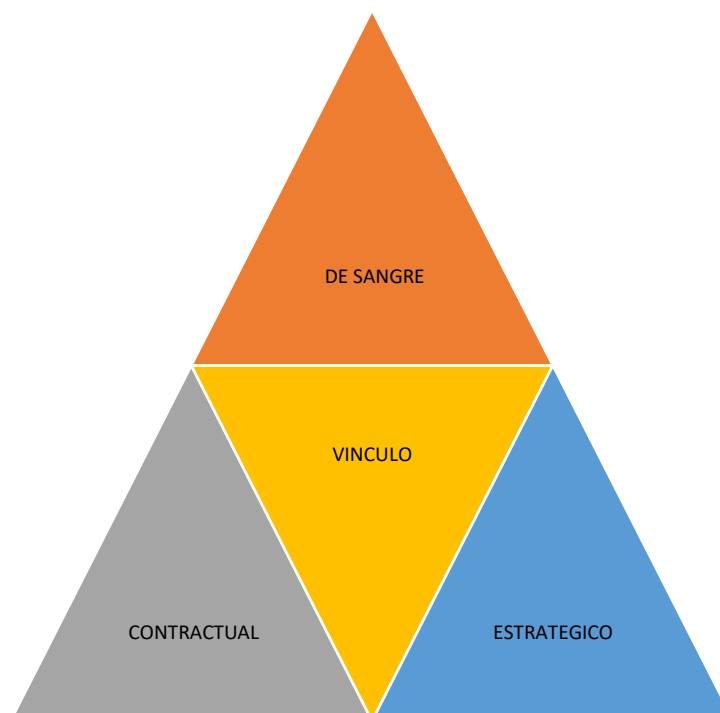
El vínculo en los antecedentes se toma desde la participación; describe el vínculo como un conjunto de estrategias relacionales en paradigmas de acción y participación en un aspecto real y sistémico; media la voluntad y la acción de los agentes.

La participación como acción viva del vínculo requiere que los actores de la relación movilicen reflexiones en torno al cómo se da la participación de las familias y de los escolares en las decisiones y actuaciones de la comunidad educativa; esto comprende la necesidad de aprender y desaprender por medio de procesos de asimilación y desasimilación hacia un acto de relación dinámico con la sociedad (Carvalho, 2016; Epstein, 2018; Epstein et al., 2002).

La participación ha de ser mancomunada, colaborativa y comprometida en la búsqueda de impactar la dinámica familiar en lo parental, la integración y que el infante alcance los logros escolares (Acevedo et al., 2017; Belmonte et al., 2020; Ceballos López y Linares, 2019; Elboj Saso, 2004; Ospina-Botero y Montoya-Pavas, 2017; Salgado, 2018).

Para Azucena (2015) y Mosquera (2018), la participación depende de los tipos de familias y estas son determinantes en lo que se espera de la formación de los discentes en lo volitivo, comunicativo, moral, socioafectivo y cognitivo (Meza Rueda & Páez Martínez, 2016). Allí se presentan tensiones, juegos de roles a partir de las actuaciones asignadas al cuidador y al educador que en ocasiones superan el rol asignado a cada una de las partes. (Martín y Flores, 2015; Morales, 2010; Páez-Martínez, 2017). Las tensiones se presentan cuando los roles se fundamentan en creencias y se generan búsquedas del otro más allá del formalismo de la RFE, lo cual supera las individualidades y se puede tornar un vínculo personal. Los vínculos tienen además niveles de profundidad

Ilustración 8: el vínculo en la RFE



Fuente: Elaboración propia.

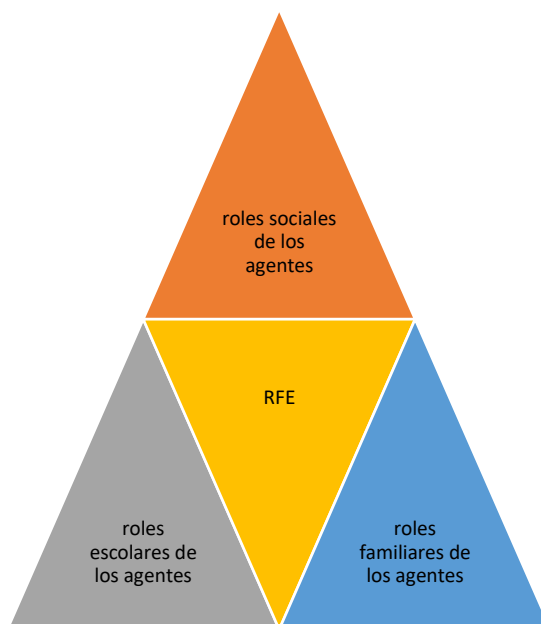
Estas tres posturas sobre el acto vincular en la RFE, en su orden, describen el vínculo como un hecho social que tiene como fin una función social. Las partes construyen el sentido vincular y, por ende, su propia finalidad, y el vínculo se ve inmerso en una lucha entre los modos imperantes de civilización y el encuentro con la diversidad cultural.

Lo problemático del vínculo son los niveles vinculares, los fines del vínculo, la dinámica vincular y los roles vinculantes entre la sociedad, familia, escuela. Si los vínculos de la comunidad educativa se supeditan al sentido que estas establecen, se pueden generar fisuras en la cohesión social. A su vez, si el vínculo se entiende desde una naturaleza dialéctica, entre el paradigma de la civilización y la búsqueda de mecanismos propios de la RFE, se inscribe en la crítica del carácter operativo.

Estas discusiones proyectan lo problemático de la naturaleza vincular de la RFE, ya que, dada la acción comunicativa, el vínculo se torna real, se materializa (la sangre agrega), no se queda en su estado de sentido funcional de instrumentación, sino que determina toda la dinámica relacional, por ejemplo: las tensiones en la RFE, la necesidad de aprender-desaprender y el proceso de asimilación y desasimilación en la RFE por parte de los agentes de la relación. Queda por abordar en investigaciones futuras los

niveles de profundidad en el vínculo, las emociones en el acto vincular por parte de los agentes, la influencia de los roles asignados en la RFE (ilustración 9) y la pregunta de cómo estos modos de convivir pueden interactuar con los vínculos sociales.

Ilustración 9: roles de los agentes en el campo interno de la RFE



Fuente: Elaboración propia.

6.3 El mensaje en la RFE (la crisis)

La TS de la RFE especifica un conjunto de mensajes que le tributan al sentido que le ponen, a la norma y a la dinámica de la relación de los agentes frente a lo que ellos consideran como normal: Lo que no altera lo reconfigurado y es aprobado por la mayoría, en tanto se conserven las tradiciones y las costumbres (E2, A2, G7R; 08/08/2022). Dichas consideraciones de lo normal operan en la dinámica relacional por asuntos de autoridad, límites y valoraciones en la educación de los menores E2, A2, G7R; 08/08/2022; E13, A13, G8R; 07/11/2022.

El límite y las valoraciones como condición en el mensaje que expresa la autoridad familiar o escolar obedecen a las contingencias cotidianas de la escuela en la RFE y en el acto de educar a los menores, mediado por el marco normativo de la RFE y de la

educación de los infantes (E10, A10, G8, G11; 08/08/2022; E8, A8, G10; 10/04/2022; E13, A13, G8R; 09/15/2023).

Desde las categorías emergentes, la autoridad está implícita en los agentes en el acto de educar. Se le tributa a la autoridad una condición jerárquica en la relación operativa como condición implícita en los agentes en el acto de educar (E8, A8, G10; 10/04/2022). A veces los agentes están en tensión frente a la crisis en la acción comunicativa ante la impotencia de no poder comprender ciertas valoraciones problemáticas en las que se fundamenta la autoridad y los niveles de correspondencia entre decisiones y acciones (E4, A4, G8R; 01/10/2022; E6, A6, G7; 11/06/2022).

El estructuralismo de Bourdieu (1997, 2002) lo toma como el capital simbólico inmerso en la comunicación que parte de un orden perceptivo, unos principios y una clasificación dependiente de la incorporación de la estructura educativa que distribuye el capital en el campo escolar.

Desde Bourdieu hay una relación de la autoridad con una estructura de dominación y de dependencias, frente a las distribuciones del capital (Bourdieu, 2002). Así pues, la autoridad del docente y del acudiente es fiduciaria al capital simbólico (Bourdieu, 2007).

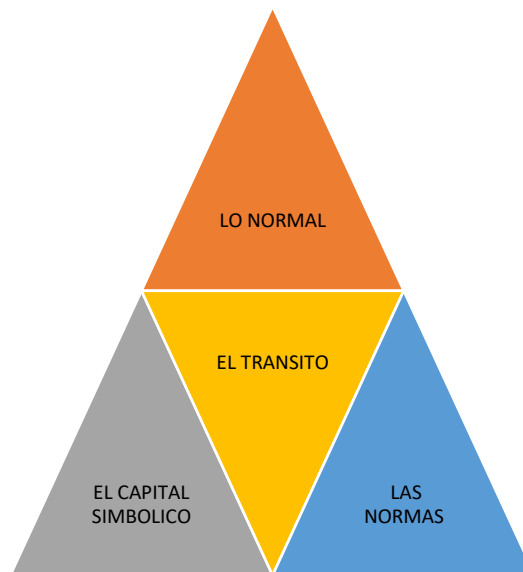
En lo que se define como “límite”, la teoría social de Bourdieu lo plantea como un esquema generativo estructural, porque es el proceso mediante el cual se produce la incorporación de los agentes a la estructura educativa. El límite es el marco de referencia en el cual los agentes operan y establecen conductas de control para que los discentes se adecúen a la estructura educativa (Capdevielle, 2011).

El mensaje es el capital simbólico, rudimentario de la relación, el cual se torna capital simbólico, objetivado para el Estado por medio de la operación de la relación (Bourdieu, 1997). La operatividad de la RFE permite legitimar en la I.E. la estructura y lo subjetivo, en cuanto genere renta social, y se ampara en la confianza del mensaje como capital (Bourdieu, 2007).

Desde los antecedentes, el mensaje que circula en la relación se supedita a la norma que la antecede, estableciendo las funciones de los cuidadores y de los docentes, los contenidos a circular en la RFE, para determinar los modos de operar la autoridad y que los agentes participen en la relación (Flórez-Romero et al., 2017). Dicha operación relacional depende de los niveles de satisfacción y participación de los agentes acorde con los referentes de la institucionalidad (Normales, 2019; Rego et al., 2016), más los

roles asignados por la institucionalidad a los agentes (Vallespir-Soler y Morey-López, 2019).

Ilustración 10: los saberes circulantes en la RFE



Fuente: Elaboración propia.

Estos asuntos de la contención, la autoridad y las valoraciones caracterizan el mensaje que circula en la relación en la TS de la RFE, referenciados en las tradiciones y las costumbres. En el estructuralismo de Bourdieu, se entiende como un conjunto de valoraciones, como capital y como expresión de la norma institucionalizada que establece el mensaje que debe circular. El mensaje es un elemento de utilidad de la RFE que parametriza la relación y le determina una finalidad en tres dimensiones: en los hallazgos como ingrediente de normalización, en la teoría de Bourdieu como capital para generar utilidad social, y en los antecedentes como expresión de lo que la norma establece como aceptado por el Estado para que circule en la relación. Estos tres niveles de operar el mensaje en la relación desde la norma, como normalización y como capital, indican el desarrollo de los modos como operan estos niveles del uso del mensaje en la RFE.

Desde los hallazgos, el mensaje, entendido como lo que se comunica entre los acudientes y los docentes, lo que el acudiente considera normal a partir de sus tradiciones, costumbres, valoraciones en la contingencia cotidiana de la familia y de su relación con la escuela desde la autoridad normalizada de los agentes; subyace un uso del mensaje donde las partes en relación utilizan el mensaje para comunicar su normalización de la educación de los menores y el modo de relacionarse con la escuela, el mensaje normalizado supera el mensaje normado; el mensaje se torna instrumento para sustento de un modo de educación normalizado en la familia y la escuela; lo que comunican los agentes cobra sentido en la operatividad de la RFE en el asunto de la educación de los menores al generar modos propios de hablar y de ordenar la relación y los modos de educación en el contexto; revela que el mensaje no se encierra en el patrón comunicacional dado por la norma institucionalizada, está inmerso en otros intereses diferentes al capital en sus diferentes expresiones.

Esta normalización evidencia cómo las normas culturales de la RFE obedecen a adecuaciones, a las costumbres y a las tradiciones de la comunidad educativa. Estas entran en tensión con las formas en las que algunos agentes entienden la norma en su realidad, desde sus posturas políticas y éticas. Estas normas culturales, basadas en sus valoraciones, propician costumbres en la comunidad educativa. La familia se mueve entre tres mensajes potentes: el económico, la norma y la cohesión familiar, que están en tensión entre conservar lo que cohesiona a la familia o la transformación de la estructura económica que condiciona la familia (Bourdieu, 2002). Donde el mensaje normalizado entra en crisis y en tensión ante lo normado y lo capitalizado y se torna instrumento de normalización para una exigencia de reconocimiento de modos propios de comunicarse.

6.4 El cambio en la RFE

El cambio en la TS de la RFE parte de la aceptación de la ausencia de algo en las formas de educar, lo cual implica una apertura a ese tránsito donde a veces chocan las tradiciones con otras formas de educar (E7, A7, G7, 22/08/2022; E2, A2, G7R, 09/09/2022). Esas ausencias transitan en los cambios de los estilos educativos familiares y escolares en medio de tensiones: tensión entre los intereses y la autoridad sobre el discente a nivel académico y espiritual, lo cual determina el buen ejemplo desde los

abuelos como guardianes de las tradiciones que perciben las construcciones individuales y lo novedoso en la familia como peligroso para sus costumbres y tradiciones (E13, A13, G10; 07/01/2022; E2, A2, G7; 09/09/2022). Esta ausencia moviliza un cambio en medio de la soledad y el deseo de algunos cuidadores de participar en la escuela y en la sociedad (E9, A9, G6, G7, G8, G10; 11/06/2022; E13, A13, G10; 07/11/2022). Inmerso en la realidad de la responsabilidad de los acudientes y la condición de abandono de algunos menores (E10, A10, G8, G11; 27/09/2022; E2, A2, G7; 09/09/2022).

En el cambio emergen las distancias entre las realidades y las expectativas de los agentes de la relación, lo cual genera rupturas entre los proyectos: familia, escuela y discente. Genera la búsqueda de un proyecto común que ponga a conversar lo que llaman cambio, donde se puedan encontrar los agentes (E, A9, G6, G7, G8, G10; 11/06/2022, 11/07/2022). Este cambio en las formas de educar genera conflicto en la RFE inmersa en tensiones frente a la toma de decisiones y el sentido de estos discursos que están inmersos en valoraciones e interés (E, A5, 2022; E9, A9, G6, G7, G8, G10; 11/06/ 2022; DC, G7, 3 Encuentro con padres; 2022; E10, A10, G8, G11; 27/09/2022) Tensiones y conflictos relacionales que parten de las motivaciones y actitudes en la comunicación a partir de intensificación de situaciones (consumo de sustancias psicoactivas)(E13, A13, G10; 2022).

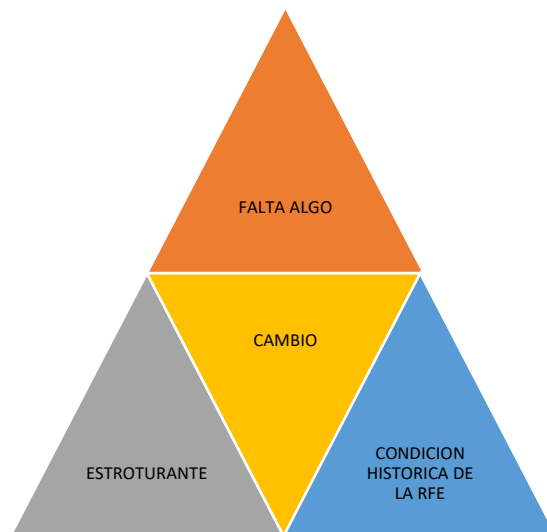
Esta tensión entre los modos de educar al menor implica buscar modos de relación entre el docente y el estudiante, entre el acudiente y el docente para trabajar juntamente con el acudiente (E13, A13, G10; 09/152023; E8, A8, G10; 2022).

Desde su postura estructural, Bourdieu entiende el cambio como el esquema generativo estructurante (Capdevielle, 2011). Así pues, el campo de la historia subjetiva se torna historia objetiva para conservar y garantizar las relaciones de dominación de los agentes por medio de los esquemas generadores educativos, por ejemplo, la forma de evaluar el aprendizaje en la I.E. (Bourdieu, 2002).

En los antecedentes, el cambio se presenta como una realidad en la dinámica relacional, el cual está influenciado por el desconocimiento de los fondos de identidad y los fondos de conocimiento por parte de los miembros de la comunidad educativa. Ante esta condición del cambio, se hace la propuesta de la pedagogía integral como estrategia para la escuela de padres y la relación familia-escuela y sociedad. A partir de estos fondos se permite comprender el origen y la construcción de la identidad y el

conocimiento de los agentes; lo cual implica resignificar la relación desde los desajustes y las dialécticas del cambio en la relación, familia, escuela y comunidad (Guitart y Saubich, 2013).

Ilustración 11: la representación del cambio en la RFE



Fuente: Elaboración propia.

Entre estas tres perspectivas hay un punto de encuentro al concebir el cambio como una categoría que expresa un fenómeno cronológico, pues implica el transitar del tiempo y parte del cuestionamiento de los agentes respecto a que algo pasa en esa dinámica temporal. Este fenómeno expresa cómo los agentes se encuentran a la vez en acto, al ser padres o docentes educadores a partir de su propio esquema generativo estructural, pero, a la vez, son potencia de una construcción de la identidad y el conocimiento de la familia, la escuela y el escolar en la RFE. Todos estos son niveles de observación del fenómeno de la RFE desde lo que hace falta, desde la estructura y la condición histórica de los agentes de la relación.

El cambio obedece a las formas de educar de las familias y las escuelas, a los fondos de identidad y los fondos de conocimiento como herramienta para develar lo que hace falta como construcción de un proyecto común de la escuela, la familia y el escolar que posibilite el diálogo, la alianza y la participación entre los proyectos: familia, escuela y escolar.

Frente a esta mirada del cambio, como lo subjetivo se torna objetivo; es la negación de la historia subjetiva y la validación de la historia objetiva que obedece a los cánones establecidos para la relación, cuya subjetividad es validada en tanto sea coherente con la historia oficial de la RFE en este contexto.

Es necesario, frente al cambio, avanzar en estudios que aborden los modos como dialogan los proyectos: familia, escuela y el escolar, así como la sociedad y el Estado. Los modos de validar los fondos de identidad y los fondos de conocimiento en la construcción y el orden de las historias escolares permiten darle un orden a la RFE desde la relación de sus subjetividades, pero evitando la banalización de dichas subjetividades cuando la relación se operativiza dentro de una estructura relacional.

6.5 La praxis en la RFE

La praxis parte de la reflexión de los agentes de la propia práctica relacional a partir de su dinámica familiar que se expresa en la acción comunicativa (E, A1, 14/08/2022; E, A3, 22/08/2022).

El catalizador de la RFE está mediado por la praxis, donde la reflexión y la acción comunicativa son cruciales a partir de las vivencias y el sentir de estas por parte de los cuidadores, por ejemplo, el sentimiento de soledad en la crianza, en particular las mujeres, las cuales se exigen un reconocimiento de su labor como cuidadoras (E9, A9, G6, G7, G8, G10; 11/06/2022; E10, A10, G8, G11; 27/09/2022; E, A7, G7; 22/08/2022). La reflexión de la práctica relacional se autorreferencia a partir de las construcciones de sentido de la norma, la autoridad, los valores, el límite, el tener, el tiempo para la generación de conductas de control hacia el menor (E, A4, G8R; 01/11/2022; E, A12, G7; 14/08/2023; E3, A3, G8R; 22/08/2022). Estas se refieren al sentido de la tenencia y el tiempo como factores concretos que afectan la dinámica relacional, los contenidos del acto de educar y el interés en la acción comunicativa (E10, A10, G8, G11; 27/09/2022; DC, G7, 6 encuentros con padres; 2021).

La reflexión de los agentes en la RFE parte de la interacción de lo interno, las vivencias en el hogar en torno a la educación de los menores, y lo externo, retroalimenta el modo como los agentes se relacionan con la escuela (E2, A2, G7R; 09/09/2022; E17, A13, G10; 22/08/2022). De esta manera, la reflexión de los agentes está inmersa en las autorreferencias de sus estilos educativos (E, A4, G8R; 01/11/2022). Las autorreferencias son maneras en las que los agentes significan la RFE a partir de sus representaciones: valoraciones, creencias, narrativas de vida, etc. A través de ellas, los sujetos conocen, se orientan, identifican y justifican sus actuaciones para persuadir, negociar formas de comunicarse, valoraciones temporales y reconocimientos en los roles educativos.

Esta praxis indica que los cuidadores deben ponerse en situación frente a los modos de educación familiar y escolar. En este ponerse en situación para la reflexión, corresponde el modo como se comunica y los mensajes que se intercambian en la familia, los niveles de compromiso, las ausencias en el acompañamiento, la confianza y el apoyo (E, A15, G7R; 26/06/2022; E10, A10, G8, G11; 08/08/2022; DC, G7, 3 encuentros con padres; 2022; E4, A4, G8R; 01/11/2022; DC, G7, 4 Encuentro con padres; 2021). Así pues, ponerse en situación exige que los agentes reflexionen sobre las situaciones escolares, mostrar interés y aceptar que hay asuntos en la RFE que están en tensión y que repercuten en la RFE. Esta praxis reclama que los agentes se retroalimenten mutuamente en el proceso educativo, que acepten las equivocaciones y que a partir de AC puedan resolverlo (E8, A8, G10; 05/11/2022; E1, A1, G7; 14/08/2022). De esta forma se evidencia cómo la familia debe ponerse en situación para entender los impactos en el proceso escolar del discente; al aceptar que hay falencias, sabe que, con la cooperación entre las partes para confrontar las dificultades desde una actitud de apertura, se pueden encontrar mejores soluciones (E9, A9, G6, G7, G8, G10; 11/06/2022).

Desde Bourdieu, la reflexión de los agentes nace del capital simbólico, que depende de los modelos educativos. Esto depende del capital heredado por los agentes, ya que los niveles de desarrollo se mezclan con los diferentes capitales, operan en las tecnologías escolares y los comportamientos de los participantes en la búsqueda del tránsito de un capital simbólico primario a un capital simbólico objetivado y garantizado por la estructura educativa. El volumen de capital, es decir, el desarrollo del capital

económico y simbólico y cultural, es determinante en la estructura escolar mediada por el habitus. En el campo educativo, el capital establece límites de producción cultural, lo que le impone a la RFE una función reproductora y productora de la cultura dominante, a partir de una lógica de distinción educativa (Bourdieu, 2007, 2010; Pierre y Loïc, 2005). El capital determina la reflexión de los agentes en la construcción del espacio educativo por medio del volumen en circulación, su organización, su dinámica en el tiempo, sus rutinas de transición y el reconocimiento de los logros de capitalización (Capdevielle, 2011).

Desde los antecedentes, el modelo Syneducation propone la praxis de la RFE como la promoción de la implicación parental a partir del desarrollo de fases: investigación acción colaborativa (IAP), colaboración familia-escuela y comunidad, cierre de la fase de investigación, implicación de nuevas líneas de desarrollo de la relación, aprehender modelos de colaboración, investigación y la toma de decisiones frente a la educación de los discentes (Mylonakou y Kekes, 2007).

Los anteriores descriptores de los modos de entender la praxis y los fines de la misma, posibilitan comprender como la TS se centra en reflexionar el sentido que los cuidadores le ponen asuntos como por ejemplo la norma, en tanto afecta a la práctica de educar al discente, en el estructuralismo la reflexión se limita por el capital y su proceso, en cuanto sea útil para el capital social y en los antecedentes se propone como un proceso de implicación parental, el cual hace énfasis en la IAP como fase clave para que los procesos reflexivos se sistematicen y se piensen a partir de marcos teóricos, epistemológicos y metodológicos desde la participación de los agentes, lo cual permite validar un conocimiento contextualizado para la toma de decisiones que impacten la educación del discente.

Estas posturas se encuentran, en tanto que la búsqueda del sentido de la práctica de la relación apunta a un constructivismo que es posible desarrollar desde la IAP, como lo sugiere el modelo Syneducation, modelo que está supeditado a estructuras de lo que se considera ciencia como capital de conocimiento.

Este posible encuentro es problemático, en tanto las dinámicas escolares, la organización escolar, la administración educativa permiten que la flexibilidad estructurada en la ciencia genere prácticas de intervención en las diferentes gestiones escolares. Esta problematización indica seguir investigando sobre las dinámicas

relacionales en la escuela de los miembros de la comunidad escolar y las autoridades educativas, los usos pragmáticos de la comunicación en la RFE y los impactos de las investigaciones en los contextos escolares en la RFE en relación con las gestiones escolares.

La cuestión es que se comprenda la reflexión como una actividad para el desarrollo del pensamiento que contribuya a la construcción del conocimiento en la práctica de la relación; como una constante en los procesos de comunicación-acción. La reflexión cobra sentido desde un encuentro entre un constructivismo y un estructuralismo, pues tiene como principio el reconocimiento de que los agentes poseen saberes que posibilitan hacer episteme de la RFE; entiende que los agentes están en una continua construcción de su conocimiento, por lo que pueden poner en diálogo sus saberes educativos con la episteme de la educación para una actuación en la RFE.

La praxis juega un papel preponderante en este catalizador al permitir la interacción de los actos reflexivos y las acciones comunicativas de los agentes. Esta praxis conduce a una posible relación entre la TS de la RFE y el estructuralismo, en los modos como se instrumentaliza la comunicación y el mensaje. Los agentes de la RFE utilizan el mensaje en función de las dinámicas de la relación en torno a mensajes que le tributan al acto educativo de los discentes. Así, la praxis posibilita estrategias en la AC de la RFE a partir de lo que hace falta.

6.6 Las estrategias de los acudientes en la acción comunicativa de la RFE

Las estrategias en la acción comunicacional que emergen de la praxis de los agentes producen conocimiento e impactan la operación de la RFE más allá de la comunicación (E9, A9, G6, G7, G8, G10; 11/06/2022).

Las estrategias de los agentes en la AC se tornan en un campo discursivo, contextualizado, dinámico que fluye de la reflexión hacia la generación y retorno a la acción (E9, A9, G6, G7, G8, G10; 11/06/2022). Como resultado de la reflexión, se favorece la acción educativa en la búsqueda de responder: ¿con quién?, ¿con qué?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿cuándo?; se da el vínculo y el accionar de la RFE (E8, A8, G10; 05/11/2022). Sí se da así, las estrategias en la AC permiten que los acudientes aporten a la acción pedagógica y al trabajo pedagógico, donde el cuidador se convierte en un puente ineludible en el camino de comprender y acompañar al educando en la

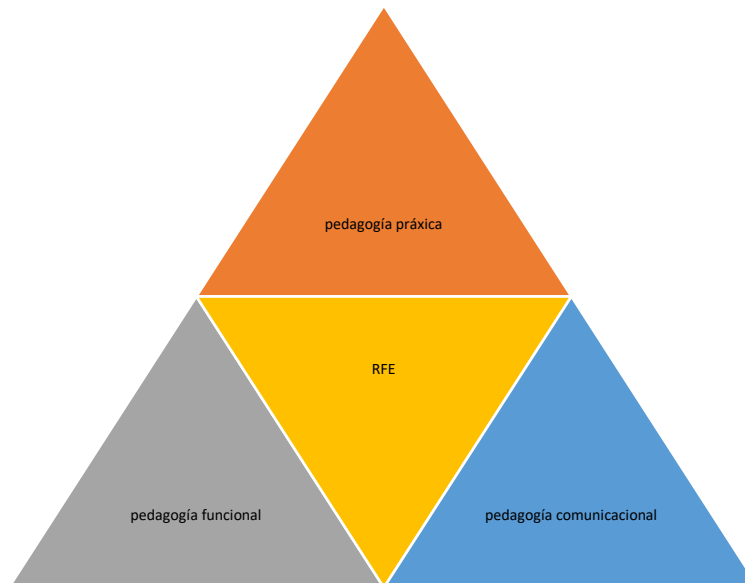
escuela (E9, A9, G6, G7, G8, G10; 11/06/2022). Las estrategias de los agentes en la AC comunicacional presentan la necesidad de los agentes de integrar las acciones personales como cuidadores con las acciones de la I.E. a partir de las fases de la AC: La situación, la crisis, el conflicto, la tensión, la búsqueda de intervenir la relación por medios de estrategias en la AC de la RFE (E9, A9, G6, G7, G8, G10; 11/06/2022).

En el estructuralismo, la estrategia de la RFE es la acción pedagógica que se instrumentaliza por la arbitrariedad cultural por medio del habitus. Este funciona como esquema generador de producción y reproducción educativa por medio de violencia simbólica que se desarrolla por medio del trabajo pedagógico (Bourdieu y Passeron, 1996). El trabajo pedagógico funciona para legitimar la cultura dominante que avala su propia historia y niega las otras por medio de condicionamientos relacionales en la medida en que se puede construir y es permitido (Bourdieu y Passeron, 1996).

El trabajo pedagógico le apunta a objetivar al sujeto escolar (Bourdieu, 2002), cuyo objetivo vincular es la reproducción y producción del vínculo social: del hacer, del saber para poder ser y estar como un acto vinculante de la RFE. Aquí opera la normalización de las estructuras educativas condicionadas por el capital, que sirve como plataforma para garantizar la reproducción del capital cultural y la radicalización de la existencia del capital.

En los antecedentes, Graff y Sherman (2020) proponen un modelo teórico de pensar la relación desde la comunicación como elemento fundante para procesos de recuperación social desde la estructura del tejido social, mediado por los procesos de gestión, administración, pedagogía comunicacional y el sentido de pertenencia (Bordalba, 2019; Moreno et al., 2018).

Ilustración 12: la representación del cambio en la RFE



Las estrategias en la acción comunicacional que emergen de la praxis de los agentes, indica que los modos de relacionarse los agentes en la familia y con la escuela expresan modos tácticos y únicos de relacionarse en torno a la educación del menor en atención a las realidades familiares, económicas, sociales en las que está inmersa la familia; estas tácticas son generadoras de un campo discursivo de la AC en este contexto escolar al poner en diálogo la realidad educativa familiar y la realidad educativa escolar promueve la dinámica de la RFE y, por tanto, produce conocimiento e impacta la operación de la RFE más allá de la comunicación (E9, A9,11/06/ 2022; E13, A13, G10; 07/11/2022)

La RFE está enmarcada en un modo de hacerse y puede indicar un proceso pedagógico de la relación. En los hallazgos, la estrategia pedagógica conduce a un proceso de autopedagogización de los cuidadores, orientado a la acción estratégica de la RFE. En el estructuralismo, el habitus opera en el trabajo pedagógico para que el sistema educativo siga funcionando en el individuo social, sea en su rol de padre de familia o como educador. Esto aleja a la escuela de cualquier posibilidad de reconstrucción de sentido de la realidad escolar y la convierte en un dispositivo estatal y social de producción y reproducción del capital simbólico que opera por medio de una pedagogización de la RFE para el funcionalismo de la RFE. En el antecedente, la estrategia se enfoca en pedagogías de la comunicación.

También hay otros aspectos a considerar en las estrategias comunicativas de la RFE, como la proyección escolar, como elemento problemático en la interacción entre

los dos agentes. La proyección trasciende el asunto operativo de la escuela, cristalizado en el P.E.I. y en la familia, y se entiende más como un acto de supervivencia frente al sistema económico y social. El proyecto es un asunto del mundo de la vida, lo que implica considerar otras dimensiones, por ejemplo, éticas y políticas, tanto de los cuidadores y docentes como de los escolares. El proyecto es compartido, exige tomar postura, entender en qué paradigmas se sustenta el proyecto escolar, el proyecto familiar y las dialécticas paradigmáticas de la vida en la que está inmerso el escolar. No hay proyecto con sentido si no hay seres autónomos capaces de tomar postura y actuar en función de un proyecto construido y acordado que trasciende las realidades estáticas de los tiempos y los espacios establecidos escolarmente.

Es necesario, en este asunto de lo estratégico en la AC de la RFE desde lo pedagógico, abordar estudios que desarrollen el marco educativo, el marco social, el marco económico como posibles realidades que podrían desbordar las realidades escolares, pero que hipotéticamente están relacionadas de múltiples maneras. A nivel pedagógico, las discusiones sobre el objeto de estudio reflejan cómo la familia está inmersa entre dos sistemas de fuerza: la económica y la cohesión familiar. Una confrontación entre los medios y los fines que se les imponen a la familia y a la escuela para buscar, conservar o transformar la estructura (Bourdieu, 1997). Esta postura de Bourdieu podría poner en crisis la metáfora de la vida en familia, donde el mito fundacional de la familia como primer agente educativo no se tiene en cuenta; la posibilidad de esta ruptura con las formas de educación familiar implica que en la familia y en las escuelas se hace un estudio de los modos como se hace pedagogía de las realidades familiares y las realidades del individuo escolar.

7. CONCLUSIONES

Las conclusiones se presentan siguiendo el orden en que están los objetivos de investigación; primero se presenta de manera general la conclusión sobre el objeto de investigación, segundo las conclusiones sobre los hallazgos de la RFE en la I.E. Navarra y tercero se presentan las conclusiones de la problematización de la relación y se cierra en el primer acápite las coincidencias en las tres concepciones en discusión, los limitantes y contribuciones de esta investigación frente a la RFE. En el segundo acápite se presentan las conclusiones metodológicas en torno al desarrollo de este para alcanzar

los objetivos de investigación y en el tercer acápite se presentan los vacíos y las líneas de desarrollo de la RFE.

7.1 Conclusiones sobre la RFE

Desde el contexto educativo de la comunicación entre los educadores y los acudientes para alcanzar unos fines educativos compartidos entre la educación familiar y la educación escolar en la I.E Navarra se identificó la RFE como un proceso relacional que responde a intervenir el proceso educativo y formativo del discente a partir del sistema educativo Colombiano y el modelo pedagógico de la I.E la Navarra; se identificaron dos miradas de la RFE: la sistémica y la constructivista; la primera postura instrumentaliza al cuidador, la segunda le da un rol de constructor performativo en torno al sentido, al proceso y la operatividad de la comunicación en la RFE. En el proceso comunicativo de la RFE, es necesario diferenciar entre los modos de relacionarse según el establecimiento y el contexto educativo donde se da la relación, diferenciar entre el hecho donde se desenvuelve la comunicación y la estructura en la que opera la comunicación. El objeto es la relación entre acudientes y los agentes de la escuela alrededor de la educación de los menores.

La RFE en la I. E. Navarra en las voces de los acudientes es una mutación entre estilos educativos generacionales y formas educativas que se han catalizado por medio de la acción comunicativa como reactivo para interactuar y movilizar interacciones cronológicas en las que están inmersos los agentes de la RFE. Este modo de abordar la RFE en la vida escolar determina y marca pautas de relación y de comportamientos frente al otro y a los objetos de la educación que están en la RFE, que sobrepasa los límites de la realidad familiar o la escolar, cuando entran en juego y en tensión los proyectos de escuela, la familia y el discente; inmersos en el tiempo, el espacio y los cambios familiares, personales, sociales, escolares y económicos.

En la RFE se da la AC que sirve de activante y regula la velocidad de la RFE y, por ende, su dinámica práctica en la situación en la que se encuentran los agentes educativos; la AC es una narrativa intergeneracional, presente en situaciones: conflictivas, tensionantes, altercados, rememoraciones de formas de educar; que exigen un posicionamiento de los agentes ante las prácticas educativas, familiares y escolares que expresan modos de existir y de sentir la vida escolar. En dicha comunicación se dan

un conjunto de mensajes que le tributan al sentido que los acudientes le ponen a la dinámica de la relación de los agentes frente a lo que ellos consideran como normal en asuntos de autoridad, límites y valoraciones en la educación de los menores; subyace un uso del mensaje donde las partes en relación utilizan el mensaje para comunicar su normalización de la educación de los menores y el modo de relacionarse con la escuela; el mensaje normalizado supera el mensaje normado; el mensaje se torna instrumento para una educación normalizada en la familia y la escuela.

En este punto, la comunicación posibilita modos de vinculación, la vinculación, modos de relación, las relaciones, modos de organización educativa y social que afectan a los miembros de la comunidad escolar. Comunicación que entra en tensión en el modo de abordarlo como catalizador del vínculo familiar y el vínculo familia escuela; vínculo que es la manifestación del conjunto de prácticas, decisiones y reglas de una generación a otra, que afecta el proceso educativo de los menores; un proceso relacional donde los agentes insertos en la comunicación y el lenguaje accionan la vida en los cuerpos y las acciones de los agentes en las interacciones y la participación donde están los roles de los agentes educativos de la RFE, desde diferentes posiciones y perspectivas, ya sea desde la escuela: escolar, acudiente, docente; desde la familia: hijo, padre, docente; desde la sociedad: adulto, menor, docente.

En dicha relación se generan cambios, que parten de la aceptación de la ausencia de algo en las formas de educar, lo cual implica una apertura a ese tránsito donde a veces chocan las tradiciones con otras formas de educar; esas ausencias transitan en los cambios de los estilos educativos familiares y escolares en medio de tensiones sobre los intereses y la autoridad sobre el discente a nivel académico y espiritual, lo cual determina el buen ejemplo desde los abuelos como guardianes de las tradiciones que perciben las construcciones individuales y lo novedoso en la familia como peligroso para sus costumbres y tradiciones. Esta ausencia moviliza un cambio en medio de la soledad, el deseo de algunos cuidadores de participar en la escuela y en la sociedad frente a la educación de sus hijos, inmersos en la realidad de la responsabilidad de los acudientes y la condición de abandono de algunos menores.

En el cambio emergen las distancias entre las realidades y las expectativas de los agentes de la relación, lo cual genera rupturas entre los proyectos: familia, escuela, y discente. Este cambio en las formas de educar genera conflicto en la RFE inmersa en

tensiones frente a la toma de decisiones y el sentido de estos discursos, que están inmersos en valoraciones e interés; tensiones y conflictos relacionales que parten de las motivaciones y actitudes en la comunicación a partir de la intensificación de situaciones.

Estas tensiones entre los modos de educar al menor llevan a la búsqueda de modos de relación entre el docente y el estudiante, entre el acudiente y el docente para trabajar juntamente con el acudiente. Esta búsqueda se da en la reflexión de los agentes cuando interactúan las vivencias en el hogar centrado en la educación de los menores y el modo como los agentes se relacionan con la escuela, genera que los cuidadores se pongan en situación frente a los modos como se comunica, los mensajes que se intercambian en la familia, los niveles de compromiso, las ausencias en el acompañamiento, la confianza y el apoyo. Así pues, que ponerse en situación exige que los agentes reflexionen las situaciones escolares, mostrar interés y aceptar que hay asuntos en la RFE que están en tensión y que repercuten en la RFE, para entender los impactos en el proceso escolar del discente al aceptar que hay falencias, saber que la cooperación entre las partes para confrontar las dificultades desde una actitud de apertura puede llevar a encontrar mejores soluciones por medio de estrategias comunicativas en la acción comunicacional que emergen del poner en situación por parte de los agentes; produce conocimiento e impacta la operación de la RFE más allá de la comunicación.

El tomar la RFE a partir de una acción comunicativa que es proceso y catalizador de la relación donde circula la normalización para la vinculación de las familias a la educación de los escolares en la I.E. Navarra. La RFE desde el estructuralismo de Bourdieu, donde la comunicación es la acción del habitus en la cual circula el capital simbólico; el vínculo se entiende como un proceso donde se estructura y se procesa la familia y la escuela por medio de arbitrariedad cultural en medio de un esquema generativo estructurante. Desde el constructivismo, la comunicación en la RFE se instrumentaliza desde un enfoque crítico para procesos de recuperación social; el vínculo es un hecho social que tiene como fin una función social que se hace presente en la participación y la acción de los acudientes hacia la educación de los menores, una realidad dinámica relacional influenciada por el desconocimiento, lo cual hace necesaria la escuela de padres.

En las tres posturas presentes en las discusiones, se describe el vínculo como un hecho social que tiene una función social. Las partes construyen el sentido vincular y, por ende,

su propia finalidad, y el vínculo se ve inmerso en una lucha entre los modos imperantes de civilización y el encuentro con la diversidad cultural. En el vínculo se dan asuntos de contención, autoridad y las valoraciones que caracterizan el mensaje que circula en la relación referenciada en las tradiciones y las costumbres. El vínculo de la RFE catalizado por la comunicación está inmerso en el cambio donde el mensaje normalizado en la RFE está en crisis y en tensión ante lo normado y lo capitalizado, el cual es instrumentalizado por los agentes para el reconocimiento de lo que son como agentes educativos familiares en sus propias maneras de comunicarse; dispositivo de interacción de la estructura o como acción pedagógica; de lo cual es necesario desarrollar los niveles vinculantes, las emociones en el acto vincular, los fines de la vinculación y los roles del vínculo entre la escuela y la familia

En las tres perspectivas hay un punto de encuentro al concebir el cambio como una categoría que expresa un fenómeno cronológico, pues implica transitar del tiempo y parte del cuestionamiento de los agentes: ¿qué pasa en esa dinámica temporal? Este fenómeno expresa cómo los agentes se encuentran a la vez en acto, al ser padres, docentes o educadores, a partir de su propio esquema generativo estructural; pero, a la vez, son potencia de una construcción de la identidad y el conocimiento de la familia, la escuela y el escolar en la RFE. Todos estos son niveles de observación del fenómeno de la RFE desde lo que hace falta, desde la estructura y la condición histórica de los agentes de la relación. Entonces, ¿qué es lo que falta: arbitrariedad cultural, una crítica hacia la acción o agentes vivos que trasciendan la acción, comunicación; ¿un esquema generativo estructurante hacia un constructivismo vivo de la RFE que parte del mundo de la vida de las familias? Es la relación del mundo de la vida de las familias y de la escuela en red con la vida del escolar. Es en esta tensión donde se da la dialéctica entre controlar la comunicación acorde con unos fines o promoverla como reactivo que promueva el vínculo entre la escuela y la familia. Esto problematiza los modos de control de los procesos de integración en la escuela, la familia, los fundamentos de esta integración, los fines y los intereses en torno a lo que se integra la comunidad educativa. En este punto, la teoría estructuralista de Bourdieu, los antecedentes y los hallazgos se encuentran en la operatividad de la comunicación como dispositivo para que la RFE logre cierto sentido y ciertos fines.

Las tres concepciones se encuentran en la praxis, en cuanto son procesos de reflexión de la realidad de la RFE en la búsqueda de sentido; pero se diferencian en cuanto su finalidad y su insumo; en el estructuralismo de Bourdieu la praxis parte de los capitales que circulan en los agentes educativos para la búsqueda de un desarrollo de un capital simbólico a un capital simbólico objetivado por la estructura educativa; en la tendencia constructivista, la finalidad de la praxis es tributar a la educación de los menores a partir de los insumos que genere la (IAP) para la toma de decisiones que impacten la educación; en la RFE “la sangre agrega” la finalidad de la praxis es integrar los estilos educativos familiares en la acción comunicativa de la RFE, de tal manera que influya en la educación de los menores en los contextos escolares desde las dinámicas familiares a partir de la reflexión de lo que “hace falta”.

Estas concepciones de la RFE permiten delimitar y avanzar el desarrollo de campos discursivos de la educación al entablar tres modos de entender este objeto de investigación, lo cual posibilita continuar con las búsquedas de metodologías de investigación coherente con las realidades escolares, el poder diferenciar el uso de la información a diferentes alcances reflexivos: información para estructurar la relación en función de la estructura social, información para que los agentes participen y generen transformaciones en la educación, información para los agentes desarrollen y generen vínculos intergeneracionales en torno a los contextos escolares. Este acto reflexivo de la RFE contribuye a sistematizar y construir teorías sustantivas de la RFE que posibilitan ir más allá de procesos de interpretación de las realidades escolares, hacer argumentaciones y proponer modos de comprender la relación en su dinámica; pero limita el poder hacer generalizaciones, más allá del contexto de esta I.E.

Las tres concepciones se encuentran en lo estratégico en tanto que son formas de ordenar la RFE; la IAP en tanto que está implícitamente expresando un modo de conocer y ordenar la RFE al entablar de donde sale el insumo y que se debe hacer con el insumo; en el estructuralismo, a nivel social, desde Bourdieu, es una concepción que explica esta dinámica relacional por medio de la acción pedagógica como estrategia y la aterriza al campo escolar. Difieren sobre la finalidad en lo estratégico en la RFE: el estructuralismo la acción pedagógica pretende que el sistema educativo siga funcionando en el individuo social, en el constructivismo la acción pedagógica se enfoca en pedagogías de la comunicación desde un sentido de pertenencia de los participantes para el desarrollo, la

acción y el trabajo pedagógico como categorías que se relacionan con la RFE en su alcance educativo de los menores y la construcción social de las comunidades escolares; en la RFE “la sangre agrega”, la estrategia responde a su capacidad de generar vínculos, en tanto los actos de habla se usan para desarrollar narrativas y generar relaciones intergeneracionales que se enfocan en un acto concreto de la educación de la generación joven, que está en constante cambio, que supera su uso estratégico y su estructura ordenadora.

El paso de las estrategias comunicativas en la RFE, “la sangre agrega”; en la I.E. Navarra opera la RFE en el campo discursivo educativo, la pone en diálogo con la práctica, la problematiza, promueve su crítica. Esto se torna en un campo discursivo dinámico que fluye de la reflexión hacia la generación y retorno a la acción. Como acto de reflexión, se favorece la acción educativa en la búsqueda de responder ¿con quién?, ¿con qué?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿cuándo? Se da el vínculo y el accionar de la RFE. Las estrategias comunicativas posibilitan que los acudientes y los docentes aporten, donde el cuidador se convierte en un puente ineludible en el camino de comprender y acompañar al educando en la escuela.

La búsqueda estratégica de la RFE se limita en dos sentidos ; en un primer sentido, las estrategias que se mencionan en los hallazgos corresponden a los modos como los acudientes se comunican en la relación para lograr ciertos efectos en el emisor (docente, familiar, menores), pero atendiendo a la finalidad en torno a la educación de los menores, de tal modo que la mirada estructuralista y constructivista expresan con claridad el objetivo estratégico de la RFE, lo cual limita si estos modos de comunicarse y de actuar en la RFE (“la sangre agrega”) en este contexto corresponden a tácticas de relación o estrategias de relación familia-escuela, lo que cambia su uso , su impacto y sus alcances.

Lo cual es indicativo de que es necesario profundizar en este asunto en posteriores investigaciones; el otro sentido limitante son estas prácticas relacionales de los acudientes dentro de su familia en torno a la educación de los menores y en la RFE. En este contexto, ¿dónde se ponen: como acción comunicativa de un estilo de crianza, como AC de una didáctica de la educación familiar o como una pedagogía de la educación familiar? Limitantes de esta investigación que es indispensable trabajar.

El encuentro estratégico del constructivismo, el estructuralismo y la RFE (la sangre agrega) avanza hacia la acción pedagógica; se instala como el acto educativo donde los

agentes involucrados en la formación del menor están en proceso de aprender y desaprender de la RFE a través de un trabajo pedagógico que forma a los agentes en operatividad educativa. En esta pedagogía prima entender que la RFE necesita de un proceso dialógico, entonces cabe preguntarse: ¿cómo ese diálogo es oportuno? ¿Y para quién es oportuno? Pues se debe establecer la confianza en un diálogo pedagógico entre la familia y la escuela.

Hay otros aspectos a considerar en las estrategias comunicativas de la RFE como acción pedagógica, como la proyección escolar como elemento problemático en la interacción entre los agentes. La proyección trasciende el asunto operativo de la escuela, cristalizado en el P.E.I. y en la familia, y se entiende más como un acto de supervivencia frente al sistema económico y social. El proyecto es un asunto del mundo de la vida que cobra sentido si hay seres autónomos capaces de tomar postura y actuar en función de un proyecto construido y acordado que trasciende las realidades escolares.

Una pedagogía que nazca de la praxis de la RFE implica que sea dinámica, que nazca de las necesidades identificadas en los miembros de la comunidad educativa. Este proceso puede ser abordado desde una postura estructural como la de Bourdieu, desde el capital cultural, la operatividad con los habitus y la autorreferenciación, lo cual implicaría la recontextualización del discurso pedagógico. Primero, debe partir de la construcción de las comunidades educativas, que los agentes en los contextos escolares sean partícipes activos de las gestiones escolares y puedan sistematizar los saberes escolares en contexto. Así, los actores pueden tornarse críticos y exigir medidas administrativas y pedagógicas que movilicen el capital simbólico a otras dinámicas del capital cultural que emancipan a las comunidades escolares, superando así, la pedagogización de la RFE, donde diversos campos de saber, como la psicología, la sociología, generan procesos de enseñanza a la familia y a la escuela sobre cómo hacer su papel en la educación; la praxis se construye con esos campos de saber, pero requiere de la conciencia de los participantes de sus procesos creativos en torno a los asuntos de la escuela.

Es necesario, en este asunto de lo estratégico en la AC de la RFE desde lo pedagógico, abordar estudios que desarrollen el marco educativo, social, económico como posibles realidades que podrían desbordar las realidades escolares, pero que hipotéticamente están relacionadas de múltiples maneras.

Este caminar hace necesario que se mire en retrospectiva: ¿cuál es el centro de la relación familia-escuela: el educando, la formación, la comunicación, el sistema, la estructura, la institucionalidad? Implica que se genere un ejercicio práctico donde los agentes de la RFE, no solo los cuidadores y los docentes, sino los tomadores de decisiones, los legisladores y el Estado, hagan un cambio de coordenadas, un cambio en el modo como se sitúa a la familia, la escuela, la sociedad y el Estado en las dinámicas relacionales en la escuela; lo cual implica rediseñar los espacios, los tiempos, los recursos, el talento humano y la integralidad de los sujetos sociales en los contextos escolares. Este movimiento de la acción comunicativa en la RFE problematiza el modo de operar con el estructuralismo y el constructivismo en la RFE; Este ejercicio reflexivo puede verse limitado por los usos que se le dan al constructivismo y al estructuralismo en la escuela y los cierres que cada disciplina hace de los modos como conocen las realidades escolares; la asignación del rol que le antepone el sistema educativo a un docente escolar; separa el rol asignado en las instituciones escolares y el rol de un DI; Es la investigación vuelta un problema subjetivo y no objetivo como parte de una estructura educativa, lo cual puede indicar que la investigación en la escuela es un proyecto personal del docente; no un proyecto que obedece a un campo de conocimiento en los contextos escolares y que le tributa a la construcción y estructuración de la escuela; lo cual es una problematización en los modos de control para los procesos de integración de la escuela, la familia y la sociedad en el proceso educativo del escolar a partir de los fines operativos que se le ponen a las disciplinas en los contextos escolares.

Este modo de abordar la RFE desde un contexto escolar específico en un país como Colombia a partir de las voces de los acudientes impacta el modo como la sociedad se ordena y se construye la red social, cuando se reconoce como en esta relación se generan vínculos vivos, lo que sugiere que los vínculos sociales están atravesados por redes de sangre, formas sociales de carne y hueso que permean y tienen efectos en los modos como las comunidades escolares habitan un espacio, un tiempo en las comunidades locales; lo cual es importante atender, en el sentido que esta realidad puede aportar elementos para el desarrollo de dispositivos sociales para la generación de políticas públicas que permitan que la organización educativa aporte a la construcción de paz de las comunidades escolares, a sus modos de vivir, de ordenarse, producir de estar con otros; es un asunto como lo particular(la mutación intergeneracional) catalizado

por la AC genera dinámicas relacionales que impactan los proyectos colectivos, familiares y escolares y por consiguiente el proyecto de la sociedad colombiana.

La pertinencia académica de este trabajo parte de la metodología en la que se abordó la RFE, en el desarrollo de la búsqueda de una teoría sustantiva que explica el modo como se daba la RFE en el contexto escolar de la I. E. Navarra. Dicho desarrollo evidencia como en la investigación escolar los estudios parten de campos discursivos específicos que le tributan a objetos de investigación escolar, que hace falta más desarrollos en el campo discursivo de la educación y en cada contexto se están dando campos discursivos propios de entender la educación y de dinamizar la educación; Vislumbra la necesidad de la clasificación y la sistematización de los usos de la información que surge en los contextos escolares en diferentes niveles de organización del conocimiento; este buscar explicaciones desde las fuentes, hace evidente el vacío del DI ante diferentes realidades escolares, lo que indica como el desarrollo académico en las investigaciones escolares sigue supeditado a los marcos de referencias que otros conocimientos le tributan a la educación; dicho vacío en la posibilidad, el origen, la esencia y la verdad del conocimiento de objetos de la educación abre caminos para seguir sistematizando las investigaciones escolares, no solo, como sistematización interpretativa de fenómenos educativos o abstracciones teóricas de dichos fenómenos, sino como sistematizaciones que expresan los modos como las comunidades escolares ordenan, estructuran, construyen las dinámicas escolares. ¿El doctor en educación es acaso un DI que es capaz de ordenar un constructo conceptual acorde con una metodología, unos objetivos, unos datos, un marco teórico en torno a un objeto de investigación, o es un DI que escribe para entender, entiende para comprender, comprende para explicar, explica para transformar de una manera pragmática la educación desde las evidencias y los argumentos?

7.2 Conclusiones metodológicas

En esta se presentan las conclusiones metodológicas para abordar la RFE y en el segundo apartado se exponen las conclusiones del proceso analítico que condujo a establecer las reglas de formación de la práctica discursiva a nivel metodológico en la investigación en torno al logro de los objetivos.

A nivel metodológico, para lograr el primer objetivo se partió de la condición existencial de los agentes. Esta búsqueda demuestra un asunto relacional del docente investigador con el mundo interno de los participantes y los mundos operantes en el contexto escolar. El objeto de interacción se tomó desde diferentes procesos escolares, en diferentes niveles de relación, por ejemplo: didáctico, pedagógico, educativo, administrativo y sistémico.

Esto problematizó la construcción del sentido de la educación de los menores. Todos los agentes expresaron la necesidad de un proyecto educativo compartido. Lo anterior es un proceso de incubación por comprender la RFE en los procesos formativos del menor, que buscó un propósito superior y es la búsqueda de una conversación de los sujetos desde la doxa y la episteme. Así pues, el desarrollo discursivo de lo metodológico, en lo que respecta a lo educativo, implicó una postura constructivista de la metodología cualitativa (Guerrero, 2016), es decir, hacer un proceso amplio y constante en búsqueda de la interpretación de los datos y las categorías del objeto de investigación (Cantero, 2018). Para responder: ¿cómo abordar metodológicamente la RFE? (Gutiérrez, 1986).

Para el segundo objetivo, se realizó un proceso analítico de los datos de la RFE a partir de establecer unidades enunciativas de la RFE, del establecimiento de las reglas para categorizar y de la formación del discurso de la RFE a partir del interaccionismo simbólico y el método de la teoría fundamentada desde la corriente del constructivismo social de Charmaz. Esto hizo necesario que el DI construyera modos como se enuncia la RFE: como acción comunicativa, discurso pedagógico y como estructura de la práctica relacional en procesos de recontextualización, etc.; en conjunto con los estilos educativos familiares y la educación escolar en la I.E. Navarra. Enunciaciones que exigen ser representadas, dialogadas y compartidas para superar el aislamiento en que a veces se construyen desde diferentes campos disciplinares.

Las unidades enunciativas del objeto de investigación de la RFE nacen de la relación de la familia, la escuela, la educación y la pedagogía como conceptos de dicha relación. Se entiende la familia como un subsistema social, diverso, complejo y dinámico, al que pertenecen los miembros del grupo familiar. En ella se encuentran prácticas formativas del estudiante, estilos de crianza, que se presentan en las dinámicas internas de la familia; contemplados en la literatura educativa de la familia (Nina, 2018). Por otro lado,

la escuela se entiende como uno de los primeros lugares para que el niño o el joven desarrolle un proceso de formación. La educación se define como un proceso permanente, social y cultural desde una postura integral del ser humano, enmarcado en una normativa estatal (Congreso de la República, 1994). Desde su definición, la educación es un proceso para formar a los sujetos a partir de un modelo determinado en el desarrollo de una sociedad. Corresponde con un macroproceso que está íntimamente cohesionado con la estructura y las relaciones sistémicas de una sociedad. Es un aparato institucional que garantiza el proceso de ideologización y estandarización del sujeto social a las condiciones predeterminadas de un modo de vivir con componentes, interacciones y jerarquías (Althusser, 1988).

En la relación familia-escuela hay un límite en la comprensión de la pedagogía como conducción. La educación y la pedagogía son procesos con diferentes fines y, por ende, de diferente naturaleza, pero que están en relación. La didáctica contribuye como técnica a la pedagogía: como el tutor, educador, maestro, cuidador, docente, enseñante y guía, utiliza herramientas y estrategias que movilicen su práctica pedagógica para lograr el aprendizaje en el estudiante.

Ahora bien, para establecer de dónde debe salir la información para generar conocimiento de la relación, se retoma metodológicamente que son los participantes los que tributan, desde sus realidades, al objeto de investigación. Esta determinación les da voz a los participantes en la construcción de la investigación, lo que pone como ventaja, pero también como límite epistemológico, el sentido de sus discursos y las implicaciones que estos pudieron tener en los hallazgos de la RFE, buscando minimizar los sesgos o vacíos de las dimensiones y las propiedades de la RFE. La teoría fundamentada obligó al docente investigador a buscar información en profundidad sin que el régimen discursivo alineara la orientación del discurso. Permite no caer en especulaciones sin fundamento o pretensiones conscientes o inconscientes de politizar el discurso, encerrarlo en un paradigma o darle los alcances que no le corresponden. Así pues, la fecundación, el desarrollo y el nacimiento de la teoría fundamentada le confirieron al proceso de investigación una conciencia de actuación de manera ordenada y coherente para poder dialogar con las abstracciones del estudio de la RFE en la I.E. Navarra (Noguera y Marín, 2019).

El origen del conocimiento de la RFE partió de las categorías emergentes en una búsqueda precisa. Como resultado de esta investigación, se exigió un proceso de discriminación de lo accidental y esencial del conocimiento de la RFE. En dicha esencia se indagó por las acciones de los sujetos participantes para develar las comprensiones de la relación en realidades mediadas por las representaciones de los sujetos. Las reglas para nominar y describir el fenómeno nacieron de la concepción preexistente del objeto de estudio, como un constructo conceptual que determina las características que debe tener dicha relación educativa; los antecedentes de la RFE contribuyeron a la determinación abstracta de estas descripciones. Esta relación dada entre los participantes en un campo de acción estuvo enmarcada por representaciones vinculadas a un espacio, tiempo, contexto e intereses de los acudientes.

Estas reglas para nominar las categorías permitieron superar la hipótesis de que la única referencia válida para estudiar lo educativo es el saber de las ciencias sociales o la psicología; superar la postura de la división entre lo individual, lo universal para proponer el desarrollo de una objetividad plausible en las ciencias de la educación (Wallerstein y Cubides (Traductor), 1996).

Esta investigación dio un tránsito del sujeto a la subjetividad y de la subjetividad a la subjetivación, permitiendo una movilidad en el sujeto (el acudiente), desde la subjetividad como sujeto social y desde su subjetivación como sujeto epistémico, en sus representaciones sobre los procesos de la RFE (Cuentas, 2019). Así, la movilidad y la constante construcción son la función de la subjetividad (Cuentas, 2019; Guerrero Bejarano, 2016). Ese juego azaroso de la subjetividad le da sustento metodológico y teórico a esta investigación, pues da cuenta de las posibilidades del uso del poder como capacidad, autoridad y voluntad dada en los sujetos que hicieron parte de esta práctica discursiva. El sujeto construye realidades sociales desde su pensamiento y su acción en el contexto, aunque se vea coaccionado muchas veces por la misma inercia social. Su subjetividad a la RFE puede entenderse solo desde su aparato discursivo, predeterminado, ya sea por el Estado o las hegemonías disciplinarias (Jiménez-Fontana et al., 2017)

Este ejercicio de la teoría fundamentada desde el constructivismo de Chapman abre una puerta a la posibilidad de construir abstracciones de problemas en la educación para el desarrollo del campo discursivo de la educación en tanto que el desarrollo

metodológico permite elaborar una teoría sustantiva de la relación, al permitir operar con categorías de la RFE en ese contexto, pero dificultó demasiado la generación de categorías abstractas por ejemplo el modo como “la sangre agrega” se categoriza como un modo de vinculación familiar y un modo de vinculación con la escuela; atendiendo que los discursos se matricularon a unidades de enunciación, por tanto, con respecto a los resultados y metodológico surge un cierto nivel de imposibilidad de generar teoría en tanto que el discurso está inmerso en el paradigma que se le antepone en los antecedentes y el marco teórico, se presume que este asunto se resuelve con alcanzar la saturación adecuada que está inmersa, también en una mirada paradigmática de interpretar los resultados como un conjunto de opiniones y creencias del investigador; dicho paradigma frente a los resultados (Augusto y Orjuela, 2021; Boaventura de Sousa Santos y María Paulina Meneses, 2014; Canosa y Ruano, 2019). Búsquedas que podrían desarrollar investigaciones orientadas a la promoción de la equidad y a la justicia social (Ballesteros, Velázquez et al., 2014; Bonilla-García y López-Suárez, 2016; Denzin, 2015; Tirado, 2015)

En este caso, la historia metodológica llevó el discurso a la práctica metodológica, donde la relación es un objeto abstracto, pues es considerada y modelada por el Estado y las proyecciones escolares. Lo que es abstracto en la RFE son las categorías predeterminadas en los sujetos: el sujeto es el acudiente, pero el objeto es la familia y los estilos de crianza; en la escuela, el sujeto es el docente y el objeto es el modelo pedagógico. Desde esta postura se problematiza el origen y los resultados a nivel epistemológico, pues la relación está modelada por la institucionalidad. Tradicionalmente, en la metodología, el sujeto queda alienado de toda posibilidad de ser partícipe de algo más que la mera representatividad; no tiene ningún alcance de construir conocimiento, aportar y ser alguien que haga parte real del proceso epistemológico. Pero ¿cómo se presenta el diálogo en estas abstracciones?, ¿de verdad puede dialogar?, ¿qué es lo que dialoga?, ¿o quiénes son los que dialogan?, ¿qué es lo que se enriquece? Todo apunta a que es la relación o el funcionamiento de un modelo en específico, es decir, la posibilidad de abrir caminos sobre la efectividad o no de estas modelaciones. Este diálogo entre lo abstracto y lo subjetivo refleja la necesidad de operar y controlar alguna dimensión. Wallerstein (1996) indica que la labor del investigador es volver la mirada a recrear el mundo, la relación del mundo de los hombres con sus tiempos y la

espacialidad que habita; esa relación del investigador con su tiempo y su hábitat implica el reto de tomar distancia sin desprenderse del objeto para no perder lo humano de la búsqueda.

Para el logro del tercer objetivo se hizo un proceso de deducción, inducción y abducción en la diferenciación entre las abstracciones que desarrollan dentro de la teoría fundamentada, los antecedentes y el marco teórico y la búsqueda de lo divergente, lo que hace falta en el campo discursivo de la educación sobre la RFE (Anexo 22 y 23); lo que generó un diálogo entre las categorías emergentes, las unidades de enunciación y las abstracciones del DI que dio origen a preguntas y discusiones frente a la RFE. (Eberle, 2014).

Las posibles ambigüedades metodológicas cuando se aborda la RFE desde los diferentes paradigmas metodológicos hacen necesario atender a la comprensión de la estructura como generadora de orden y al constructivismo como proceso que revela cierta identidad del ritual de la RFE en la cultura escolar (Cuentas, 2019; Guerrero Bejarano, 2016). Es probable que otros estudios de la praxis, la pragmática y la práctica de la RFE: Develen modos de interactuar el constructivismo y el estructuralismo desde un marco hipotético: “Las realidades humanas se construyen, pero, de una u otra manera, están inmersas en un orden explícito o implícito, que al relacionarse dinamiza las realidades humanas, construyéndose y deconstruyéndose, ordenándose y desordenándose” (Azcona, 2019; Barrón Tirado, 2015; Cuentas, 2019). Para que la reflexión metodológica cobre sentido en los contextos escolares, desde una postura constructivista y una postura estructuralista, se necesita que se reconozcan los saberes dogmáticos y paradigmáticos de los agentes que posibilitan hacer episteme de la RFE (Wallerstein, 2006). Donde se crucen la IAP y la gestión comunitaria de las instituciones escolares; esto posibilita que las comunidades educativas conozcan, sean conscientes de lo que sucede en el contexto escolar y lo puedan proyectar hacia las familias, la comunidad escolar y el microterritorio (Freire, 1997, 2005; Giroux y McLaren, 1986). Implica que se estudie la historia metodológica como el DI, ya sea docente o administrativo; aborda la arqueología, la genealogía y la ética de su saber metodológico, que posibilita establecer los usos metodológicos en la investigación como dispositivos que obedecen a una ideología o una construcción de rigor que le apuesta al saber de las

realidades escolares para saberlas y transformarlas con otros o para mantenerlas tal como están (Foucault, 1987, citado por Noguera y Marín, 2019).

Santos y Meneses (2014) plantean, desde la ecología de saberes, una nueva manera de operar con los saberes de forma holística: el reencantamiento del mundo como la posibilidad de ver más allá, de incluir, dilucidar y descolonizar sujetos. La ciencia debe humanizarse, no solo para sacar resultados y tomar decisiones estadísticas, sino para vivir solo por el placer de vivir. La vida se da en los contextos y en las particularidades, pero en muchos lugares y tiempos diversos, que supera cualquier objeto de investigación normado. Este tipo de ciencia exige la polifonía de voces escuchadas, normalmente silenciadas y fuera del campo tonal de las metodologías en la ciencia social y psicológica (Augusto y Orjuela, 2021). Ahora bien, otra de las tácticas dinamizadoras fue la posibilidad de que la RFE transite a una praxis donde la educación forme al ser humano en la multidimensionalidad. Este es un encuadre paradigmático de la investigación educativa. Una mirada desde la neurociencia, la psicología y la epistemología de los fenómenos escolares en un enfoque interdisciplinario, donde se cruzan las metodologías de la mente, el cerebro y el proceso de educar (Canosa y Ruano, 2019; Kuhn, 2010).

Desde la epistemología en las ciencias de la educación subyacen dos paradigmas: el proceso-producto y el interpretativo. Estos se expresan en la racionalidad tecnológica (la pedagogía) y la racionalidad pragmática (la educación), que se concreta en las didácticas. Por otro lado, en la praxis se da la conversación entre el cuidador y el docente, donde las creencias, los pensamientos y las prácticas se revelan en una búsqueda constante de transformación de la RFE, donde los procesos de control y poder se revelan por parte de la escuela y la familia, pero, ante todo, desde la institucionalidad (Tirado, 2015). Lo anterior expresa que, en el campo de la educación, es necesario repensar una práctica (pedagógica) y una ciencia, no solo de procesos-productos y de interpretaciones, sino que favorezcan la aplicación de investigaciones que conduzcan a la comprensión de la RFE y, de ahí, de otro tipo de educación que responda al contexto.

La diferenciación entre la ciencia, la pedagogía y la didáctica en el campo de la educación se hace apremiante y, más aún, en su relación operativa y epistemológica para la construcción de los campos conceptuales y discursivos de la educación (Kuhn, 2010).

Los métodos cualitativos aplicados en el campo de la educación implican que se orientan a proyectos de intervención y, en el fondo, hacia una justicia social (Norman, 2013). Pasando por un constructivismo metodológico, una crítica social y una teoría fundamentada, el proceso de investigación llevó a la comprensión y a la explicación de los objetos de investigación educativa y pedagógica para intervenir en y para la justicia social (Ballesteros, Velázquez et al., 2014; Bonilla-García y López-Suárez, 2016; Denzin, 2015; Galeano, 2018).

7.3 Conclusiones sobre vacíos y las líneas de discusión a partir de lo desarrollado en esta investigación

En este se presentan los vacíos desde los ejes de discusión, proponiendo líneas de discusión

La comunicación implica desarrollar más estudios sobre los modos como se da la comunicación en los contextos escolares, como proceso que construye realidades y no solo como instrumento que obedece a unos fines funcionalistas en este caso de la educación de los escolares; mediada por los mensajes que circulan en la RFE como norma, normalización y como capital, lo cual indica el desarrollo de los modos como operan estas formas del uso del mensaje en la RFE; lo cual hace necesario el desarrollo de metodologías para este fenómeno de la sociología de la educación donde se encuentren las referencias, las autorreferencias y las mutaciones generacionales de los modos de comunicarse la escuela y la familia

En este desarrollo investigativo, la comunicación es instrumento para el proceso y construcción vincular de la RFE, donde lo problemático del vínculo en el objeto de estudio son los niveles, los fines, la dinámica, los roles vinculares entre la sociedad-familia-escuela. Esta problematización se configura desde dos hipótesis: los vínculos de la comunidad educativa se supeditan al sentido que estas establecen, lo cual puede generar fisuras en la cohesión social. A su vez, si el vínculo se entiende desde una naturaleza dialéctica, entre el paradigma de la civilización y la búsqueda de mecanismos propios de la RFE, se inscribe en la crítica del carácter operativo. Estas discusiones entienden lo problemático de la naturaleza vincular de la RFE, ya que, dada la acción comunicativa, el vínculo se torna real, no se queda en su estado de sentido funcional de instrumentación, sino que determina toda la dinámica relacional. Queda por abordar en

investigaciones futuras: los niveles de profundidad en el vínculo, las emociones en el acto vincular por parte de los agentes, la influencia de los roles asignados y los modos de relación de los vínculos de la comunidad escolar y los proyectos de las comunidades escolares.

La comunicación y el vínculo se dinamizan en lo que cambia en la RFE. Cambio que posibilita un acercamiento frente a lo que “hace falta” en las formas de educar la familia y la escuela y los fondos de identidad y de conocimiento como herramientas para develar lo que hace falta como construcción de un proyecto común de la escuela, la familia y el escolar que posibilite el diálogo, la alianza y la participación entre los proyectos: familia, escuela y el escolar.

Es necesario, frente al cambio, avanzar en estudios que aborden los modos como dialogan los proyectos: familia, escuela y el escolar, así como la sociedad y el estado. Los modos de validar los fondos de identidad y los fondos de conocimiento en la construcción y el orden de las historias escolares, pero que no banalicen dichas subjetividades cuando la relación se opera dentro de una estructura relacional, por ejemplo, la propuesta estratégica que se hace en este documento.

El cambio desde el estructuralismo de Bourdieu, sobre el modo de operar el esquema generativo estructurante con las historias subjetivas de los agentes en la relación, problematiza los modos de abordar metodológicamente este asunto de la RFE porque se le antepone fines a la relación y a la misma investigación desarrollada, escinde la historia subjetiva y valida la historia objetiva que obedece a las estructuras establecidas. Lo anterior conduce a seguir con pesquisas: el modo como opera la RFE, los paradigmas en los que se fundamenta la RFE, los alcances vitales de la RFE en la familia, la escuela y el educando. Hasta el momento, esta pesquisa imposibilita generalizar los hallazgos emergentes en la TS de la RFE, pero es oportuna en cuanto motiva a comprenderla para armonizar y consolidar comunidades escolares que construyen vida y paz en sus contextos escolares y se pueden generar puentes entre lo real y las realidades familiares y escolares. En este informe se propone una estrategia frente a lo construido en el informe y la pedagogía crítica desde IAP; sin embargo, es necesario desarrollar investigaciones de la RFE en el marco educativo, social y económico como posibles líneas en lo que se instale la RFE, que podrían desbordar las realidades escolares, pero que hipotéticamente están relacionadas de múltiples maneras. Al respecto, desde los

hallazgos se presentan las siguientes unidades temáticas por desarrollar: el impacto del fenómeno laboral en las prácticas educativas familiares y en la RFE, Las dinámicas temporales y espaciales de las familias como impactos en la comunicación educativa de las familias y de la escuela, el impacto en la educación familiar y escolar desde la categoría de género, las redes de apoyo, el compromiso en la educación, la formación de los discentes por parte de la figura masculina, la soledad y la vida con otros.

Es problemático el posible encuentro entre el constructivismo y el estructuralismo en la RFE, en tanto las dinámicas escolares, la organización escolar y la administración educativa permitan que la reflexividad construida y estructurada en las investigaciones escolares genere prácticas de intervención a las diferentes gestiones escolares. Esta problematización indica seguir investigando sobre las dinámicas relacionales de los miembros de la comunidad escolar y las autoridades educativas, los usos pragmáticos de la comunicación en la RFE y los impactos de las investigaciones en los contextos escolares en la RFE en relación con las gestiones escolares. Por ejemplo: En la práctica se construye y en la praxis se estructura para construir y viceversa, por parte de los docentes y los cuidadores en torno a la obediencia y sus modos de representarla: disciplinar, formar, orientar, acompañar, motivar, educar, formar, instruir, etc. Estas representaciones de obediencias en gran medida determinan el rol del docente en las instituciones escolares, que influyen en el rol como educador, generando la probabilidad de la no operatividad entre el rol de docente con el rol de doctor en educación, lo cual conduce a pocas transformaciones educativas y, por ende, a la necesidad de un cambio en el rol que se le asigna al docente en las escuelas y los modos de formación de los docentes en los diferentes niveles. Una línea que le tributa a la praxis y a la práctica, pero desde el hacer del cuidador y el docente; es el direccionamiento de la autonomía escolar en el modo como opera en los contextos escolares y la circulación de saberes y sus impactos en los contextos escolares, y otra línea es el desarrollo de estas problematizaciones en diferentes niveles y disciplinas.

Referencias

- Acevedo, C., Valenti, G. y Aguiñaga, E. (2017). Gestión institucional, involucramiento docente y de padres de familia en escuelas públicas de México, *46*, 53–95.
- Acevedo F., Menni, G., Varela-Garay, R., Díaz-Jiménez, R., Saracostti, M., Madrid, R., Mayorga, C., Lara, L., Salazar Henao, M., Parra Martínez, J., Gomáriz Vicente, M. Á.,

- Hernández Prados, M. Á., Martínez Segura, M. J., García Sanz, M. P., del Pozo Serrano, F. J., Aparicio Serrano, J. A. y Rodríguez Triana, Z. (2020). *Avanzando hacia relaciones más colaborativas entre familias y escuela: Experiencias desde países iberoamericanos*. Universidad Autónoma de Chile. <https://doi.org/10.32457/isbn97895661091431052020ed1>
- Alarcon Lora, A. A., Munera Cavadias, L., y Montes Miranda, A. J. (2017). La teoría fundamentada en el marco de la investigación educativa. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(1), 236–245. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/SABER.2017V12N1.1475>
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan. Nueva edición* (Nueva Edición).
- Álvarez-Blanco, L. (2019). Modelos teóricos de la implicación familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19–30. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>
- Arar, K., Nasra, M., y Alshafi, H. (2018). Arab teachers' perception of parent involvement (PI): components and differences. *International Journal of Educational Management*, 32(3), 326–341. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2016-0003>
- Arciniegas, D. M. C., Puentes, M. A. M., Trujillo, M. E. M., Gamba, F. M., Gutiérrez, R. C., y Beltrán, P. A. Michel. (2018). Estilos parentales, función familiar y rendimiento académico: un estudio de caso de seis familias de un colegio público en Bogotá, Colombia. *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 9(2). <https://doi.org/10.18175/vys9.2.2018.02>
- Augusto, C., y Orjuela, C. (2021). *La configuración de la complejidad en obras de conocimiento de la maestría en educación en la Universidad Católica de Manizales: Una revisión del último lustro*. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/3202>
- Azcona, M. (2019). Abducción e inferencia a la mejor explicación: Criterios para su delimitación metodológica. *Epistemología e Historia de la Ciencia*, 33–55. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/152693>
- Azucena, E. A. (2015). *Relación familia-escuela: estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula* [Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16296>
- Ballesteros Velázquez, B., Aguado Odina, T., y Malik Liévano, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 93–107. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.197351>
- Barbero, J. M. (1998). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Cultura y Educación*, 10(1). <https://doi.org/10.1174/113564098760604947>
- Barrón Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35–56. <https://doi.org/10.4995/REDU.2015.6436>
- Bazán, D. H. (2020). Aprender y desaprender por la relación entre familia y escuela. *Revista de investigación de la Facultad de Humanidades*, 8(1), 62–70. <https://doi.org/10.35383/educare.v8i1.388>

- Belmonte, M. L., Bernárdez-Gómez, A., y Querte-Terezinha, C. M. (2020). The family-school relationship as a scenario of collaboration in the educational community. *Revista Valore*, 1–10.
- Bérnard, C. S. (2016). *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa* (Universidad Autónoma de Aguascalientes, Ed.).
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*.
- Bernstein, B. (2004). The Structuring of Pedagogic Discourse. En *The Structuring of Pedagogic Discourse* (Vol. 1). <https://doi.org/10.4324/9780203011263>
- Bernstein, B., y Díaz, M. (1985). *Hacia una teoría del discurso pedagógico*.
- Boaventura de Sousa Santos y María Paulina Meneses (eds.). (2014). *Epistemologías del Sur (Perspectivas)* (Akal, S. A).
- Bonell, G. L. (2016). *La promoción de la participación educativa de las familias en la escuela desde una perspectiva transformadora: Un estudio de casos*. Universidad de Valladolid.
- Bonilla-Castro, E., y R. S. (2005). *Más allá de los dilemas de los métodos. La investigación en ciencias sociales* (Norma).
- Bonilla-García, M. Á., y López-Suárez, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, 57, 305–315. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Bordalba, M. M. (2019). Main channels for family-school communication: Needs analysis and proposals for improvement. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 147–165. <https://doi.org/10.5209/RCED.56034>
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2002). *Pensamiento y acción, Zorzal*.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico (siglo XXI)*.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto: elementos para una sociología de la cultura. Siglo veintiuno*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. (Paidós, Ed.).
- Camila Ospina-Alvarado, M. (2018). *Construcción social de niños y niñas*. (Zapata).
- Canosa, A., Fuentes y Ruano, J. C. (2019). Fundamentos epistemológicos transdisciplinarios de educación y neurociencia. *Scielo*, 26, 83–113. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S1390-86262019000100083yscript=sci_abstractytlng=e
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: “Con Bourdieu y contra Bourdieu. *Anduli*, 10, 31–45.
- Carmona Santiago, J., García, R. M., Rodrigo, L. M. J., y Maiquez Chaves, M. L. (2019). El impacto de las relaciones entre la familia y la escuela en la inclusión educativa de alumnos de etnia gitana: Una revisión sistemática. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 319–348. <https://doi.org/10.4471/remie.2019.4666>

- Carvalho, B. A. de. (2016). Paradigma sistémico en el desarrollo humano y familiar: la teoría bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Psicología em Revista, Belo Horizonte*, 22(2), 275–293. <https://doi.org/10.5752/p.1678-9523.2016v22n2p275>
- Ceballos, López. N. y Linares. A. S. (2019). *La acción tutorial como escenario de colaboración familia-escuela*. 30, 28–45.
- Charmaz, K. (2008). *Constructionism and the Grounded Theory Method* (The Guilford Press, Ed.; pp. 397–412).
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*.
- Charmaz, Kathy. (2006). *Constructing grounded theory* (SAGE, Ed.; 2.ª ed.).
- CINDE. (2018). *Construcción social de niños y niñas: Familias. Docentes y otros agentes relacionales*.
- Congreso de la República. (2010). *Ley 1404, 2010*.
- Congreso de la República . (2020). *Ley-2025. 1989*, 1–5.
- Cortés, P. A. (2002). Hacia un modelo de comprensión del desarrollo moral desde Kohlberg y Bronfenbrenner: un estudio comparativo e intergeneracional. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(6), 357. <https://doi.org/10.18172/con.544>
- Cortés-Pascual, A. (2002). Hacia un modelo de comprensión del desarrollo moral desde Kohlberg y Bronfenbrenner. *Contextos educativos*, 355–374.
- Cortina, O. A. (1993). *Ética del discurso y democracia participativa*.
- Cristián Bellei, V. G. y V. L. (2002). *Participación de los centros de padres en la educación*. Chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://reposit
- Cuentas, M. C. D. P. M. (2019). La teoría fundamentada como metodología de construcción teórica. *Pensamiento y gestión*, 119–146. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-62762019000200283
- Cuesta, B. C. (2006). Estrategias cualitativas más usadas en el campo de la salud. *Nure investigación*.
- Denzin, N. K., y L. Y. S. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa. Vol. IV* (Gediza, Ed.).
- Eberle, T. S. (2014). Phenomenology as a research method. *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*, 184–202.
- Enguita, M. F. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo* (Paidós, Ed.).
- Enríquez, M. F. V. y G., Velásquez F. (2018). Pautas de crianza. *Revista de Psicología Gepu* , 01–204. [org/10.17151/eleu.2022.24.1.5](https://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1.5)
- Epstein, J. L. (2018). *School, Family, eparing educators and improving school*. Routledge.
- Epstein, J. Levy., Sanders, M., Simón, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., y Van- Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: your handbook for action*. Corwin Press, INC. Corwin Press.
- Estrada-Acuña, R. A., Arzuaga, M. A., Giraldo, C. V., y Cruz, F. (2021). Diferencias en el análisis de datos desde distintas versiones de la teoría fundamentada. *EMPIRIA*, 185–229. <https://doi.org/DOI/empiria.51.2021.30812>

- Estupiñán, J. (1997). Algunos aportes de la obra de Edgar Morin en el Desarrollo de un contexto de investigación y formación de psicólogos y profesionales en ciencias humanas. *Aportes de Psicología*, 25–45.
- Fabio Ospina, Héctor. Marín-Gutiérrez, M. Piedad., Klaus Runge-Peña, Andrés., y Vélez-De La Calle, Claudia. (2018). *Educación y pedagogía, trayectos recorridos* (Universidad de Manizales-Cinde, Ed.).
- Farkas, M. S., y Grolnick, W. S. (2010). Examining the components and concomitants of parental structure in the academic domain. *Motivation and Emotion*, 34(3), 266–279. <https://doi.org/10.1007/s11031-010-9176-7>
- Finn, R. (2019). Specifying the contributions of parents as pedagogues: Insights for parent–school partnerships. *Small Extended*, 46(318), 879–891. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00318-2>
- Flórez-Romero, G. A., Villalobos-Martínez, J. L., y Londoño-Vásquez, D. A. (2017). El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad. *Psicoespacios*, 11(18), 196–220. <https://doi.org/10.25057/21452776.888>
- Franco Marín, K. V., Rodríguez Triana, Z. E., Ospina García, A., y Rodríguez Bustamante, A. (2022). Sentido de las estrategias educativas para la promoción de la relación familia-escuela. *Eleuthera*, 24(1), 86–105. <https://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1.5>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI*.
- Pantoja, Gabriel Gutiérrez. (1986). *Metodología de las ciencias sociales*. Oxford University Press.
- Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y método II. Sígueme: Vol. II (Sígueme)*.
- Galeano, M. E. y V., y Vélez, O. Lucia. (2000). *Investigación cualitativa: Estado del arte*.
- Galeano, M. Eugenia. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*.
- Galeano, M. M. Eumelia. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*.
- Gergen, K. J. (2006). *Construir la realidad*.
- Gergen, K. J. (2007). Construcción social. Aportes para el debate y la práctica. Uniandes
- Giroux, H., y McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *meridian*. Allenpress, 213–238.
- Goffman, Erving., Torres Perrén, H. B., y Setaro, Flora. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Gómez-Ortiz, O., Escribano-Pérez, R., & Valdivia-Salas, S. (2024). Estilos parentales y competencias socioemocionales en adolescentes: Un metaanálisis. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 56(1), 1–15.
- Graff, C. S., y Sherman, B. (2020). Models of school-family relations. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 1–47. <https://doi.org/10.1093/ACREFORE/9780190264093.013.1247>
- Greco, M. B. (2003). *La reinención de la autoridad: pensar hoy las relaciones intergeneracionales en la escuela y la familia*. 237–243.

- Grolnick, W. S., y Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' Involvement in Children's Schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1). <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00747.x>
- Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1–9. <https://doi.org/10.33890/INNOVA.V1.N2.2016.7>
- Guitart, E. M., y Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría educativa*, 25(2), 189–211.
- Gutiérrez, H. C. (2021). *Los elementos de investigación. Magisterio*.
- Zemelman, H. (2010). *¿Cómo pensar las ciencias sociales hoy?* (Universidad Pedagógica de Colombia, Ed.; Ipecal).
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I: Vol. I*.
- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa II. Taurus: Vol. II*.
- Habermas, Jürgen. (1978). La lógica de las ciencias sociales. En *La lógica de las ciencias sociales*.
- Hernández, A. (2017). Transiting on the path of the school for parents, mothers and representatives. A living experiencia. *Episteme Koinonia*, 1(1), 51–71.
- Herrera, G. J. D. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>
- Hoover-Dempsey, K. V, y Sandler, H. M. (2005). Final performance report for OERI grant # R305T010673: The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement. *Final Performance Report for OERI Grant # R, 30, 5T01*. <https://ir.vanderbilt.edu/handle/1803/7595?show=full>
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica* (Amorrortu, Ed.).
- Hornby, G., y Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52.
- Hutchison, K., Paatsch, L., y Cloonan, A. (2020). Reshaping home–school connections in the digital age: Challenges for teachers and parents. *E-Learning and digital Media*, 17(2), 167–182. <https://doi.org/10.1177/2042753019899527>
- Izzedin, B. R., & Pachajoa Londoño, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de la crianza... Ayer y hoy. *Liberabit*, 15(2).
- Jiménez-Fontana, R., García-González, E., y Cardeñoso, J. M. (2017). Teoría fundamentada: Estrategia para la generación teórica desde datos empíricos. *Campo Abierto*, 36(1), 26–46.
- Kuhn, D. (2010). Teaching and learning science as argument. *Science Education*, 810–824. DOI 10.1002/sce.20395
- Lévi-Strauss, C. (1974). *Antropología estructural*. Paidós.
- Ley 115, Pub. L. No. Congreso de la República (1994).
- Luhmann, N. (1998b). *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*. *Anthropos* (Vol. 15). Anthropos, Editorial del Hombre.

- Lozada-Hernández, P. E., Alarcón-Mendoza, A. L., Flores-Orsorio, J. G. (2023). El agotamiento parental como mediador entre el estrés familiar y los problemas de internalización en niños. *Psicología desde el Caribe*, 40(2), 108–125.
- McCoby, E. E. (1983). *Socialization in the context of. The family : Parent-child interaction*. (Vol. 4).
- Madrid, R., Saracostti, M., Reininger, T., y Hernández, M. T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 1–13. <https://doi.org/10.6018/reifop.389801>
- Manjarrés-Carrizalez, D., León, G. E. Y., y Gaitán-Luque, A. (2016). *Familia y escuela: Oportunidad de formación, posibilidad de interacción*. (Universidad Pedagógica Nacional, Ed.; 1.ª edición). Golden. http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/EscuelaYFamilia_Caratula-web.pdf
- Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*.
- Martin, C. J., y Flores, E. G. (2015). La participación de madres y padres de familia en la escuela: un divorcio de mutuo consentimiento. *Sinéctica*, 1–24.
- Martínez, P. S. (2005). *La relación familia-escuela. La representación de un espacio compartido*. www.tdx.cat
- Martínez-Nieto, L. P. (2016). *Representaciones sobre la participación de los padres de familia en la escuela*.
- Meza Rueda, J. L., & Páez Martínez, R. M. (2016). Familia, escuela y desarrollo humano. Rutas de investigación educativa. (1.ª edición). Kimpres S.A.S., <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20161116033448/FamiliaEscuelaYDesarrolloHumano.pdf>
- Ministerio de Educación de Colombia. (2005). *Decreto 1286*.
- Ministerio de Educación de Colombia. (1994). *Decreto 1860*.
- Morales, A. A. (2010). La familia en la Constitución Nacional. Estimación legal y jurisprudencial. *Revista Jurídica Mario Alario D'Filippo*, 2(3), 60–89. <https://doi.org/10.32997/2256-2796-vol.2-num.3-2010-207>
- Morales-Castillo, M., y Aguirre-Dávila, E. (2018). Involucramiento parental basado en el hogar y desempeño académico en la adolescencia. *Revista Colombiana de Psicología*, 27(2), 137–160. <https://doi.org/10.15446/rcp.v27n2.66212>
- Moreno, A. I. D., Bermúdez, C. M. A., Mendoza, O. Z. & Urdaneta, D. A. (2018). Desafíos de la integración familia-escuela en un colegio oficial de Bogotá: un análisis desde las representaciones sociales de padres y estudiantes. *Praxis*, 14(1), 25. <https://doi.org/10.21676/23897856.2538>
- Mosquera, L. M. (2018). *El papel de la familia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Una comprensión particular en la institución educativa Líderes del Futuro Buenaventura, Valle, [Tesis de maestría, Universidad Católica Manizales de Manizales]*. Universidad Católica de Manizales.
- Mylonakou, I., & Kekes, I. (2007). School, family, and the community in cooperation: the model of syneducation. *International Journal about Parents in Education*, 1(0).

- Nava, A. M. S., Serna, H. A., Salgado, J. G. I., Uribe, G. E., Sánchez, Q. R., Rodríguez, N. M., Rodríguez, R. M. (2021). Epistemología y metodología de investigación. Enfoques y construcciones desde un programa doctoral en educación (Castellanos editores, Ed.).
- Neufeld, M. R., Santillán, L. y Cerletti, L. (2015). Escuelas, familias y tramas sociourbanas: Entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social. *Educação e Pesquisa*, 41 (Special issue), 1137–1151. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144876>
- Nina-Estrella. R.V. (2018). ¿Qué es una familia? Desde la diversidad en Puerto Rico. *revistas.upr.edu*, 34–52.
- Noguera, R. C. E., y Marín, D. D. L. (2019). La pedagogía como campo discursivo. *Pedagogía y Saberes*, 50, 29–49. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-7853>
- Normales, R. D. E. (2019). Familia y escuela. Dos contextos unidos por la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3).
- Norman, K. (2013). Editorial: Assessment of nutritional status and analytical methods. *Current Opinion in Clinical Nutrition and Metabolic Care*, 16(5), 499–500. <https://doi.org/10.1097/MCO.0B013E328364113B>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades*.
- Olvera López, A. (2018). Aportaciones de la teoría fundamentada a la investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica*, 27(3), 82–88. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2018.27.1894>
- Ospina-Botero, M., y Montoya-Pavas, E. (2017). Las prácticas educativas con familia desde la escuela. *Zona Próxima*, 9444(26), 31–43.
- Páez-Martínez, R. M. (2017). Tendencias de investigaciones sobre la familia en Colombia. Una perspectiva educativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 823–837. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1520331052016>
- Palacios, R. O. A. (2020). La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas. *Intersticios sociales*. <https://orcid.org/0000-0002-8842-8233>
- Pantoja, G. G. (1986). *Metodología de las ciencias sociales*. Oxford University Press.
- Pearce, B. (1998). *Nuevos modelos y metáforas comunicacionales* (pp. 265–283).
- Pelegrina, S., Linares, M. C. G., & Casanova, P. F. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 25(2). <https://doi.org/10.1174/021037002317417796>
- Pierre, B. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama. Editorial Anagrama.
- Pierre, B., et Loïc, W. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.
- Pinquart, M & Gerke, D. C. (2023). Associations of parenting styles with academic outcomes: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35(2), 201–230.
- Proyecto educativo institucional (2018).
- Quiroz Posada, R. E., y Runge Peña, A. K. (2020). *Investigación para ampliar las fronteras* (UPB, Ed.; pp. 173–183).
- Raya Trenas, A. F. (2008). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia*. [Tesis doctoral; Universidad de Córdoba].

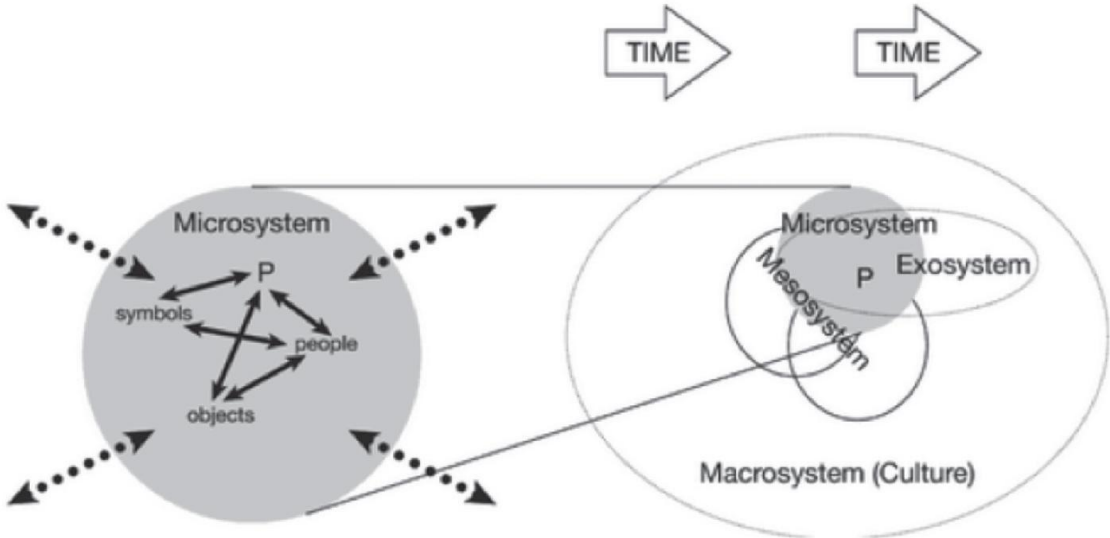
- Raya-Trenas, A. F., Cabrera, J. H. y Osuna, M. J. (2008). El estilo de crianza parental y su relación con la hiperactividad. *Psicothema*, 20(4).
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2), 190. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1298>
- Razeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas. *Educação e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844180495>
- Razeto, P. Alicia. (2016). Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: El potencial de la visita domiciliaria. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 449–462. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200026>
- Rego, M. A. S., Otero, A. G. y Moledo, M. L. (2016). ¿Puede la implicación de los padres mejorar el estudio de sus hijos en la escuela? La evidencia de un programa pedagógico. *Estudios sobre educación*, 30, 9–30. <https://doi.org/10.15581/004.30.9-30>
- Rivera-Barbosa. D. (2023). *La relación familia-escuela, un preámbulo al desarrollo teórico en educación desde sus líneas temáticas*.
- Rivera-Barbosa. D. (2009). *La comunicación como una estrategia para el mejoramiento de la gestión académica y pedagógica en la institución educativa*. Navarra.
- Rivera-Barbosa, D. (2012). *Estudio de caso sobre las relaciones entre el estilo parental democrático y la creatividad como proceso en jóvenes del grado 7 de una institución educativa al norte de Bello, Antioquia (Colombia)*. [Tesis de maestría, Tecnológico de Monterrey] (pp. 1–182).
- Rivera-Barbosa, D. (2017). *Un modelo didáctico en el área de filosofía en la media técnica de la institución educativa Navarra*. [Tesis doctoral, Universidad Santander].
- Rizzi, L. I. (2021). *La Escuela y la familia, una relación para pensar* (Universidad Católica de Córdoba, Ed.).
- Rodríguez-Fernández, A., González-Cabrera. V. & Palma-García, M. (2023). Control psicológico y ajuste adolescente: un análisis longitudinal de los efectos del estilo de crianza. *Anales de psicología*, 39, 134–145.
- Rodríguez-Triana, Z. E. (2018). Qué y cómo se enseña y aprende en la familia. Un asunto de interés para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(2), 132–157. <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.2.7>
- Ros, C. J. (2018). La familia como relación social. *Correlatos*, 1(1), 11–40.
- Rosas, R., y Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vygotsky, y Maturana. Constructivismo a tres voces*. <http://twitter.com/psikolibro>
- Rueda Meza, J. L., & Milena Páez, M. R. (2016). Familia, escuela y desarrollo humano. En *familia, escuela y desarrollo humano*. *Rutas de investigación educativa*.
- Salgado, D. (2018). *La familia como relación social, fuente de capital social y educación para la ciudadanía. Una aproximación desde la teoría relacional a la realidad mexicana*. [tesis. Universidad de Navarra].

- San Martín Cantero, D. (2018). ¿Artesanía o cazador tras la huella? Reflexiones para el análisis cualitativo de datos. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 40, 65–83. <https://doi.org/10.5944/empiria.40.2018.22011>
- Simmel, G. (2014). *Sociología: Estudios sobre las formas de socialización* (Fondo de cultura económica, Ed.).
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25–42. [www. https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000100003](https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000100003)
- Solís, C. F., y Aguilar, S. R. (2017). Análisis del papel del involucramiento de la familia en la escuela secundaria y su repercusión en el rendimiento académico. *Sinéctica*, 2–22. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). “Codificación abierta” y “codificación axial”. En U. de Antioquia (Ed.), *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (1.ª edición). http://www.academia.edu/download/38537364/Teoria_Fundamentada.pdf
- Strauss. Anselm L. y Corbin. Juliet. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. (Universidad de Antioquia, Ed.; 1.ª ed.).
- Torío, L. S., Peña Calvo, J. V., García Pérez, O., Inda-Caro, M. (2019). Evolución de la parentalidad positiva: Estudio longitudinal de los efectos de la aplicación de un programa de educación parental. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 109–126. <https://doi.org/10.6018/reifop.389621>
- Tous. I., Royert. M. Vega. A., & Romero. K. (2022). Asociación entre las actitudes parentales hacia la crianza, problemas emocionales y problemas de conducta en población infantil de Sincelejo (Colombia). *Psicología Desde El Caribe*, 40(2), 193–209. <https://doi.org/10.14482/psdc.40.2.115.741>
- Tse, H. H. M., & Kwok, S. Y. C. L. (2021). The effects of authoritative parenting and guan on resilience and well-being among Chinese adolescents: A cross-cultural perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(6), 1163–1177.
- Vallespir-Soler, J. y Morey-López, M. (2019). La formación del profesorado de educación primaria respecto a la participación de las familias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 77–92. <https://doi.org/10.6018/reifop.389251>
- Vernik, E., y Borisonik, H. (2017). *Georg Simmel, un siglo después: actualidad y perspectiva* (CLACSO, Ed.).
- Villegas, L. G. M. (2017). Propuesta de modelo holístico para la evaluación integral y de los aprendizajes en una escuela transformadora. *Revista Paca*, 8. <https://doi.org/10.25054/2027-257x.2042>
- Wallerstein, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales*.
- Wallerstein, I., y Cubides (Traductor), F. (1996). Abrir las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 32, 1–9. <https://doi.org/10.17227/01203916.7759>

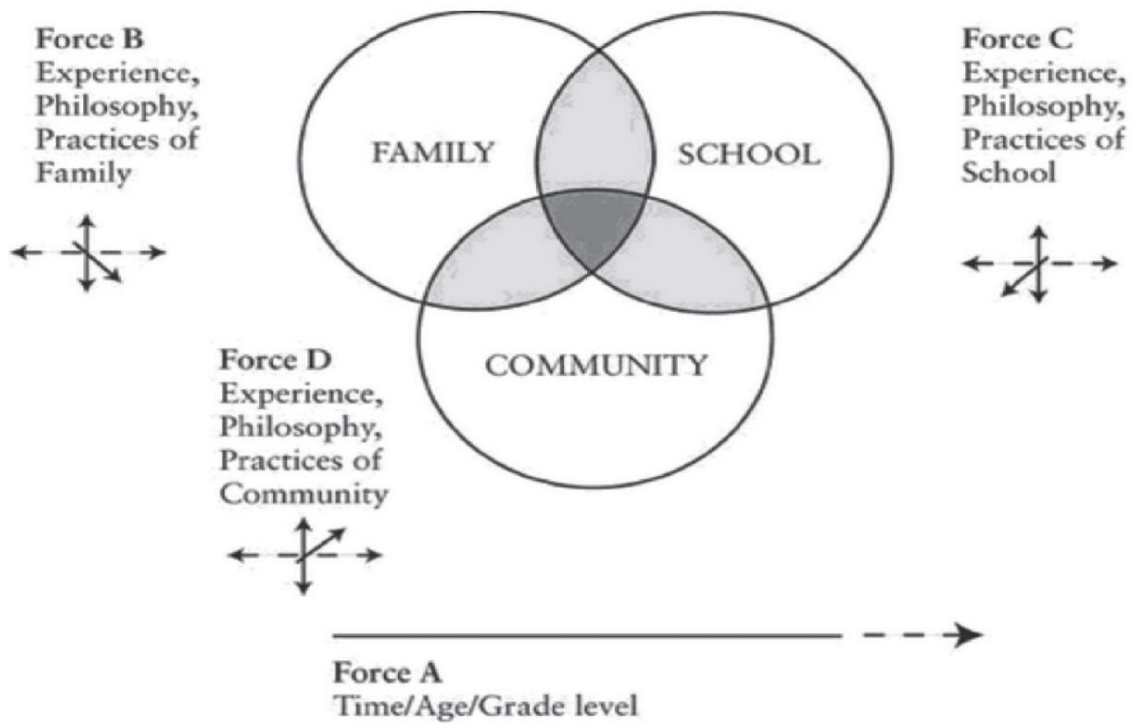
Wang. F., Li. J. & Guo. Q. (2022). Parental monitoring, parenting styles, and adolescent problem behaviors: The mediating role of self-control. *Children and Youth Services Review*, 133.

Anexos

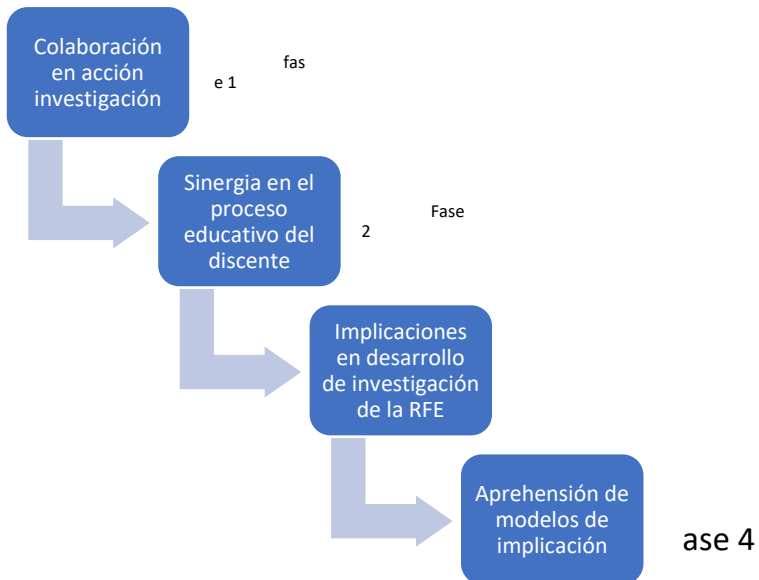
Anexo 1: Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner, Hayes et al., 2017, p. 23



Anexo 2: Modelo de esferas superpuestas entre la comunidad, las familias y los centros escolares, Epstein, p. 163



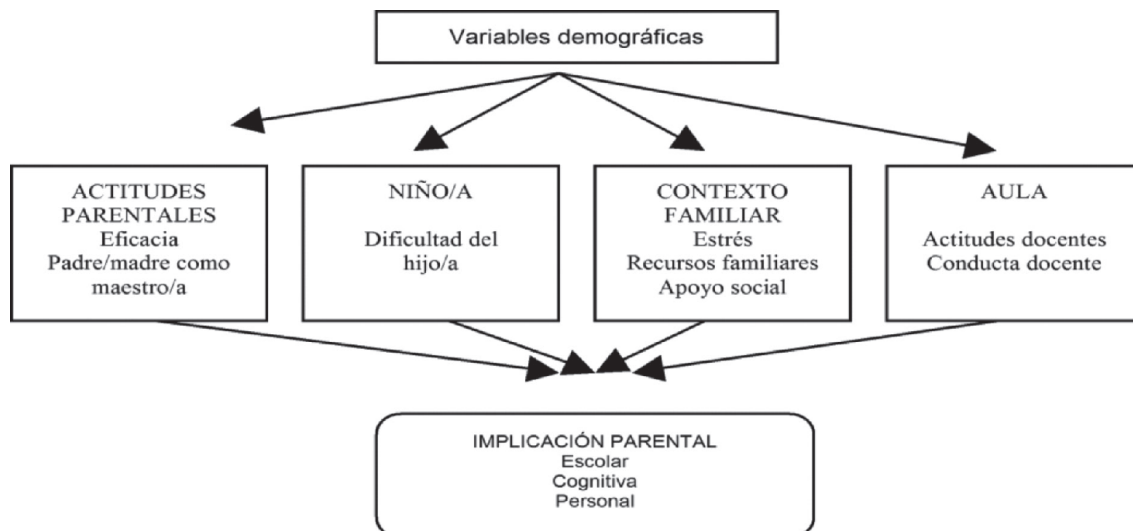
Anexo 3: Fases del modelo Syneducation. Elaboración Propia



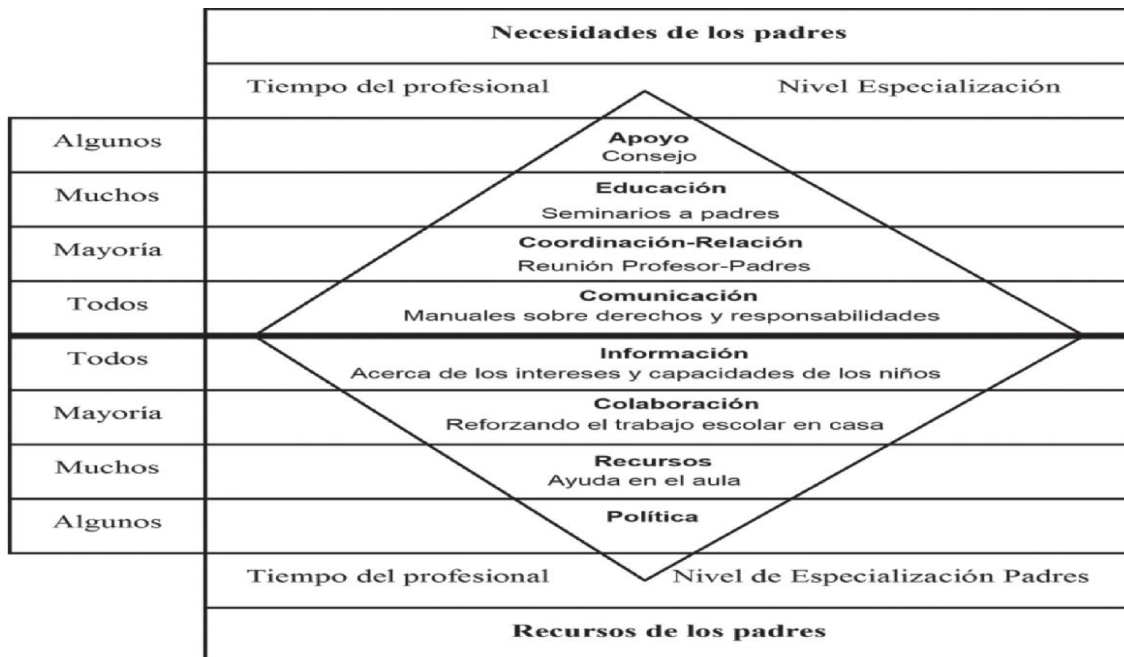
Anexo 4: Factores en el modelo motivacional a partir de la conceptualización multidimensional de Farkas y Grolnick 2010. Elaboración propia



Anexo 5: Factores hipotéticos de predicción de la implicación parental en la educación de los hijos e hijas Álvarez Blanco 2019. Construcción Propia



Anexo 6: Modelo piramidal jerarquizado de Hornby; citado por Suleyca et al 2020



Anexo 7: Ficha de observación General

FICHA DE OBSERVACIÓN GENERAL (Moderada)	
Título de la investigación	
Fecha	
Participantes	
Lugar	
Actividades permitidas	
Manejo del espacio y el tiempo de los P(Participantes)	
Escenificaciones	
Diferencias de comportamientos en grupo o individuales	
OBSERVACIONES	
Temas principales	
Comprensiones, especulaciones, hipótesis	
Comprensiones Alternativas	
Comprensiones teóricas	
Metodología desarrollada durante la actividad	
Investigador	

Anexo 8: Matriz de construcción de ítems de entrevista

CATEGORÍA DE TRABAJO	DIMENSIÓN	PROPIEDAD	Tipo de contexto (MS; CS; CL (contexto de la pregunta))	Tipo de Pregunta (E; S; D (Nivel de estructuración))	Ítems
RFE (Relación familia-Escuela)	Nivel de la relación	Ej.: Características de la relación	MS: Micro situación	D: Desestructurada	¿Considera que la I: ¿E la reconoce como interlocutor válido?
EP(Estilo-parental)	Prácticas de Crianza y. estilos de crianza	Características. De cada. Estilos	CS: Contexto social	S: Semiestructurada	¿Cuál es el papel como cuidador cuando él tiene que hacerlas? ¿Tareas?
MP (Modelo pedagógico)	Nivel de holismo y de transformación	Características de la práctica. Pedagógica	CL: Contexto local	E: Estructurada	Percibe que tienen en cuenta la construcción, la planeación y ejecución del P.E.I. (Proyecto Educativo Institucional).

Anexo 9: categorías generales con nivel de enraizamiento y densidad

	. No tiene un sentido de Dios, de ese ser tan grande que tenemos que t 3	29	32	DIMENSIONES DE LA RRFE, FE PROPIEDADES DEL ESTILO PARENTAL, MODELOS DE LA RFE
	La abuela no puso de su parte. Yo la ponía aquí, cuidando a ese muchacho	11	16	PROPIEDADES DEL ESTILO PARENTAL PROPIEDADES DEL EC 2
	A no hace nunca un acompañamiento emocional 2	11	15	DIMENSIONES DE LA RFE, PROPIEDADES DEL ESTILO PARENTAL
	Acción de como todo el mundo habla mal del colegio	9	15	CONDICIONES SOCIALES DE LA RFE
	acciones de la pedagogía	7	15	PROPIEDADES DEL MODELO PEDAGÓGICO
	Acompañamiento con el estudiante 2	7	15	DIMENSIONES DE LA RFE
	Acompañamiento PRFE	6	14	
	Acompañamiento, manejar horarios, no es darles cosas)	6	14	PROPIEDADES DEL ESTILO PARENTAL, PROPIEDADES ESTILOS DE CRIANZA, PROPIEDAD ESTILO DE CRIANZA DEMOCRÁTICO, PROPIEDADES ECA

	acompañarlos un poquito	6	13	DIMENSIONES DE LA RFE, PROPIEDADES DEL ESTILO PARENTAL PROPIEDADES ESTILOS DE CRIANZA ESPEDEMOCRÁTICA
	Actitud del acudiente ante los problemas relacionales con la I.E. PRFE	6	11	
	actividad del tiempo libre 2	5	11	DIMENSIONES DE LA RFE ESTRATEGIAS DE LA RFE
	afecto PEP	5	11	
	Afirmación del padre sobre lo que dice la madre atendiendo que él no tiene tiempo	5	11	PROPIEDADES DEL ESTILO PARENTAL PROPIEDADES DEL EC 2
	Ah, con el cabello de este,	5	10	CONCEPTUALIZACIÓN DE LA RFE
	Ahí donde viene mucho el descarrilamiento del ser	5	9	CONCEPTUALIZACIÓN DE LA RFE
	Alteraciones en las RFE	5	9	
	Apertura para conversar de la intimidad PEP.	5	9	
	Apoyo I.E. de diferentes procesos de las dimensiones de desarrollo	4	9	ESTRATEGIAS DE LA RFE
	Apoyo de los padres	4	9	ESTRATEGIAS DE LA RFE
	Aprender a desaprender PRFE	4	8	
	Aprobación del colegio	4	7	ESTRATEGIAS DE LA RFE CONCEPTUALIZACIÓN DE LA RFE ESTRATEGIAS ESCOLARES DE LA RFE
	Asignación de tareas y el chequeo PEP	4	7	
	Atribución del mal ejemplo	4	7	PROPIEDADES DEL ESTILO PARENTAL CAUSA DE LOS CAMBIOS DE COMPORTAMIENTO EN LOS JÓVENES PROPIEDADES GENERALES DE LOS ESTILOS DE CRIANZA
	Atribución del mal ejemplo (2)	4	6	
	Atribución del comportamiento del joven al internet	4	6	
	Ausencia del padre CEP	3	6	
	Ausencia del padre 2	3	6	DIMENSIONES DE LA RFE PROPIEDADES DEL ESTILO PARENTAL PROPIEDADES DEL EC 2
	Barreras en la comunicación PRFE	3	5	


	bondad PRFE	3	5	
	Boquita, ¿qué quieres? Todo un niño de esa solo un apartamento 2	3	5	DIMENSIONES DE LA RFE, PROPIEDADES DEL ESTILO PARENTAL. DIMENSIONES DEL ESTILO DE CRIANZA 2
	Acoso escolar en el colegio	3	5	
	Búsqueda de aprobación por el docente	3	5	
	Cambios positivos que incluyan a toda la familia PRFE	3	5	
	carácter PEPD	3	5	
	Característica de la educación según el estado	3	5	CONDICIONES SOCIALES DE LA RFE CONDICIONES CONTEXTUALES DE LA PARTICIPACIÓN
	Casi que imposible	3	5	
	Caso de acoso escolar	3	5	
	CEP madre trabajará	3	5	
	Charro	2	5	CONCEPTUALIZACIÓN DE LA RFE
	Chispa diferente	2	5	
	Colaboración de parte del cuidador en la escuela como si fuera metida (propiedades de la RFE)	2	5	PROPIEDADES DE LA RFE ESTRATEGIAS DE LA RFE PROPIEDADES DE LA RFE A PARTIR DE LA FAMILIA DIMENSIONES DE LA RFE DESDE LA FAMILIA 2 EL VÍNCULO.

Anexo 10: Tipos de relaciones en las categorías principales de las estructuras y los procesos

PROCESOS			
	TÁCTICAS	ESTRATEGIAS	RUTINAS
Condiciones de las representaciones	x	x	x
Vínculo	X		X
Compromiso institucional	X	X	x
Disposición del colegio: organización	X		X
El reconocimiento de la comunidad por su liderazgo 2		X	X
la normalidad 2	X	X	X
Modos de influencia de las representaciones en la comunicación 2	X	x	x

Relación de las estrategias con otras estrategias escolares	x	x	x
Desmotivación interna de la I.E. 2	x		
Los intereses inmersos en la RFE	x		x
el ser varón y relacionarlos con la desconfianza	X	X	
El manejo de las emociones relacionado con el género	X	X	X
lo que debería ser 2	X	X	X
Los juicios de valor como tenencia 2	X	X	X
LOS MODOS DE RELACIONARSE CON LOS DEMÁS	X	X	X
Propiedad temporal de la RFE	x	X	X
Las prácticas docentes son diferentes de acuerdo con el método	X	X	
didácticas	X	X	
¿Desde dónde se da la relación para el desarrollo formativo	X	X	
El aprender cuando los otros se interesan por mí	X	X	
El docente como bueno en cuanto a forma y orienta	X	X	
La presentación personal y la formación en este como factor fundamental para quedar en embarazo	x	X	X
Un proceso disciplinario por no escribir	x	X	X
las normas como obligaciones	X	X	X
los juegos de interacción	X	X	
LOS MODOS DE RELACIONARSE CON LOS DEMÁS	X	X	

Anexo 11: Tipos de relaciones y su propiedad

Tipo de relación	Uso	Comentario	Propiedad formal
el modo como	65		Transitiva
Está asociado con	54	Establece una relación recíproca entre conceptos.	Simétrica
se demuestra con	49		Transitiva
interviniente	49		Asimétrica
es parte de	33	Usar la relación 'es parte de' para vincular entidades (no conceptos con diferentes niveles de abstracción, como sería el caso de vínculos con la relación 'es una').	Transitiva
es una propiedad de	29	Establecer una relación meta entre un concepto y sus atributos.	Asimétrica
se fundamenta en	26		Simétrica
Cómo se percibe	23		Asimétrica
lo demostrable como	20		Simétrica
Es un tipo de	11		Simétrica
es consecuencia de	10		Asimétrica
¿Cuál es su estado	9		Simétrica
la vida que establece	8		Asimétrica
Utilidad de interacción	8		Asimétrica
Quien acompaña	7		Asimétrica
desde adentro para	7		Simétrica
es causa de	7	Representa vínculos causales, procesos, etc. 	Transitiva

Que estímulo, que	6		Simétrica
la cognición como determinante	6		Asimétrica
Tipos de prácticas	5		Asimétrica
Es un tipo de relación	3		Simétrica
la concepción de un todo para un algo	2		Transitiva
de nada a algo	2		Transitiva
Características de la relación	2		Asimétrica
el contexto como determinante	2		Asimétrica
Cómo se identifican elementos relacionales	2		Asimétrica
¿Cuál es el tipo de familia?	1		Simétrica
¿Cuánto tiempo es para	1		Asimétrica
Ausencia de la imagen paterna o materna	1		Simétrica
la relación entre estudiantes	1		Transitiva
contradice	1		Simétrica
sin nombre	1	Esta relación puede servir en caso de que ninguna otra relación tenga sentido. ^[P] _[SEP]	Simétrica
CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO	0		Asimétrica
es una	0	Usar la relación 'es una' para vincular conceptos específicos a conceptos generales. ^[P] _[SEP]	Transitiva

Anexo 12: Codificación Axial.

Categorías y subcategorías estructurales

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1sOgtLaXh7yWszH1vHuiNS_Nud7XOYEf4/edit?usp=share_link&ouid=112216978030498901567yrtpof=true&sd=true

Anexo 13 Categorías generales de los estilos de crianza

Propiedades generales de los EC	Dimensiones generales de los estilos de crianza	Propiedades del estilo de crianza
El calor familiar, la sangre agrega	El nivel de comunicación	Si no se maltrataba, no hay razones para explicar los comportamientos
Los roles en la familia, el género que determina la autoridad	Condiciones familiares	Tradición y la costumbre como herencia
Compartir, afecto	El tiempo	Obediencia coercitiva
Las valoraciones, tipología familiar	Necesidades satisfactoras y	Lo que impulsa el actuar es ganar
Sentir, crianza, cómo levantar, naturalización	Dependencia e independencia	Dar regalos como premios

Interacción	Presencia, ausencia	Controlar los horarios
Entender, Control	Rol de cuidador	Quitarle cosas para controlar
		Seguimiento de tareas

Anexo 14: Red de condiciones contextuales y sociales de la participación

https://drive.google.com/drive/folders/1SqzTYwvxLFLCTQyVXLk4_G1DjkybQzx?usp=share_link

Anexo 15: Red de propiedades y dimensiones de la RFE

https://drive.google.com/drive/folders/16mNrkAg3hHoYw8TYW3pWtKT_FPkWGu8K?usp=share_link

Anexo 16: Codificación axial. Patrones relacionales entre procesos y estructuras

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1W-GwnU1iDnWkOaoDf_NPmD08pA1unJC9/edit?usp=share_link&linkyoid=112216978030498901567yrtpof=true&sd=true

Anexo 17: Codificación axial. Relación entre procesos y estructuras desde los paradigmas

https://docs.google.com/spreadsheets/d/19r9UsUTf7Otbmt0WJK2C-LEG0sHzWMrl/edit?usp=share_link&linkyoid=112216978030498901567yrtpof=true&sd=true

Anexo 18: Matriz de codificación axial. Taxonomía

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Njq3R2YG8pzxcG6_SP4DKZzScqboAlyP/edit?usp=share_link&linkyoid=112216978030498901567yrtpof=true&sd=true

Anexo 19: Memos Analíticos Estructurales

Memo	Contenido de memos
AFECTO EN LA CRIANZA (PARADIGMA)	El afecto es propiedad fundamental en los EC. En gran medida, es lo que más permite generar redes de compañía y apoyo emocional, existencial

AMBIENTE ESCOLAR (PARADIGMA)	El ambiente escolar es una propiedad determinante en la RFE, la cual garantiza o niega condiciones fundamentales para que esta se desarrolle
ATENCIÓN EN LA RFE	El nivel de atención de los docentes determina la calidad de la RFE
CONDICIÓN ECONÓMICA (PARADIGMA)	La condición económica es determinante en las dinámicas familiares, escolares y en la RFE
CONDICIONES SOCIALES (E)	Las condiciones sociales como el consumo de drogas en el contexto, las condiciones laborales de los cuidadores son determinantes en los procesos de participación en la escuela ^(P) _(SEP)
CONTROL DE TIEMPO (PARADIGMA)	El control del tiempo ha sido imperante en la escuela. Es claro que en un proceso formativo esto es imperativo; más, sin embargo, en función de ¿qué se controla el tiempo?, ¿cuál es el nivel de conciencia de la relación de los tiempos de la escuela?, los tiempos del desarrollo del educando, los tiempos de la familia, los tiempos de la sociedad, ¿los tiempos de la humanidad y los tiempos de la totalidad? No es el simple hecho de generar un orden del uso del tiempo; es el sentido profundo de lo que se hace con los tiempos, en las dinámicas que están inmersas en las dinámicas de la vida. Los administrativos, en la mayor de las veces, se centran en regulares recursos, personal, tiempos. Pero sí son conscientes de la totalidad del sistema que tiene a cargo direccionar.
DETENERSE	El detenerse, como hacer una pausa ante el querer del joven. Sino que el hacer es una obligación, mas no un acuerdo
DISPOSITIVO DE REGULACIÓN DE LA RFE	El dispositivo para autorregular la relación en la resolución y la atención de asuntos escolares
EL GÉNERO (PARADIGMA)	El concepto de género y sus implicaciones relacionales determinan los juegos de las valoraciones y los sistemas de relación que se ven determinados por las concepciones de género. Determinando dispositivos relacionales a partir del género que generan prácticas sociales excluyentes.
EL QUERER	Sobre el querer de los padres y el querer de los hijos
ESCUCHA	Modos de relacionarse: escuchamos lo que solo nos interesa. El asunto es que los tiempos y los espacios de allí no se pueden pasar. El abarcamiento de los asuntos de la vida por los asuntos del sistema, pero es un abismo de la vida en el sistema, que me dice como vivir
IMPOSICIÓN	El tratar de imponer autoridad es expresión de impotencia o se puede catalogar dentro de un EC
LA DIALÉCTICA EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y ESTATAL (TC)	Aquí entra en contradicción la organización de la I. E. según el estado y la organización de la I. E. según su dinámica interna. En esta dialéctica surge una problemática grande, en tanto que las propias comunidades escolares generan sus propias dinámicas organizacionales escolares que en algunos aspectos distan de lo que dice la norma.
LA AXIOLOGÍA EN LA RELACIÓN (PARADIGMA)	El orden, el respeto y las actitudes (importancia) de algunos miembros de la institución escolar hacia los padres como elementos claves que afectan la RFE
LA DESCONFIANZA	Comentario de una mamá sobre el control del comportamiento del niño en la casa

LA FLUIDEZ	Lo que fluye son los asuntos de la vida, lo complejo: La evaluación, el contenido, la formación, la disciplina, la corrección, los dispositivos de vigilar, de castigar, de negar y legitimar lo que ya está
LA SOLEDAD (PARADIGMA)	La soledad como fenómeno reiterativo en los jóvenes determina la necesidad de desarrollar estrategias conducentes a la vida con otros. Aclarar el uso del concepto, sus implicaciones y los lugares estratégicos de la soledad, no solo en los jóvenes, sino en los adultos
PRESENCIA DE LOS PADRES (PARADIGMA)	La ausencia de los padres como elemento clave que afecta la relación y el acompañamiento efectivo de la educación de los jóvenes
RECONOCIMIENTO (PARADIGMA) CLAVE	Enaltecer la labor de cuidador: procesos clave para el sostenimiento de las valoraciones del cuidado de sí y de los demás
TIEMPO Y ESPACIO QUE ESTRUCTURAN (PARADIGMA)	El tiempo y el espacio que estructuran ya sea la familia, las dinámicas sociales, la institucionalidad, el sistema económico o el estado son determinantes a la hora del análisis de la participación en el fenómeno de la RFE.

Anexo 20: Memos analíticos de procesos

Memo	Contenido de memos
APRENDER Y DESAPRENDER (PARADIGMA)	El aprender y desaprender de los partícipes de la relación son claves para la construcción de esta
EL HACER QUE LLENA (PARADIGMA) CLAVE	El hacer que llena el sentido
EL VÍNCULO (PARADIGMA) CLAVE	El proceso de participación lleva al vínculo familia escuela; siendo problemático establecer hasta este momento si la RFE desde la construcción se fundamenta en el vínculo o la participación.
HAGÁMOSLO JUNTOS (PARADIGMA) CLAVE	El hacer las cosas juntos, familia y escuela, es clave para el desarrollo de los vínculos y los procesos formativos del educando.
LA RELACIÓN FAMILIAR Y LAS TRADICIONES (PARADIGMA)	La dialéctica entre cuidar y transmitir las tradiciones y el estar abierto a posibilidades de seguir formando ha determinado en muchas ocasiones las tensiones entre el cambio y la transformación. Lo cual posibilita una reflexión que conversa las dos posturas para encontrar caminos que permiten modos de desarrollo de la RFE en el proceso de formación del educando desde un puente entre el individuo y la comunidad, a partir de principios que protejan la vida en sus diferentes expresiones y le permitan al sujeto desarrollar su humanidad

LÍMITE LEGAL EN LA RELACIÓN (PARADIGMA)	El límite de las responsabilidades legales y sociales frente al menor regula a nivel administrativo la RFE, pero desborda la naturaleza de la RFE. Atendiendo a que la RFE no solo obedece a esta normalización, sino que se ve imbricada en fenómenos sociales contextualizados que pasan el límite y exigen otros dispositivos, otras estrategias que es necesario develar, acercarse a entenderlas, vitalizarlas, trascenderlas como elementos originarios de la RFE que sobrepasan un estado legal de dicha relación
MODALIDADES DE LA RELACIÓN (PARADIGMA)	La comunicación, la participación, y, el vínculo son categorías centrales hasta el momento de la RFE. Como Procesos

Anexo 21: Memos analíticos de prácticas educativas, escolares y familiares

Memo	Contenido de memos
COMUNICACIÓN - COMPORTAMIENTO DE LOS ESCOLARES (PARADIGMA)CLAVE	La comunicación entre los intervinientes en la formación de los estudiantes está íntimamente ligada con los comportamientos de los estudiantes
DIOS COMO SENTIDO EN LA CRIANZA (PARADIGMA)	Dios como elemento orientador y fundamentación de la crianza determinan en contraste la representación de Dios en los individuos y sujetos. ¿Qué creencia o cuáles creencias son determinantes en la toma de decisiones sobre como orientar a un joven o niño?
IMPOTENCIA FRENTE A LA CRIANZA (PARADIGMA)	El abandono en la crianza ante la impotencia de los cuidadores podría reflejar un nivel de ignorancia en cuanto a cómo orientar a un adolescente, un anacronismo por parte de los cuidadores de los tiempos y espacios actuales donde está inmerso el joven, la posible ruptura vital del sentido trascendental de ser padre, madre, hombre dador de vida (como especie), una crisis de la metáfora de la vida de la familia que el mismo sistema social ya ha trasgredido
LA COMUNICACIÓN INTERGENERACIONAL (PARADIGMA)	La tensión intergeneracional en los procesos de crianza genera comportamientos invasivos de parte de abuelos hacia la crianza de los nietos, de igual manera a los estilos de crianza de los padres, generando conductas de aislamiento de los diferentes miembros de la familia, comportamientos agresivos por parte de los menores, como no importarle lo que sucede en su contexto familiar.


LA MATÉICA DE LOS DISCENTES, CLAVE PARA EL DESARROLLO DE LA RELACIÓN (PARADIGMA) CLAVE	Una formación de los docentes y de los padres en los modos como los educandos aprenden y se están desarrollando es fundamental para el mejoramiento de la RFE y del proceso de formación de los discentes
LA MUJER SOLA EN LA CRIANZA(PARADIGMA)	La alta presencia de mujeres como cuidadores y la ausencia parcial de los hombres como cuidadores, aunados a una alta tasa de mujeres solas cuidando personas en desarrollo. Amerita evidenciar una disrupción de los roles de la imagen masculina en los procesos de crianza y en la RFE. ¿Cuáles son los aspectos generativos en la actualidad de la imagen masculina y de la imagen femenina? ¿Qué otras dinámicas están entrando en juego en los tipológicos familiares actuales?
LA PRÁCTICA DOCENTE (PARADIGMA)	La práctica docente expresa un modo de existir y de sentir la vida. Esta no es solo una expresión del conjunto de técnicas aprendidas para el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje. En estas está inmersa una visión de vida, un modo de actuar, un modo de estar con otros. De una u otra manera, las diferentes expresiones de algunos docentes ante la intromisión del cuidador de su práctica docente expresan un estado de que la práctica docente está permeada por el paradigma de lo privado. En este caso, ¿el proceso de enseñanza-aprendizaje es público o privado? El establecerlo en uno o en otro tiene implicaciones estructurales y de procesos profundos. En el mismo sector público, ¿qué se supone público?, las clases se tornan un asunto de uno. Problemática
LEVANTAR COMO CRIAR (PARADIGMA) CLAVE	La dialéctica de levantar o no levantar, hacer algo o nada, estar criando o no estar criando. Determina como en los cuidadores la crianza toca profundamente un sentido existencial de la vida de ser cuidador
PRÁCTICAS DE CRIANZA Y DE EDUCACIÓN (PARADIGMA) CLAVE	Urge la claridad en la práctica docente y de familia sobre las diferencias entre disciplinar, formar, orientar, acompañar, motivar, atendiendo a que los conceptos son usados en el fenómeno escolar en muchas ocasiones de manera equívoca, lo cual tiene efectos complejos en el desarrollo del discente.

Anexo 22: Memos analíticos conceptuales

Memo	Contenido de memos
Calidad y competencia para la humanización y el desarrollo sustentable	
Campos de estudio de la RFE	La RFE puede tener otros campos de comprensión y de análisis: ciencias sociales, comunicación social, trabajo social (¡terapia de familia ¡)
La capitalización social de Bourdieu afecta la confianza mutua, las normas fácticas y las redes sociales	La capitalización social de Bourdieu afecta la confianza mutua, las normas fácticas y las redes sociales

COMUNICACIÓN - COMPORTAMIENTO DE LOS ESCOLARES (PARADIGMA) CLAVE	La comunicación entre los intervinientes en la formación de los estudiantes está íntimamente ligada con los comportamientos de los estudiantes
CONTROL DE TIEMPO (PARADIGMA)	El control del tiempo ha sido imperante en la escuela. Es claro que un proceso formativo, esto es imperativo; sin embargo, en función de qué se controla el tiempo, cuál es el nivel de conciencia de la relación de los tiempos de la escuela, los tiempos del desarrollo del educando, los tiempos de la familia, los tiempos de la sociedad, los tiempos de la humanidad y los tiempos de la totalidad. No es el simple hecho de generar un orden del uso del tiempo; es el sentido profundo de lo que se hace con los tiempos, en las dinámicas que están inmersas en las dinámicas de la vida. Los administrativos, en la mayor de las veces, se centran en regulares recursos, regular personal, regular tiempos. Pero sí son conscientes de la totalidad del sistema que tiene a cargo direccionar.
CRÍTICA A LA INSTITUCIONALIDAD (CONCEPTO)	Indica la búsqueda de como expresar que las personas hablan mal del colegio CERF
De qué modo los espacios familiares influyen en los estilos de crianza y, de igual manera, en la RFE	
el límite a nivel metodológico	Sobre el concepto de la señora Blanca sobre cómo explicar lo que sucedió. Indica que hay estructuras relacionales que superan a la misma escuela. Ella se refiere a la salida de un docente de manera obligada de la institución, el posterior traslado del rector y la coordinadora, las posteriores acciones de los padres de familia frente a estos hechos, donde los estudiantes y los padres de familia se pronunciaron. Es necesario trabajar los ciclos relacionales, los límites relacionales en cuanto están dados por dimensiones espaciales, temporales, emergencias convivenciales, emergencias existenciales, emergencias del ser.
El concepto de justicia en la RFE	Este código obedece a una situación donde el acudiente considera que hubo injusticia por parte de un docente al pedirle al estudiante que escribiera, atendiendo que el joven no podía al tener la mano quebrada.
El concepto de la nota que califica y genera una percepción del acudiente hacia el docente	Ella indica que en la casa ella le puede explicar. En este comentario, la pregunta indica sobre el manejo de la nota, la percepción que ella puede tener de los docentes en cuanto a su labor. Cabría preguntarle para ella cuál es el sentido de la labor docente, qué quiso expresar con lo de la nota, en cuanto a la construcción del significado de esto para ella como acudiente.
El olvido (dimensión de la RFE)	Ante el olvido. ¿Qué es lo que se olvida? Ser madre, ser mujer, ser humana, vivir. ¿Qué implicaciones tiene el estrés hacia el olvido y el fundamento del olvido de qué? Este concepto es determinante. ¿Algo se ha olvidado?
El papel de la familia en el sistema educativa	Sí, la escuela educa para el sistema, mediado por la individualidad y lo colectivo. ¿Cuál es el papel de la familia? ¿Qué efectos tiene la familia en el levantar, en la trascendencia del individuo y el colectivo? ¿Qué beneficio reciben los padres?, ¿Qué está inmersa?, ¿Qué desencadena?
el significado de los símbolos para la ciencia del ser	
la ciencia del ser	Comentario de la Sra. Julieta ante asuntos humanos de la familia, propios y comunitarios. Es necesario en lo relacional ser

	conscientes del límite de lo real y lo irreal, del límite del individuo, del sujeto, de la persona y de su ser. El límite de lo abstracto y las representaciones propias, límite de la teoría y el mundo de la vida. La necesidad de un agenciamiento del ser, una investigación del ser en formación
EL DISPOSITIVO DE LA CREATIVIDAD	la creatividad como dispositivo pedagógico para la familia y la escuela (el gobierno de sí y de la familia)
LA CRISIS (PARADIGMA) CLAVE	¿Qué es lo que está en crisis: los valores, el subsistema, familia, escuela, el proyecto de hombre de Occidente, ¿el proyecto neoliberal? ¿Qué es lo que entra en crisis? Cuando se es reiterativo en decir "que los jóvenes no respetan a sus mayores".
LA EVOLUCIÓN (CTA.)	La evolución se refiere a ¿qué naturaleza? ¿Qué interacción puede generarse entre la crianza y los procesos evolutivos o de desarrollo? Debe entrever si los modelos de crianza responden a modelos artificiales de evolución o a modelos naturales; de igual modo, es problemático el concepto de desarrollo relacionado con la educación y la familia. El modelo de desarrollo impone los estilos de crianza y los modelos de escuela, de tal manera que determina la dinámica relacional.
la persona	La persona como ciudadano (entre lo ideal y lo abstracto): persona (máscara), carácter, persona jurídica (sujeta de deberes y derechos), el sujeto moral. Persona en el cristianismo (su singularidad), la persona como autoconciencia (ética) en la modernidad, John Locke (ver apuntes agenda amarilla)
LA TRANSGRESIÓN DE LA RELACIÓN (PARADIGMA) FUNDAMENTAL	La RFE supera el fenómeno de vigilar y castigar para disciplinar. Esta implica un tránsito por la existencia de los miembros de la escuela donde se hallan inmersos y están en relación de una u otra manera, generando vínculos conscientes o inconscientes que movilizan no solo modos de relacionarse, sino modos de vivir la formación. La relación transgrede el orden normado al establecer modos inverosímiles y únicos de relación donde está en juego un asunto de extrema urgencia: la conciencia de lo que se nos ha dado hacer, la conciencia de lo que se nos ha dado conversar, construir, cuidar, dejar, acercar, poner.
LÍMITE LEGAL EN LA RELACIÓN (PARADIGMA)	El límite de las responsabilidades legales y sociales frente al menor regula a nivel administrativo la RFE, pero desborda la naturaleza de la RFE. Atendiendo a que la RFE no solo obedece a esta normalización, sino que se ve imbricada en fenómenos sociales contextualizados que pasan el límite y exigen otros dispositivos, otras estrategias que es necesario develar, acercarse a entenderlas, vitalizarlas, trascenderlas como elementos originarios de la RFE que sobrepasan un estado legal de dicha relación
LO PÚBLICO Y LO PRIVADO (TC)	¿Cómo se desarrollan los vínculos en una sociedad capitalista donde lo público, lo privado toman cada día más distancia y las acciones colectivas y vinculantes se toman como intromisiones en la vida privada?
los límites	El concepto límite abarca varias realidades necesarias para enmarcar la categoría. ¿Cuál es el límite en la RFE? ¿Cuál es el límite en las relaciones entre el MP y el propio individuo que se forma? ¿Cuál es el límite en las relaciones inmersas en el EC? ¿Límite o límites? ¿Cuáles son los límites en los procesos formativos de los jóvenes? ¿Hasta dónde llega la familia? ¿Hasta dónde llega el colegio? ¿Hasta dónde llega la sociedad? Las implicaciones de dichas responsabilidades, de dichos límites relacionados con la vida inmersa en un sistema de estado dado en el sistema escolar. Se refleja en la responsabilidad cuando es

	adulto. Altamente relacionado con el concepto de desarrollo y evolución
NORMAL (PARADIGMA)	Lo que se considera normal basado en la costumbre fundamenta en buena medida la RFE y los comportamientos de formación de la familia en la escuela direccionados hacia el escolar. Lo problemático es establecer lo que es normal y anormal. El modo como se aborda en la vivencia dada en la RFE determina y marca pautas de relación y de comportamientos frente al otro y a los objetos de la educación
OBEDIENCIA (PARADIGMA)	El concepto de obediencia en las relaciones de poder y de crianza determina en cierta manera el tipo de relación, el orden que se determina en el discurso de la obediencia. ¿A qué o a quién obedecen los jóvenes? En gran medida, guía el comportamiento del joven y determina de antemano un probable comportamiento de obediencia de adulto. Es fundante que los adultos deben establecer con claridad el sistema de obediencias para los jóvenes
Pedagógica la relación	
Salud mental (DESARROLLO TEÓRICO)	La relación entre la apariencia y la salud mental 
SIGNIFICADO DEL DISCURSO FAMILIAR	Solo y desconfianza
	la madre expresa desconfianza y la necesidad de no dejar a los chicos solos. Ante el fenómeno de que los chicos están solos. ¿Cuáles son las causas de este fenómeno a nivel social, económico, cultural y político? ¿Qué efectos tendría en la relación F-E? En las relaciones internas de la familia y las relaciones con el estado y la comunidad.

Anexo 23: Propiedades teóricas de la RFE a partir de los memos analíticos

https://drive.google.com/file/d/1BQwv4JKz0qdEe7ktv5un78qpnKfenEX-/view?usp=share_link

Anexo 24: Codificación selectiva. Red de Los procesos de la RFE a partir de los memos analíticos

Anexo 25: Codificación selectiva. Red de los Procesos de crianza y educación a partir de los memos analíticos

https://drive.google.com/file/d/1LOcj5iOa_w6DI1oFGOxNrDn2Gp1gpeIR/view?usp=share_link

Anexo 26: Guion de entrevista en profundidad

Fecha: _____

Objetivo: Conocer el significado de la relación familia-escuela en la I.E. Navarra en las voces de los acudientes.

Apertura: Saludos, agradecimientos por permitirme hacer la entrevista, socializar el alcance de la entrevista y el uso que se le va a dar a la información

A: Características sociodemográficas

Edad	
Estado civil	
Ubicación espacial (donde ha vivido)	
Lugar de Residencia	
Actividad	
Estudios	
Salud	
Tipo de relación con la I. E	
Extracto socioeconómico	

B. Dimensión comunicacional (proceso comunicativo)

1. Considera que la I: La reconoce como interlocutora válida.
2. Siente que tiene una relación activa con la I: E en cuanto al proceso escolar de sus hijas y que esto ha hecho parte de la historia de su vida familiar (narrativa)
3. En la comunicación con los docentes y las directivas, encuentra significados y sentido en las representaciones sobre el proceso educativo de sus hijas
4. Considera que la escuela le ofrece una intencionalidad educativa que tiene en cuenta el contexto de la familia y la intención educativa que tiene como madre de familia con sus hijas.
5. La escuela le ha dado información y direccionamiento pertinente en el aspecto educativo de sus hijas
6. La comunicación que ha tenido con los docentes y administrativos en la educación de sus hijos le ha generado aportes en las diferentes dimensiones del desarrollo, por ejemplo: Cognitiva, socioafectiva, corporal, volitiva, comunicativa, moral y espiritual
7. La comunicación entre usted y los docentes le ha permitido hacer actividades, procesos en la familia

8. Considera que en la relación con la institución se ha sentido relegada o excluida. En caso de decir que sí , preguntar cómo; si dice no, dar ejemplo para establecer si el entrevistado comprende la pregunta

C. Dimensión vincular

9. ¿Qué vínculos considera que tiene con la institución

10. ¿Qué sensaciones le han generado esos vínculos con la vivencia en la familia y la vivencia en la relación familia-escuela?

D. Dimensiones Participativa

11. De qué manera siente que la escuela interviene en la familia y de qué manera la familia podría intervenir en la institución escolar

12. ¿Cómo considera que es el acercamiento entre la familia y la escuela y viceversa?

13. la participación que ha tenido la familia en los procesos escolares en la educación de sus hijos le ha generado aportes en las diferentes dimensiones del desarrollo, por ejemplo: Cognitiva, socioafectiva, corporal, volitiva, comunicativa, moral y espiritual

14. ¿En qué medida la institución sí le ha permitido participar de los procesos educativos (rendimiento escolar, formación en y para la convivencia, educación vocacional, desarrollo humano) de sus hijos(as)?

15. ¿Cómo siente la colaboración de la institución hacia la familia en la educación de sus hijos(as)?

16. ¿Qué siente de la colaboración de la familia hacia los procesos educativos desarrollados en la I.E.?

17. ¿Cómo percibe el compromiso de la I.E. y de la familia en la educación de los muchachos?

18. Cómo percibe la integración entre la manera de educar en la I.E. y el modo de educar en su familia.

19. la cooperación entre la I.E. y la familia en la educación de sus hijas, como la ha entendido a partir de la experiencia que ha tenido al respecto.

20. Considera que la relación entre la familia y la I: Se fundamenta en las normas vigentes y ha sido funcional en cuanto a las expectativas de la Escuela y de usted como cuidadora de sus hijas.

C. Dimensión parental (pasado-presente-futuro)

Preguntas generadoras:

1. Normalmente, ¿qué hace (nombre del estudiante) en las tardes y los fines de semana?
2. Qué es lo que más le gusta y le disgusta de la forma de expresarse de su hijo o su hija
3. Cotidianamente, que hablan con él, de que les habla él o ella
4. Cuando usted le habla, él entiende lo que usted le dice.
5. Cómo responde él o ella después que usted le haya dicho algo
6. Usted siente que en algunas ocasiones haya necesidad de alzar la voz para que él o ella entienda lo que debe hacer y lo que no debe hacer (Comunicación).
7. Normalmente, siente que la comunicación con él o ella fluye de manera natural y se pueden decir lo que sienten y piensan sin miedo de ambas partes. (Estilo de acogida o rechazo)
8. Cuando él o ella no hace lo que debe hacer, normalmente hace para que él cumpla con su deber. Qué sucede
9. Cuando él o ella no cumple con su deber, normalmente, ¿qué hace usted? (factor 3 de nivel de control)
10. Explica las consecuencias a él o ella de no hacer sus responsabilidades
11. Qué hace para darle ejemplo de lo que él debe hacer
12. Considera que él o ella tiene claridad de las reglas de la casa (control)
13. Cómo trata los temas íntimos con él o ella (hostil o rechazo)
14. Cómo direcciona el orden en las cosas de él o ella (control)
15. ¿Qué momentos inestables han tenido últimamente en la casa
16. ¿Qué nivel de confianza tiene de poder hacer acuerdos, de que él o ella tengan la capacidad de controlar sus impulsos y responder por sus actos (comunicación)?
17. Cuando el joven tiene algún problema de tipo académico. Emocional, social, etc. ¿Qué comportamiento o actitud toma usted con él?
18. Normalmente, ¿cómo se manejan las dificultades que tenga su hijo?
19. ¿Qué hace para cultivar la autonomía, la responsabilidad y la creatividad en su hijo?
20. ¿Cuál es su papel cuando él tiene que hacer las tareas?

21. Qué le ofrece al joven como herramientas para resolver problemas o responsabilidades propias.

22. Como conversan la toma de decisiones

D. Dimensión pedagógica (Tiempo: pasado - presente - futuro)

1. ¿Cómo percibe a los docentes de la institución en cuanto a sus prácticas pedagógicas (orientador, dictador, formador, etc.)?

2. Considera que la institución desarrolla la capacidad crítica, analítica y científica de los educandos; explica por qué sí o no.

3. Percibe que las prácticas escolares han transformado el barrio, la familia, que estas dan herramientas para que los estudiantes confronten y resuelvan problemas de la vida cotidiana

4. ¿En qué medida considera que el conocimiento que se da en la institución es construido con los estudiantes? Explique por qué sí o por qué no.

5. La I.E. Navarra promueve el emprendimiento y el liderazgo en los estudiantes desde una educación integral

6 Las prácticas escolares buscan la cohesión social buscando el perfeccionamiento de la cultura, la transformación y la conservación de la misma. Pedir razones en casos que sea: sí o no

7. ¿En qué medida considera que la I.E. educa desde la singularidad y la subjetividad del estudiante?

8. Cómo percibe la educación en DH de la institución educativa.

9. ¿En qué medida busca la solución de los problemas desde el respeto a las diferentes expresiones?

10. Se siente parte de la comunidad educativa en la tarea de gestionar la educación de los jóvenes

11. Es claro para usted el debido proceso para resolver conflictos y este tiene muy en cuenta las dinámicas familiares en lo educativo

12. ¿Siente que se identifica con la propuesta educativa del colegio? Si no, ¿por qué?

13 Percibe que lo tiene en cuenta en la construcción, la planeación y la ejecución del PEI

14. ¿Cómo ha conversado el modo de educar a sus hijas con el modo como se educa en el colegio a ella?

15. Considera la escuela de padres una herramienta valiosa para la integración de la educación dada en la casa y en la escuela.

16. ¿De qué otra manera ha sentido la práctica de la escuela de padres en la I.E.?

E. Dimensiones sistémicas (relaciones) Tipos

1. ¿Cómo sientes que conversan las experiencias educativas familiares con las experiencias educativas escolares?

2. ¿Cómo siente que conversan el direccionamiento educativo en la casa con el direccionamiento educativo en el colegio?

3. Las diferentes actividades realizadas en casa para educar a sus hijas, como conversan con las actividades realizadas en el colegio para educar a sus hijas (dar ejemplos)

4. En qué medida considera que, para que haya una relación integral en el proceso educativo de sus hijas, la familia debe desaprender prácticas educativas y aprender prácticas educativas dadas en el colegio y viceversa. Pedirle ejemplos si es posible.

5. Cómo percibe la relación entre la comunidad, la escuela y la familia en el contexto en cuanto la educación de los jóvenes y los niños. Pedirle ejemplos.

6. Cómo el seguimiento por parte de los cuidadores le aporta a la relación F-E en torno a la educación de sus hijas, cómo ha vivido este proceso.

F. cierre

Nota: Las preguntas son de guía; se pretende que la entrevista sea semiestructurada y, por ende, la comunicación debe ser fluida y abierta para que responda al objetivo con el que se elaboró la entrevista

Conducta de cierre: dar las gracias por el tiempo, la información y dar seguridad sobre el uso que se le va a dar a la información

(Sampieri, Fernández-Collado, y Baptista Lucio, 2008) (Martínez, 2000)

Anexo 27: Consentimiento informado

Fecha: _____

Universidad Católica Luis Amigo

De: Daniel Rivera Barbosa

(Docente)

Para: padres de familia, acudientes y estudiantes que participan en el proyecto de investigación

Cordial Saludo

Asunto:

Presentación y CONSENTIMIENTO INFORMADO SOBRE LA RECOLECCIÓN Y USO DE LA INFORMACIÓN A RECOLECTAR EN EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN. Este es un proyecto de investigación que tiene por objetivo: Conocer el significado de la relación familia escuela en la I.E. Navarra en las voces de los acudientes; la información que usted brinde es muy importante para lograr el objetivo de la investigación. Le garantizamos la confidencialidad de los datos, el uso estrictamente académico de la información y la conservación del anonimato si usted lo prefiere.

En este proceso se llevan a cabo entrevistas, observación moderada y cuestionarios.

Usted no está obligado a responder todas las preguntas que se le direccionen durante el proceso y puede retirarse cuando lo desee; sin embargo, contamos con toda su colaboración para conseguir la información pertinente a la investigación

Si tiene alguna inquietud, por favor, comuníquese; de lo contrario, iniciaremos los procesos para la recolección de información.

Es muy importante lo que usted comunique, responda, para prestar más atención y no perder detalle; quisiera grabar las conversaciones, ¿nos permite usar la grabadora?

Si está de acuerdo con lo anterior, por favor, firme y retorne el documento al docente.

Anexo 28: Afinación del instrumento entrevista

orden	Dimensión parcial	Propiedad parcial	Datos del pilotaje	preguntas indicativas	preguntas teóricas	Preguntas estructurales	Preguntas guía
RFE	comunicación	característica	Intencionalidad educativa	1-10	6-7	3-7	3-4-6-8
	participación	características de la relación	Modos de participar: colaborar, cooperar; normalización de la relación;	11-20	12-14-13-17-18-	13-14-20	12-14-19-16

			los agentes se centran más en lo práctico que en lo formal				
	Nivel de estructuración	Sistémica	Estas preguntas en el pilotaje. Se desarrollarán inmersas en la dimensión de participación. Y comunicación de modo intrínseco	1-6	6-4-2-1	2-4	1-2-4-3

orden	Dimensión parcial	Propiedad parcial	Datos del pilotaje	preguntas indicativas	preguntas teóricas	Preguntas estructurales	Preguntas guía
EP	Crianza	Características de la crianza	Modos de comunicarse frente al proceso de crianza, nivel de. Comprensión en la comunicación: actuaciones, claridad. La normalización: confianza, toma de decisiones, instrumentación	1-22	3-4-6-8-10-12—14-16-17-18-19-20-21-22	14	8-14-16-18
MP	pedagogía	Características del modelo	Representación de las prácticas pedagógicas	1-15	1-4-7-12-14-15	2-3-5-6-8-10-11-13-	14-15-4-12

Anexo 29: Codificación Abierta

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1k_9CdjUrqNJ-95069HrG3YjqUggGChKt/edit?usp=share_link&linkyouid=112216978030498901567yrtpof=true&ysd=true

Anexo 30: Redes codificación Axial

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1hCurxtJNZucxgzHpTOEQf8HDxJux1Uca/edit?usp=share_link&linkyouid=112216978030498901567yrtpof=true&ysd=true

Anexo 31: Codificación Axial. Categorías y subcategorías de procesos

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1sOgtLaXh7yWszH1vHuiNS_Nud7XOYEf4/edit?usp=share_link&ouid=112216978030498901567yrtpof=true&sd=true

Anexo 32: Codificación Axial

https://drive.google.com/drive/folders/1DCixlacbc_1tfCG65QKo-0s9S8eZYodL?usp=share_link

Anexo 33: Relación entre procesos y estructuras

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1i3kGwyKxxdKHEuHEVXtWqAN19Jgr1mJ/edit?usp=share_link&ouid=112216978030498901567yrtpof=true&sd=true

Anexo 34: Propiedades de la RFE a partir de los memos analíticos

https://drive.google.com/file/d/1BQwv4JKz0qdEe7ktv5un78qpnKfenEX-/view?usp=share_link

Anexo 35: Diagrama Preliminar Teórico de la RFE

https://drive.google.com/file/d/18FLMD1SobueOLMWPsumKXqlazxmjR6w2/view?usp=share_link

Anexo 36: Red de las propiedades del modelo pedagógico de

https://drive.google.com/file/d/1zLz99QrG-k_OFjuhW02lxIJAm6_xHPQD/view?usp=share_link

Anexo 37: Red de las estrategias de la RFE

https://drive.google.com/drive/folders/1RjCpezvSMrR8hbeNuKERp7H_Nmo25BNI?usp=share_link

Anexo 38: Red de propiedades y dimensiones de los Estilos de crianza

https://drive.google.com/drive/folders/12NnJ4xzNAjiB8xgmPke0zxqlcptTdtZ2?usp=share_link

Anexo 39: Condiciones contextuales emergentes de la RFE

Condiciones contextuales RFE
Las dinámicas económicas que determinan las dinámicas familiares
El consumo de drogas
La falta de compromiso por parte de la institución educativa
Las tensiones en la comunicación
Los modos de relacionarse con los demás
La temporalidad en la relación
Las normas como obligaciones
El interés en la relación
La motivación en la relación
La ubicación espacial de las familias
La soledad en la que están inmersas las familias

Anexo 40: Memos analíticos (hipótesis parciales)

Memo	Contenido de memos
AFECTO EN LA CRIANZA (PARADIGMA)	El afecto es propiedad fundamental en los EC. En gran medida, es lo que más permite generar redes de compañía y apoyo emocional, existencial.
AMBIENTE ESCOLAR (PARADIGMA)	El ambiente escolar es una propiedad determinante en la RFE, la cual garantiza o niega condiciones fundamentales para que esta se desarrolle. ^[P] [SEP]
APRENDER Y DESAPRENDER (PARADIGMA)	El aprender y desaprender de los partícipes de la relación son claves para la construcción de esta.
COMUNICACIÓN - COMPORTAMIENTO DE LOS ESCOLARES (PARADIGMA) CLAVE	La comunicación entre los intervinientes en la formación de los estudiantes está íntimamente ligada con los comportamientos de los estudiantes.
CONDICIÓN ECONÓMICA (PARADIGMA)	La condición económica es determinante en las dinámicas familiares, escolares y en la RFE
CONDICIONES SOCIALES (E)	Las condiciones sociales, como el consumo de drogas en el contexto, las condiciones laborales de los cuidadores, son determinantes en los procesos de participación en la escuela.
CONTROL DE TIEMPO (PARADIGMA)	El control del tiempo ha sido imperante en la escuela. Es claro que en un proceso formativo esto es imperativo; sin embargo, ¿en función de qué se controla el tiempo? ¿Cuál es el nivel de conciencia de la relación de los tiempos de la escuela, los tiempos del desarrollo del educando, los tiempos de la familia, los tiempos de la sociedad, los tiempos de la humanidad y los tiempos de la totalidad? No es el simple hecho de generar un orden del uso del tiempo; es el sentido de lo que se hace con los tiempos en las dinámicas de la vida. Los administrativos casi siempre se centran en regular recursos, personal y tiempos. Pero son conscientes de la totalidad del sistema que tiene a cargo direccionar. ^[P] [SEP]

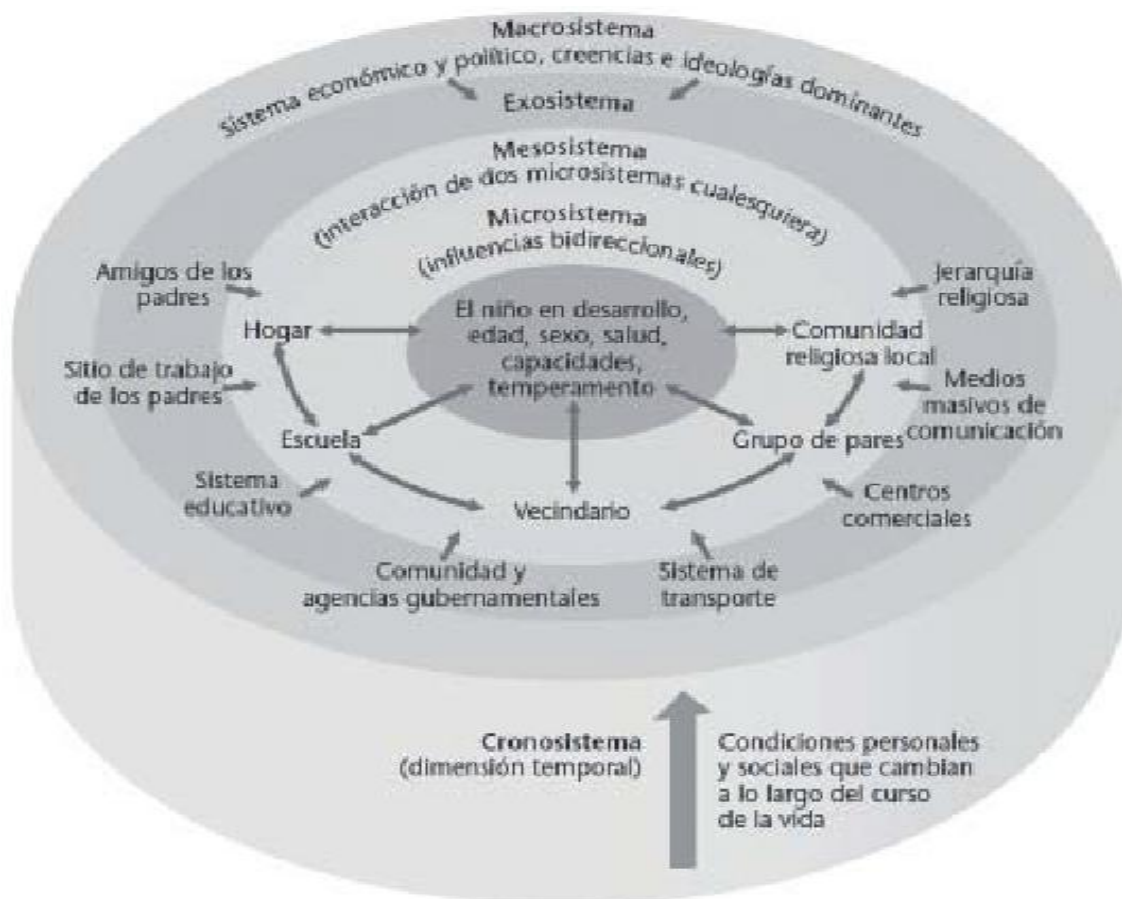
DIOS COMO SENTIDO EN LA CRIANZA (PARADIGMA)	Dios como elemento orientador y fundamentación de la crianza determinan en contraste la representación de Dios en los individuos y sujetos. ¿Qué creencia o cuáles creencias son determinantes en la toma de decisiones sobre como orientar a un joven o niño?
EL GÉNERO (PARADIGMA)	El concepto de género y sus implicaciones relacionales determinan las valoraciones y los sistemas de relación se ven determinados por las concepciones de género. Determinando dispositivos relacionales a partir del género que generan prácticas sociales excluyentes.
EL HACER QUE LLENA (PARADIGMA) CLAVE	El hacer que llena el sentido
EL VÍNCULO (PARADIGMA) CLAVE	El proceso de participación lleva al vínculo familia escuela; siendo problemático establecer hasta este momento si la RFE desde la construcción se fundamenta en el vínculo o la participación.
HAGÁMOSLO JUNTOS (PARADIGMA) CLAVE	El hacer las cosas juntos, familia y escuela, es clave para el desarrollo de los vínculos y los procesos formativos del educando
IMPLICACIONES DE TENER UN HIJO (PARADIGMA) CLAVE	Las implicaciones de tener un hijo. El significado que subyace en expresar la tenencia. ¿Qué es lo que se tiene? ¿Cuál es la pretensión de ese tener? ¿Qué significado se desarrolla en esa tenencia? ¿Qué implicaciones tiene el tener para el futuro del joven, de la familia, la escuela, la RFE y la sociedad?
IMPOTENCIA FRENTE A LA CRIANZA (PARADIGMA)	El abandono en la crianza ante la impotencia de los cuidadores podría reflejar un nivel de ignorancia en cuanto a cómo orientar a un adolescente, un anacronismo por parte de los cuidadores de los tiempos y espacios actuales donde está inmerso el joven, la posible ruptura vital del sentido trascendental de ser padre, madre, hombre dador de vida (como especie), una crisis de la metáfora de la vida de la familia que el mismo sistema social ya ha trasgredido
LA AXIOLOGÍA EN LA RELACIÓN (PARADIGMA)	El orden, el respeto y las actitudes (importancia) de algunos miembros de la institución escolar hacia los padres como elementos claves que afectan la RFE
LA COMUNICACIÓN INTERGENERACIONAL (PARADIGMA)	La tensión intergeneracional en los procesos de crianza genera comportamientos invasivos de parte de abuelos hacia la crianza de los nietos, de igual manera a los estilos de crianza de los padres, generando conductas de aislamiento de los diferentes miembros de la familia, comportamientos agresivos por parte de los menores, como no importarle lo que sucede en su contexto familiar.
la confrontación en la RFE	¿Qué está en confrontación?
LA CRISIS (PARADIGMA) CLAVE	¿Qué es lo que está en crisis?: los valores, el subsistema, familia, escuela, el proyecto de hombre de Occidente, el proyecto neoliberal. ¿Qué es lo que entra en crisis cuando se es reiterativo en decir “que los jóvenes no respetan a sus mayores”?

LA MATÉICA DE LOS DISCENTES, CLAVE PARA EL DESARROLLO DE LA RELACIÓN (PARADIGMA)CLAVE	Una formación de los docentes y de los padres en los modos como los educandos aprenden y se están desarrollando es fundamental para el mejoramiento de la RFE y del proceso de formación de los discentes
LA MUJER SOLA EN LA CRIANZA (PARADIGMA)	La alta presencia de mujeres como cuidadores y la ausencia parcial de los hombres como cuidadores, aunados a una alta tasa de mujeres solas cuidando personas en desarrollo. Amerita evidenciar una disrupción de los roles de la imagen masculina en los procesos de crianza y en la RFE. ¿Cuáles son los aspectos generativos en la actualidad de la imagen masculina y de la imagen femenina? ¿Qué otras dinámicas están entrando en juego en los tipológicos familiares actuales?
LA PRÁCTICA DOCENTE (PARADIGMA)	La práctica docente expresa un modo de existir y de sentir la vida. Esta no es solo una expresión del conjunto de técnicas aprendidas para el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Una visión de vida, un modo de actuar, un modo de estar con otros. De una u otra manera, las diferentes expresiones de algunos docentes ante la intromisión del cuidador en su práctica docente expresan un estado: la práctica docente está permeada por el paradigma de lo privado. ¿Acaso el proceso de enseñanza-aprendizaje es público o privado? El establecerlo en uno o en otro tiene implicaciones profundas en estructurales y procesos. En el mismo sector público, que se supone público, las clases se tornan un asunto de uno. Problemática
LA RELACIÓN COMO PREMIO SOCIAL (ESTRATEGIA DE LA RFE) CLAVE	La participación no se entiende como un derecho, sino como una especie de premio para poder estar en...
LA RELACIÓN FAMILIAR Y LAS TRADICIONES (PARADIGMA)	La dialéctica entre cuidar y transmitir las tradiciones y el estar abierto a posibilidades de seguir formando ha determinado en muchas ocasiones las tensiones entre el cambio y la transformación. Lo cual posibilita una reflexión que conversa las dos posturas para encontrar caminos que permiten modos de desarrollo de la RFE en el proceso de formación del educando, desde un puente entre el individuo y la comunidad a partir de principios que protejan la vida en sus diferentes expresiones y le permitan al sujeto desarrollar su humanidad
LA SOLEDAD (PARADIGMA)	La soledad como fenómeno reiterativo en los jóvenes determina la necesidad de desarrollar estrategias conducentes a la vida con otros. Aclarar el uso del concepto, sus implicaciones y los lugares estratégicos de la soledad, no solo en los jóvenes, sino en los adultos.

<p>LA TRANSGRESIÓN DE LA RELACIÓN (PARADIGMA) FUNDAMENTAL</p>	<p>La RFE supera el fenómeno de vigilar y castigar para disciplinar. Esta implica un tránsito por la existencia de los miembros de la escuela donde se hallan inmersos y están en relación de una u otra manera, generando vínculos conscientes o inconscientes que movilizan no solo modos de relacionarse, sino modos de vivir la formación. La relación trasgreda el orden normado al establecer modos inverosímiles y únicos de relación donde está en juego un asunto de extraña urgencia: la conciencia de lo que es dado hacer, la conciencia de lo que se nos ha dado, conversar, construir, cuidar, dejar, acercar, poner.</p>
<p>LEVANTAR COMO CRIAR(PARADIGMA)CLAVE</p>	<p>La dialéctica de levantar o no levantar, hacer algo o nada, estar criando o no estar criando. Determina como en los cuidadores la crianza toca profundamente un sentido existencial de la vida de ser cuidador</p>
<p>LÍMITE LEGAL EN LA RELACIÓN (PARADIGMA)</p>	<p>El límite de las responsabilidades legales y sociales frente al menor regula a nivel administrativo la RFE, pero desborda la naturaleza de la RFE. Atendiendo a que la RFE no solo obedece a esta normalización, sino que se ve imbricada en fenómenos sociales contextualizados que pasan el límite y exigen otros dispositivos, otras estrategias que es necesario develar, acercarse a entenderlas, vitalizarlas, trascenderlas como elementos originarios de la RFE que sobrepasan un estado legal de dicha relación</p>
<p>MODALIDADES DE LA RELACIÓN (PARADIGMA)</p>	<p>La comunicación, la participación, el vínculo son categorías centrales hasta el momento de la RFE. Como procesos</p>
<p>NORMAL(PARADIGMA)</p>	<p>Lo que se considera normal basado en la costumbre fundamenta en buena medida la RFE y los comportamientos de formación de la familia en la escuela direccionados hacia el escolar. Lo problemático es establecer lo que es normal y anormal. El modo como se aborda en la vivencia dada en la RFE determina y marca pautas de relación y de comportamientos frente al otro y a los objetos de la educación</p>
<p>OBEDIENCIA (PARADIGMA)</p>	<p>El concepto de obediencia en las relaciones de poder y de crianza determina en cierta manera el tipo de relación, el orden que se determina en el discurso de la obediencia. ¿A qué? ¿o a quién? obedecen los jóvenes? Guía el comportamiento del joven y determina de antemano un probable comportamiento de obediencia. Es fundante que los adultos establezcan con claridad para los jóvenes el sistema de obediencias.</p>
<p>PEDAGOGÍA DE LA RELACIÓN FAMILIA ESCUELA (PARADIGMA) CLAVE</p>	<p>Es urgente una pedagogía de la RFE donde el cuidador se convierta en un puente ineludible en el camino de comprender y acompañar al educando por parte de la escuela</p>

PRÁCTICAS DE CRIANZA Y DE EDUCACIÓN (PARADIGMA) CLAVE	Urge la claridad entre disciplinar, formar, orientar, acompañar, motivar; atendiendo a que los conceptos son usados en el fenómeno escolar en muchas ocasiones de manera equívoca, lo cual tiene efectos complejos en el desarrollo del discente. ^[P.] _[SEPE]
PRESENCIA DE LOS PADRES (PARADIGMA)	La ausencia de los padres como elemento clave que afecta la relación y el acompañamiento efectivo de la educación de los jóvenes
RECONOCIMIENTO (PARADIGMA) CLAVE	Enaltecer la labor de cuidador, proceso clave para el sostenimiento de las valoraciones del cuidado de sí y de los demás
TIEMPO Y ESPACIO QUE ESTRUCTURAN (PARADIGMA)	El tiempo y el espacio que estructuran ya sea la familia, las dinámicas sociales, la institucionalidad, el sistema económico o el estado son determinantes a la hora del análisis de la participación en el fenómeno de la RFE.

Anexo 41: Teoría bioecológica de Bronfenbrenner 1979, citado por Papalia et. al. 2009



Anexo 42: Historia de las categorías utilizadas en la narrativa de la RFE

	Ítems	Contenido
Entrevista: 9	Las conductas de control	A: Que, como te digo, uno responde mientras están aquí en la casa; salen de puertos. Uno no puede decir quién es nadie, ni qué relaciones van a tener. Uno confía. Y siempre que hemos ido en busca de ellos o estamos pendientes, vemos que están bien relacionados. Sí me entiende, pero que es una lucha, sí, porque la juventud ahora es terrible, terrible. No se deja manejar el desobediente de grado noveno; ya ni entiende. No tiene sentido de Dios ese ser tan grande que tenemos, que todo se lo debemos bien y de noche, ¿eh? El dios para ellos es la tecnología y el vicio...
Entrevista: 4	Conductas de control	DI: ¿Vos como mamá qué esperas del colegio? A: Yo espero que el colegio, en cuanto a la disciplina, sea más rígido con los estudiantes. Que los profesores no sientan que todo es normal porque son jóvenes. No. Que deben de colocarles mano durita, así como con los papás. Si el estudiante trajo algo que es indebido, los profesores deben colocar mano dura a eso
Entrevista: 9	Conductas de control	A: Si ustedes como docentes llaman siempre al padre de familia, si ven que un chico no está bien y lo llaman, eso, eso dice. Bueno, el profesor se está preocupando por ese muchachito, por ese estudiante, de que no siga cometiendo los mismos errores; hay que confrontarlos.
Entrevista: 15	Situación comunicativa	A: Él nunca le cuenta a uno nada; es lo que uno alcance a ver y ya. Pero él nunca le dice a usted si se siente mal, si está bien... No, él siempre es igual. es muy neutro, él no muestra absolutamente nada. Entonces yo creo que todo eso... Me separé; yo tenía una pareja, casi 8 años viviendo juntos. Mateo incluso le decía papá, a pesar de que el papá biológico de Mateo ha estado tan presente, pues, y siempre ha estado ahí; a mi pareja prácticamente también le decía al papá y

		lo considera una figura paterna. Hace 2 años me separé, hace 2 años entramos en pandemia, nos alejamos un poco de la casa del papá, entonces yo creo que todo eso le ha dado muy duro. Y encima mis complicaciones médicas; yo estuve hospitalizada mucho tiempo, en el cual no podía estar con ellos, y pienso que eso les ha afectado demasiado.
Entrevista: 6	Las conductas de control	DI: En este encuentro se preguntó a las acudientes que estaba pasando con la estudiante, respecto a su irresponsabilidad y la motivación frente al estudio. La acudiente expresó que la niña se hace la que está estudiando, pero se acuesta a dormir; durante la pandemia hay días que no se baña, solo se arregla después de las 6 p. m. La mamá y la tía comunican que hay que dejar que la niña viva su juventud; inició el ciclo menstrual, tiene cambios en la piel, tiene 14 años cumplidos; el padre es muy lejano en lo que se refiere a la crianza, la niña permanece sola casi todo el tiempo en la casa; los alimentos que le dejan preparados no los consume; lo único que consume son galletas. Al parecer, tiene un comportamiento del cuerpo relacionado con un desorden biológico; es activa en las redes. Caso Nancy
Entrevista: 7	Situaciones comunicativas	DI: la comunicación, si los tienen en cuenta en lo que ustedes dicen, si la escuela interactuó con ustedes. A: A mí, la verdad, el colegio no me gusta DI: Excelente, eso es muy válido, ¿y por qué no te gusta? A: No, no me gusta, no sé, hay mucha desorganización, más ese acompañamiento por parte de la institución a los jóvenes, la falta de apoyo a las familias en los procesos educativos.
Entrevista 1	la comunicación intergeneracional	A: Mi mamá le alcahuetea así no quiera a la niña...; mi mamá es la que mantiene más con ellos que yo, pues ya ni sé, porque vea lo que me pasó ayer; mi mamá es la que los cuida.
Entrevista: 16	Tensión en la RFE	DI: ¿Cómo ve esa relación con la escuela? A: Eso tiene que ser a mano, hombro a hombro, pero en este colegio no lo hay. Ahorita vamos a

		<p>ver con el nuevo rector. Hay esperanza, como dicen en mi tierra: escoba nueva barre bien; Dios quiera que sí, le ilumine la mente y le dé esperanzas a este nuevo rector; si no, lo mueven, todo hubiera seguido igual. Un rector ausente, coordinadora de nombre. No, que luchen con nosotros, una buena educación para los muchachos</p> <p>A: La relación entre profesores y alumnos debería estar de la mano, juntos; si no se trabaja de la mano, no hay nada que hacer. De papá no debe hacer con los hijos como si los estuvieran tirando a un gallinero.</p>
Entrevista: 13	Situación comunicativa	<p>A: Porque la pelada tiene 14 años, pero ya sé que está parada en la tierra, que no sabe la pitufa por qué está así. Le dice la pitufina, pero entonces, no sabe, uno sabe que les conviene y todos por un bien, de hecho, porque a uno ya no le toca, sino la muerte. No, profe, es que la situación de ahora es muy carnuda.</p> <p>Con los jóvenes, día a día, muy, muy, muy carnosa, hasta con el anciano y los jóvenes, más los que viven bajo el techo de uno.</p>
Entrevista 2	la comunicación intergeneracional	<p>A: Entonces Juan Pablo tuvo el tiempo, estuvo conmigo y todo. Y sí, por ejemplo, hay un problema. Como Juan Pablo, por ejemplo, yo llego ahorita y le voy y le digo: Juan Pablo. Entonces el problema es tuyo, ¿quién necesitas que...? ¿Qué pasó? Contadme. O cuando llega, por ejemplo, del colegio, yo nada, si me está almorzando, ¿no me entiende? No, yo llego, ¿eh? Juan Pablo, el almuerzo. Entonces, vamos a almorzar ya. La niña no ha dado porque las medía, pues ya la niña estaba. Pero entonces yo me siento con él. El ángel come con ellos. ¿Y yo empiezo qué hiciste en el colegio? Ay, mamá. Imagínate qué en el colegio pasó. Eso pasó, lo otro pasó, aquello.</p>
Entrevista 3	Dinámica familiar	<p>Sí, he pasado por complicaciones de salud graves que yo sé que a él le han afectado mucho. Él es un niño muy callado, no se expresa.</p>
Entrevista: 3	Comunicación	<p>Por otro lado, está el abuelo, que el abuelo paterno lo ve a él con todas las expectativas</p>

	intergeneracional	puestas en él. Entonces siempre le ha dicho: "Pilas, usted tiene que ser el mejor, usted tiene que... entonces es como esa presión. El papá es lo mismo; la abuela es: mira, los otros primitos ya pasaron, ¿vos por qué no?, vos por esto, vos por aquello, en vez de decirle: venga, ha habido tantos cambios... apoyémoslo, pero siempre es como... Juzgándolo. ¿Sí me hago entender?
DC: diarios de campo, 3, encuentro con padres, 2022	La dinámica comunicacional	DI: Hay un reto muy grande y tenemos que comprometernos todos: Papás, profesores, administrativos...
DC: 1, encuentro docentes, 2022	La comunicación intergeneracional	D: No es enjuiciar; el objetivo es escucharnos frente a lo que dicen las familias. Ya hemos hablado en el manual de convivencia. D: Estaba incapacitada; estoy enterada de la última carta. Yo hago el conducto regular. Hable con cada docente, no, nos podemos quedar solo con una versión. Hoy en día no se valora la labor docente. Los padres de familia se descargan a los docentes. En el colegio se repite la conducta de la casa; otros, que pesar, son casos aislados
Entrevista: 13	Principio: la comunicación intergeneracional	A: Digo, tengo respeto porque este hecho y esta mujer les han servido mucho en la vida. Respeto. Yo le recuerdo a la persona. Lo que uno es, que es y se ha hecho. ¿Quién, prácticamente quién los ha levantado, yo? Porque la mamá toda la vida ha trabajado. Ha sido una mujer sin un esposo, sin un hombre berraco respondiendo por ella.
DC: 3. Encuentro con padres, 2022)	Dinámica comunicacional	DI: Entonces la pregunta, dentro de los 20 años que llevo como docente: ¿Cómo hacemos para regular el libre desarrollo de la personalidad, pero también la necesidad a gritos de formar a los muchachos? Porque los muchachos hay que formarlos, hay que orientarlos; uno no puede pretender soltarlos y decir: "Como ya están en bachillerato". No, papás, ustedes lo saben más que yo, ¿cuándo suelta uno al hijo?, tal vez cuando uno se muera... Entonces, primero eso, ahí hay un reto muy grande y tenemos que

		comprometernos todos: papás, profesores, administrativos.
DC: 4, encuentro con padres, 2021	La dinámica comunicacion al	las dinámicas escolares desde la virtualidad han evidenciado la falta de seguimiento frente a los procesos escolares por parte de los padres, docentes, estudiantes y directivas; los niveles de desmotivación tienen factores relacionados con lo emocional, inestabilidad familiar, laboral: los tiempos y los espacios no están respondiendo de manera adecuada con las expectativas frente a lo que se espera en la educación de los estudiantes y los (A)
DC: 3, encuentro con padres, 2022	Dinámica comunicacion al	DI: Me contó que tuvo relaciones con un niño, una chica de 13 años; eso es para uno pensar como adulto, ustedes dirán: “Pero en pleno siglo XXI”. Una niña de 13 años no tiene por qué estar haciendo eso, entonces me contó quién era, un muchacho del colegio. Niños de 12 y 13 años en esas cosas ya... como la agredió y la violentó, el papá y la mamá debido a eso”
Entrevista: 4	Dinámica familiar	DI: ¿Y ahora? A: Bueno, gana concursos. DI: Este año y otra vez. A: Me voy a dedicar independientemente a otras cosas. Para estar más pendiente de ellos. DI: Los hijos necesitan a veces mucha atención. A: Sí, falta estar más pendiente de ellos, entonces me gusta más así. DI: Sí, a veces los niños necesitan...
Entrevista: 13	Dinámica comunicacion al	A: A los cuatro me tocó levantarnos bajo el apoyo y la protección de mis padres, porque mira, mi padre fue un hombre que salió de esa teología para el matrimonio. Él iba a ser sacerdote. Y mi mamá fue una religiosa que se retiró del convento para casarse con mi papá porque vivía con mucho malestar en la cabeza. Ser una persona muy normal, o sea, que los principios morales en amor y en todo, el límite de la palabra me sirvió de apoyo para que mis padres me hubieran ayudado a levantar a los hijos, porque yo los levanté. Yo entonces tuve un apoyo muy grande

Entrevista: 4	dinámica comunicación al	DI: Vos, por ejemplo, en la casa, ¿cómo reprende a Mia? A: Yo a ella le hablo desde los 7 años de la droga, la prostitución; le hablo sobre que debe respetar su cuerpo, sobre las sustancias psicoactivas, no tanto al margen de la ley, sino el cigarrillo; yo le digo a ella que el cigarrillo es una droga, pero es una droga legalizada, pero da cáncer. Le digo esas cosas. Sobre no coger lo ajeno, y todo eso
Entrevista 4	el interés en la comunicación	A: Mejor dicho, entre las dos les falta mucha comunicación.
DC, 3, encuentro con los padres, 2022	el interés en la comunicación	DI: el joven Felipe tiene dificultades para relacionarse y su manera de responder a las preguntas es de manera cerrada, poco expresivo y detallado en las respuestas; David es más extrovertido y expresivo, pero es un poco tímido en el trato; se expresa inseguro y temeroso.
Entrevista: 13	el conflicto en la comunicación	A: Pero lo que pasa es que los papás van, desaparecen, vuelven y exigen un resultado.
Entrevista: 7	vínculo	A: Pues, todos tienen sus métodos porque, obviamente, todos ustedes como docentes son diferentes. Hay unos que, por ejemplo, él mantiene muy desmotivado, y son dos materias que yo digo, y el profesor de ética y de religión es el que... ¿Qué ética tiene ese señor? A mí no me parece, yo no... Cierta vez se lo dije a usted, a mí no me gustaría encontrarlo porque... DI: por lo que me contaste qué pasó. A: Tenía problemas con él. Yo me quise ir, evitar algún tipo de acercamiento con él. De hecho, pues es que son, lo que yo le decía ayer, algo tan simple como la incapacidad, entonces imagínese a uno, a cada uno de los profesores, como es de complicado que lo dejen entrar a uno, venir con la incapacidad, profe de sociales, matemáticas, entonces...
Entrevista: 6	La estrategia	DI: La relación de ustedes como acudientes con el colegio, ¿cómo se han sentido en esa relación?, ¿sienten que el colegio los tiene en cuenta para el proceso formativo de estos muchachos y la participación los vincula al colegio? Usted, ¿cómo

		<p>percibe eso?, ¿cómo percibe esa relación en esta relación?</p> <p>A: Pues a mí me ha ido muy bien con los directores de grupo, porque son muy pendientes de los niños, sobre todo usted y el profe Fredy.</p>
Entrevista: 9	Principio del vínculo	<p>Aun apoyo mucho más comprometido para todas las problemáticas que pronto presentaban los chicos, aunque mis chicos nunca presentaron tantas dificultades aquí en la institución, pero sí se veía el interés que esa, esa directora, esas directivas se interesan por conocer más como la problemática de los chicos, por ejemplo, era más notoria todo el proceso donde los chicos que se ve aquí en la institución, si un chico tenía problema era más rápido, como que había la atención en ellos y ahora últimamente no veo ese apoyo, es como más bien muy ha mermado mucho, no sé, de pronto, como profe, ustedes como profesores, me gustaría que hablen más que los chicos”</p>
Entrevista: 9		<p>DI: ¿Cómo es la educación de acá, ¿cómo se transmite?</p> <p>A: Hay muchas familias, pero hay otras familias que no; no son todas, pero sí hay unas cuantas familias que metieron un muchachito aquí hasta el sol de hoy. No les interesa saber si hemos hecho, aprendido o no aprendido, y pare de contar. Y que yo sé que sí. Hay familias a las que sí les gusta saber. Les gustaría estar más integrados, profe, es que simplemente cuando yo empecé aquí en la Institución Educativa Navarra, hace por ahí, 14 años, yo empecé acá. ¿Cómo empecé acá? Metiéndome en las clases de los profesores, con los estudiantes, a ver cómo eran esas clases, cómo las dictaban, cómo era el comportamiento de los chicos dentro del aula de clase. Fíjese que incluso los chicos aquí dentro del colegio y fuera de la institución hay un respeto hacia mí como líder, como parte, como esa mamá que hace parte de la institución. A mí me parece que eso es superimportante porque los niños me reconocen a mí y cuando ellos de pronto están en una actitud que no es la normal...</p>

Entrevista: 13	Principio del vínculo	A: No hace esa integración con la familia. Al colegio no le importa. A la familia le dejó de importar hace mucho tiempo lo del colegio, de las cosas más hipócritas que yo he visto, porque mi padre iba y preguntaba por los procesos de su hijo. Tratan de lavarse a mano y sacar, por un lado, el papá, ¿eh? Mandarlo con dos, tres palabras. Ya el colegio no se detiene a hacer esas reuniones familiares que se hacían antes. Tu mal por esto. ¿Qué es lo que está pasando? Porque si hablo mal del colegio es porque eso no es del colegio, eso es una raíz que viene desde el propio hogar y ya como el colegio, no sé, viene a vincular a la familia.
Entrevista: 10	el vínculo y la realidad	A: Eso sí, fue temple de hombre. Profe. ¿Qué me llevó a casarme? Si algo de Dios, eh, me ha disgustado a mí, es el matrimonio. Qué me llevó a casarme: el temor. Verme con un hombre llegar llena de hijos donde mi papá. Ahora, mi papá, lo que más odiaba era dejar un hijo aquí, otro hijo allí; la sangre agrega. Ese hombre fue con un temple de un nazi
Entrevista: 3	el vínculo y la realidad	A: "Usted tiene que ser el mejor, usted tiene que..."
Entrevista: 13	el vínculo y la realidad	A: Cosas como usted, yo fui una mujer casada por la iglesia, no por lo civil; bueno, viví poco con los maridos porque no, no soporté muchas bobadas. Yo no fui mujer de soportar bobadas de un hombre... Bueno, entonces casi me tocó a los dos primeros hijos criarlas sola"
Entrevista: 13	el vínculo y la realidad	A: El temple del papá la llevó a casarse; mi papá era horrible, me ha disgustado a mí. Es el matrimonio... se separó rápido al no soportar cosas del esposo.
Entrevista: 13	la participación	A: El colegio no le importa
Entrevista: 9	la participación	A: El chico de eso también aprende porque dice: "Yo sé que mi papá no me está dejando solo, mis padres no me dejan solo y el profe también está pendiente de mí; qué es lo que quieren ambos, entre profe y padre, es que yo sea una mejor

		persona, porque eso es lo que se llega a esos acuerdos, a no seguir cometiendo errores, a llevar a que las cosas mejoren”.
Entrevista: 2	Principio de la norma	A: Pero si le gusta libre... no le gusta el deporte o la norma como tal; la norma es más problema, o sea, desde Juan Pablo, se le tiene que justificar por qué...”
Entrevista: 9	Normalización	A: Bueno, por ejemplo, en mi casa yo tengo dos muchachos, demasiado juiciosos, y otro que es un poquito más desobediente, que es el menor. Pero él responde bien, él sabe que, si la mamá le dice una cosa, debe cumplirla, porque esa es una regla y una norma.
Entrevista: 13	Normalización	A: Hijos sumisos - buenas costumbres: No, una experiencia muy buena. Muy, muy, pues eran más sumisos que la juventud de ahora...
Entrevista: 10	Normalización	A: Voy a cuidarlo de ciertas cosas, cuídalo, pero debe tener una norma, porque yo no puedo permitir que él se vaya criando como que pueda hacer lo que él quiera...”
Entrevista: 13	la autoridad	A: una niña tuvo la menstruación y la niña estaba apenada al ver que su ropa estaba manchada. La coordinadora no permitió que la niña se fuera para su casa, atendiendo que la chica llamó a su padre para que viniera por ella.
Entrevista: 13	Conflicto comunicacional	¿Cómo te fue en esa matemática? Y leí, le dije: “No, bien, vamos a estudiar”. Te he explicado esto de esta manera y esto funciona así, porque sí. O si el papá no sabe que lo acompaña, es diferente. Pero lo que pasa es que a los papás van, se desaparecen, vuelven y exigen un resultado; si no es un resultado favorecedor, no les sirve. Porque solamente quieren entender que los niños suplan; es una plaza para ellos. Porque eso es lo que pasa: lo que pasa es que el papá quiere bajarse dolores de cabeza con el hijo, o sea que exigen que el hijo sea, como dicen por ahí, un profesional. Dejan que el pelado sea lo que quiera hacer, sino un profesional bajo la fuerza: abogados, médicos, ingenieros, arquitectos, obviamente, carreras que los padres dicen, uy, sí, es lo que exigen, pero cuando realmente se detienen a decir: ¿Qué quiere estudiar? Ah, que quiero estudiar arte, quiero estudiar baile

Entrevista 8	La autoridad	<p>DI: ¿Cuál de las dos es más grosera? ¿La mayorcita o la otra?</p> <p>A: Obviamente, delante de mí son unas y por allá son otras, pero a veces se les sale. Entonces hay palabras que yo digo: “huis”, más calmadita, por favor, que hasta allá tampoco le digo.</p> <p>DI: Usted le pone límites.</p> <p>A: Sí. Usted le pone límites a Mónica</p>
Entrevista 13	el conflicto en la comunicación	A: ¿Entonces qué levantó? No levantó” ...
Entrevista: 4	estrategia	<p>DI: Usted me contará cómo ha sentido esa experiencia de la relación entre su familia y el colegio, atendiendo a lo que me dijiste ahora que la niña está desde preescolar. ¿Cómo ha sentido esa relación? Entre las cosas del colegio y las cosas de la familia.</p> <p>A: Pues, personalmente, la he sentido bien, porque siempre la he mantenido pendiente de ella. A mí me han atendido los docentes, porque nunca me he ido con el rector y la coordinadora. Y pues la relación ha sido muy amena entre la familia y la institución</p>
Entrevista 16	El límite	A: La salida de un docente de manera obligada de la institución, el posterior traslado del rector y la coordinadora, las posteriores acciones de los padres de familia frente a estos hechos, donde los estudiantes y los padres de familia se pronunciaron... Cómo explicar lo sucedido
Entrevista: 9	Los valores	A: Bases para sacar muchachos que quieren, hoy en día se vea allá, estar arriba, demostrar que la comuna, que nuestro barrio, que en esta institución se puede, que no solamente hay que ir a una institución privada para poder ser grande en la vida, para tener altos conocimientos; salieron de una institución pública como institución educativa. Navarra, pero que también se enfocan a cosas muy buenas. Es que tenemos chicos valiosos en la comunidad que salieron de acá
Entrevista: 4	los valores	Ella siempre ha tenido ese problema con la educación ósea no es la primera vez solamente que obviamente, pues estaba más chiquitica entonces primero era más encima, pero pierde un

		año, dos, tres y va para el cuarto, pues ya uno, también como adulto, como padre, también se desmotiva, entonces ella ya es una personita que ha crecido lo suficiente no para soltarla del todo, no pero, si ya ella razona muchas cosas, ella si ya comprende, entiende muchas otras cosas, entonces ella ya debe ser consciente en este momento, con la edad que ella tiene acorde a sus años, a sus vivencias de que el colegio es su responsabilidad de que las tareas son su responsabilidad, de que si ella necesita ayuda...
Entrevista: 4	los valores	A: Porque me entiende; no comprende por qué la tarea está compleja, pide ayuda y nunca se le ha negado, pero yo ya estudié y se lo he dicho a ella muchas veces. Obviamente, siempre hay un acompañamiento, claro que sí, obviamente que uno se motiva con subir a otra persona; resulta más que no entiendo, pero lo quiero intentar, quiero hacerlo, ayúdame, pero no pasa eso”
Entrevista: 5	La autorreferencia, la tensión	DI: ¿Cómo ha sido esa relación como acudientes? O sea, ¿cómo han sentido esa relación entre la familia y este colegio? A: No, pues en este colegio no es bueno tener hijos, la verdad, a pesar de que aquí todo el mundo habla mal de este colegio. DI: ¿En serio, hablan muy mal del colegio? Vea, pues, bendito sea mi dió
Entrevista: 11	las tradiciones y las costumbres	A: Yonan viene acostumbrado a una educación del anterior colegio tipo universidad; así venía Yonan, parecido a la metodología que tiene usted, con un profesor que se llama Harvy.
Entrevista: 9	las tradiciones y las costumbres	A: Los chicos pierden el interés por educarse ante la falta de escucha por parte de la I. E.: Los chicos han perdido el interés por. De cómo se llaman, como del estudio, porque ellos dicen: “Bueno, no tengo ese apoyo o no tengo un acompañamiento del profe en el proceso o los profes no se interesan por saber si ese niño tiene una problemática en la casa”.
Entrevista 2	las tradiciones y	DI: ¿Cómo es esa relación con este colegio, ¿cómo, ¿cómo la sientes?

	las costumbres	A: Pues, yo, nosotros le hemos insinuado y hemos intentado decirle a Juan que pronto cambiará de colegio. Y él dice: "Ma, pero es que, a mis amigos, pero es que yo me siento cómodo, a mí me gustan. Entonces. Lo hemos hecho porque a él le gusta, o sea, le gusta estar acá y sentirse cómodo, aunque hay cosas que no, que no son, pues lo normal y lo que debería de ser cierto ya".
Entrevista: 2	Cambio	DI: Ese diálogo con sus hijos. ¿Cómo percibe usted que la entienden? ¿No la entiende como lo percibe? A: No, yo pienso que ellos, como te dije, desde pequeños, uno les va moldeando esa vida. Ellos me entienden, dice. Bueno, es que a mi mamá le faltan cosas, porque hoy en día la vida ha cambiado mucho, ha evolucionado, es la palabra clave. Es que ya hemos evolucionado, todo. Pero yo pienso que, si las cosas sí han cambiado mucho, uno tiene que transformarse. Como mamá, siempre he estado pensando en uno. Sí hay cosas a las que ya les debe dar rienda suelta a los chicos, pero en mi caso yo pienso que todavía hay cositas que ellos dicen: "Ay, mami, hay que evolucionar".
Entrevista: 9	El cambio	A: Pienso que esa es la parte académica y la parte espiritual. Ahí veo esos dos aspectos muy fuertes; no veo el más fuerte en la parte de lo académico; en lo académico y en lo espiritual no está tan fuerte, porque veo que los niños de pronto no son más... aún hay mucho irrespeto.
Entrevista: 9	El cambio	A: Yo supongo que eso va en la parte espiritual también."
Entrevista: 13	El cambio	A: La edad entre el padre y el joven de hoy en día ha cambiado mucho, porque yo veo que hoy en día los jóvenes no tienen respeto por los padres". Ni le enseñó responsabilidades grandes con él. Mira, ella lo abandonó y pensó que meterlo a este coco de casa era responsabilidad, tampoco con un muchacho. Vea, profesor, que sepa por dónde. Voltea el muchacho a ver qué está haciendo. Primero le preguntó: "¿Con quién salió?, ¿con qué amigos, buenos o malos?".
Entrevista: 2	El cambio	A: Ese es el ejemplo de Juan Pablo. Claro. Entonces, ¿cómo decir que tiene malos ejemplos

		alrededor, ¿eh? Que mi mamá, pues, está prácticamente conmigo también de lunes a viernes, que cuida a la niña para poder ir a hacer deporte. Anteriormente, cuando teníamos al entrenador Juan Pablo, se quedaba una hora con María Ángel.
Entrevista: 2	El cambio	A: Yo entrenaba, reía a María Ángel y él se iba a entrenar esa hora. Pero entonces mira que no es una rutina, es que uno diga: "Ah, es que Juan Pablo puede estar tomando las cosas así, por eso, por aquello, porque hay alguien nuevo diferente en la casa o es raro o tiene nuevos amigos, y por eso se está comportando allí.
Entrevista: 13	El cambio	A: la juventud crece muy sola, a cuestión de lo que sea, sean por cuestiones laborales u otros elementos que hayan influenciado a temprana edad. Que lo impulsa a crecer medianamente, hoy en día de manera progresiva. Entonces, yo siento que la juventud, hoy en día. No trata de estar por razones, hoy en día, como uno hubiera querido que estuvieran para uno, o sea, estar pendientes, apoyar, eh, acompañar y darles participación. Porque hoy en día, les piden mucha participación, pero se les niega mucho. Entonces, por eso es por lo que él, aparte de sentirse solo, se siente aburrido, porque cuando piden participación, no se les brinda o no se les brinda de una manera. Entonces es muy complicado
Entrevista: 2	la praxis	A: Entonces Juan Pablo todo el tiempo está conmigo y todo. Sí, por ejemplo, hay un problema. Con Juan Pablo, por ejemplo, yo llego ahorita y le voy y le digo: Juan Pablo. Entonces el problema es tuyo, ¿qué necesitas?, ¿qué pasó?, cuéntame, o cuando llega, por ejemplo, del colegio, yo noto si me está almorzando, no me entiende. No, yo llego, ¿eh? Juan Pablo, el almuerzo. Entonces, vamos a almorzar ya. La niña no ha dado por qué. Pero entonces yo me senté con él y le dediqué su tiempo. Un ángel coma con nosotros. Yo empiezo: ¿Qué hiciste en el colegio? Ay, mamá. Imagínate que en el colegio pasó. Eso pasó, lo otro pasó, aquello

DC, 4, encuentro con padres, 2021	la praxis	DI: se les orientó sobre la necesidad de trabajar las normas de control biológico, las normas de control lógico y las normas negociables. Expresando ejemplos de ellas y la necesidad de tener claro que hay normas que no se pueden negociar y cuáles sí; se indicó sobre los compromisos pedagógicos que deben hacer los estudiantes que tienen tres o más áreas perdidas para el segundo periodo y las consecuencias de continuar con esta situación. Como tercer punto, se les dio espacio para expresar descripciones de la situación de lo que podría estar pasando con los estudiantes de 8b respecto a su rendimiento académico, relajo y desmotivación.
DC, 1, encuentro con padres, 2022	la praxis	DI: En la vista estuvo presente la niña; los dos hermanos todavía estaban en su cuarto. La abuela me contó que no sabe qué hacer con ellos, que no escuchan, que está cansada, que ella está haciendo como si fuera la mamá . Que les habla y que no le prestan atención. En la conversación hablaron de un viaje a España que va a hacer Sarita. Ella comentó que es para celebrar unos 15 años; la abuela comunicó que eso es trato de blanca, que cuidado con eso. El abuelo me comentó sobre el problema de las drogas y que ella no le iba a permitir ningún comportamiento relacionado con eso a ninguno de ellos. Detrás del consumo viene la delincuencia... La mamá de los muchachos estaba trabajando en confesiones. Ellos son hijos de tres padres diferentes. La madre está ausente en su rol como acudiente... Se identificaron rupturas en la niña (Sara); entre lo emocional, su vida y su pensamiento hay discontinuidad. Se invitó a trabajar las emociones, seguir trabajando en centrarse y no perder la motivación por el estudio
Entrevista: 8	el aprender y el desaprender	A: Me parece muy viable, porque, de hecho, en ciertas reuniones a las que asistí hace unos años, el tema de desaprender para aprender me parece importante. A ver, muchas veces uno como papá tiene en su cabeza un modelo de crianza en el que está seguro de que está haciendo las cosas bien,

		pero llegas al colegio, de pronto a una reunión, y suelta que un docente te da unas pautas y te das cuenta de que estaba equivocada. No es por ahí.
Entrevista: 9	el aprender y el desaprender	A: El chico de eso también aprende porque dice: “Yo sé que mi papá no me está dejando solo, mis padres no me dejan solo y el profe también está pendiente de mí”. ¿Qué es lo que quieren ambos, entre profe y padre? Es que yo sea una mejor persona, porque eso es lo que se llega a esos acuerdos, a no seguir cometiendo errores, a llevar a que las cosas mejoren.
DC, 4, Encuentro con padres, 2021	el aprender y el desaprender	A: la A de la estudiante Saury expresa la falta de acompañamiento y seguimiento por parte de los padres de familia; la A de Harold expresa la necesidad de estar más atentos de lo que está pasando con los chicos y de sus responsabilidades escolares; la A de Miguel indica que respecto a los encuentros con el docente de Matemáticas los acudientes debe tener una actitud de exigir, no preguntar la obligación de asistir a estos encuentros; la A Serna indica sobre el tema de las NEE y la medicación que tiene Andrés expresando el problema de conectividad y de acompañamiento que tiene con su hijo; el A de Samuel Marín solicita revisar el proceso de sociales e indica que es el colmo de la irresponsabilidad por parte de los estudiantes y de los docentes frente a la baja exigencia y las prácticas de preparación de clase que indican falta de vocación y de una verdadera planeación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes(bajar actividades de internet), expreso sobre el fenómeno de la baja calidad en la educación ; la A de Eimy expreso mantener muy ocupado en su trabajo e igual su esposa(madrastra) , dice que se comunicó con el padre Natural para decir que hacer ante la falta de responsabilidad y compromiso de la E frente a sus procesos escolares; la A de Petro se conversó con ella, es madre sola, se le indicó la falta de seguridad del Estudiante, la necesidad de la relación de proyecto de vida y el modelo de educación que le está ofreciendo la institución

		<p>educativa, que él debe recuperar la confianza y tener personas que le generen confianza; la A le indica al P que sierra muy buen o que yo pudiera conversar todas estas cosas con él , se genera la posibilidad de hacer visita familiar; la A de Sophía indico que le estresa, opinaba de volver a la alternancia, al respecto el profesor indicó que está de acuerdo, pero con las medidas necesarias. Ella indica que al retornar pide la solicitud de que Sophía y Marian no estén juntas para evitar problemas; A de Isaac comunica que la coordinadora le indicó la opción que el joven validó; ella expresa no estar de acuerdo.</p>
Entrevista: 3	el aprender y el desaprender	<p>DI: ¿Y Mateo qué te cuenta? Mateo, ¿qué te dice? ¿Cómo se siente con el colegio?</p> <p>A: Pérdida de interés por aprender y educarse: Yo sé que el colegio le gusta mucho, porque nosotros pensamos en pasar de colegio, y él me rogó que no lo fuera a pasar. A él el colegio le gusta mucho. Pero también sé que ha perdido muchísimo interés en aprender. Muchísimo interés en educarse</p>
Entrevista: 13	la auto referencia	<p>A: El abandono de la madre al no saber qué hacer con el hijo: Y lo abandonó, no vino de él, sino cuando se accidentó un carro de la policía, que se vio con los santos.</p>
Entrevista: 5	La autorreferencia del tener	<p>DI: Te gusta mucho el colegio.</p> <p>A: Sí, Dilan está acá desde preescolar; lo pasé en una ocasión del colegio porque nos habíamos pasado para Copacabana, pero empezó supermal allá. Le empezó a ir muy muy mal y volvimos otra vez acá donde mi mamá y volvimos acá y empezó otra vez bien. Por eso me asusta ver estas tres materias ahí. O sea, así con relación con el colegio, casi no, porque el trabajo no me lo permite mucho, pero entonces mi mamá es la que me ayuda mucho, digamos viniendo a las reuniones o entregas de notas... Hace rato que no he venido por las notas del niño, pero bien, la relación con los profesores está bien. El año pasado fue con el profe Freddy, superbién nos fue con el profe, aunque casi no lo vimos porque todo el tiempo fue como la pandemia, pero, pues,</p>

		superbién . Con la que, si no fue con la profesora Adriana, que era un poquito complicado, pero no, era eso, porque Dilan venía muy animado.
Entrevista: 14	La autorreferencia del tiempo	DI: Te comunicabas con todos A: Las reuniones me daban un poquito duro, porque siempre las reuniones las hacían después de las seis de la tarde. Aquí, mire que siempre es por la mañana, pero es entendible, porque es el horario de ellos... Sí, por ejemplo, en el tema mío, mire que siempre ha sido a las seis y media, entonces yo pido el permiso, y yo igual llego muy tarde al trabajo, porque yo entro desde las seis de la mañana a trabajar. Entonces, bueno, yo... en ese sentido sí, pero, por ejemplo, yo sé que él se ha sentido mucho mejor”.
Entrevista: 8	La autorreferencia del tiempo	A: Es complejo porque no siempre atienden, no siempre hay facilidad de llegar a un acuerdo con un horario para recibirlo a uno; entonces, la verdad, ha sido compleja esa comunicación. De igual manera, yo no tengo que acudir mucho a hablar con profesores diferentes a las reuniones del colegio; es muy rara la vez que he tenido que acudir, pero, por lo general, es difícil, es complejo. DI: Por los horarios. A: Por los horarios, sobre todo por los horarios, porque, bueno, en alguna ocasión que sí lo hice, digamos que el profesor mantiene su posición, no está como muy presto a escuchar.
Entrevista: 1	La autorreferencia del tiempo	A: Mi mamá me había dicho entonces que yo creo que a usted le toca la otra semana y ya, entonces yo hice la que no tenía el número suyo y yo le dije: “Ve, consígueme el profesor para yo hablar con él, pero ya será el viernes y yo dije: —¿A qué horas entra mañana? —o sea, hoy no, no sé, yo como Ximena, que usted no sabe horas de entrada, si usted va a estudiar; no es que sea un montón de actividades más distintas.
Entrevista: 9	La autorreferencia del tiempo	A: Él se enoja y todo eso y hace pataletas, pero llega a esa hora. Por ejemplo, si yo les digo a los muchachos: “Cuando éramos pequeños”, es que la entrada es a las 12:00 de la noche o 11:30. Si ellos

		se pasaban a la próxima, no los dejaba salir, sino menos, menos tiempo para que cumplieran.
Entrevista: 6	La autorreferencia del tiempo	DI: él vive más con vos. A: Él vive conmigo. Yo trato de estar el mayor tiempo posible con él, pero me doy cuenta de que cuando yo no estoy o tengo que viajar por algún motivo, él ahí es donde se desborda. Él tiene un diagnóstico de trastorno de DHDA que es tratado y, de hecho, lo dieron de alta porque cumplió bien con el tratamiento y, aparte de eso, a él le habían diagnosticado que tenía síndrome de la desafiante
Entrevista: 2	La autorreferencia del tiempo	A: Porque no, no, no. O sea, ¿cómo el muchacho va a tener tanto tiempo libre?”, lo cual conduce a la dinámica del quehacer con el tiempo libre: “Que te metimos a este juego de fútbol porque te gusta el fútbol”... Lo metimos como tres meses al tenis y tampoco les gustó, ¿eh? Ah... tampoco la natación. Ah, no. La natación tampoco le gustó
DC, 3, encuentro con padres, 2022	La autorreferencia del tiempo	A: Soy de las personas que no tienen el tiempo como muy disponible para tantas reuniones del colegio por situaciones laborales, porque manejo turnos muy rotatorios.”
Entrevista: 11	La autorreferencia del tiempo	Como permitirles a ellos dejarlos explorar, pero permitirles tanto irrespeto que no se sienta el carácter sin necesidad de ofender o regañar, sino que ellos sientan que para todo hay un tiempo; a mí, la verdad, eso no me gusta de acá.
Entrevista: 9	La autorreferencia del tiempo	A: Hoy en día tengo un chico que tenía un problema, que la mamá decía que venía de una escuela especial y que lo metió acá. Y hoy en día ese pelao es un profesional, es un pelado, trabaja. Yo me acuerdo del profe; es tanto que es el hermano de Silvio. La mamá lo metió acá porque lo trajo de una escuela especial y lo metió acá para quemar el tiempo. Pero, ¿cómo llegó esta mamá? comprometida, se metió en este salón y miró todas las problemáticas que tenían todos esos chicos. Y venga, formemos un grupo y lo vamos a trabajar en mi casa. Recuerda, profe, que yo
Entrevista 13	La autorreferencia del tiempo	A: Eh, entienden muy poco. No se dejan manejar. Claro, que los que están en casa nunca he ido a buscarlos a una manga, un corrillo de amigos.

		<p>Pues, yo no puedo estar con ellos; esa gente es muy manejable, pero, de todas maneras, es una lucha sin cuartel...”</p> <p>Que, como te digo, uno responde mientras están aquí en la casa; salen de puertos. Uno no puede decir quién es nadie, ni qué relaciones van a tener. Uno confía. Y siempre que hemos ido en busca de ellos o estamos pendientes, vemos que están bien relacionados. Sí me entiende, pero que es una lucha, sí, porque la juventud ahora es terrible, terrible.</p>
Entrevista 14	La autorreferencia del espacio	<p>A: Siempre tuve a la abuela. Nosotros vivíamos en un segundo piso, yo vivía con él y mi mamá vivía en el primer piso. Cuando yo tomé la decisión de comprar vivienda, pues yo también lo hice pensando en él, en el espacio de él, porque el espacio donde estábamos era muy reducido, era prácticamente un cajón y éramos, pues, muy... así fuéramos él y yo solos, no había prácticamente intimidad ni vida para cada uno. Entonces tomé la decisión de conseguir la vivienda. Pero, mi hermano vive allá al frente en Copacabana, entonces ya cuadré con él, para que él esté pendiente de él, mientras yo llego del trabajo”.</p>
Entrevista 9	La tensión	<p>DI: ¿O sea que usted ve como problemas ahí que las relaciones se respeten, como la dignidad del otro, la comprensión del otro?</p> <p>A: Claro que sí, profe, porque yo pienso que, si uno no tiene respeto por uno mismo, no va a sentir respeto por el otro, y eso hoy en día la juventud lo ha perdido mucho. Si uno, como padre o madre, desde la casa no hace esas bases de los valores que deben enseñarle a los hijos para que transmitan, para que sean personas más tarde... Olvídense de que eso no hay nada; yo pienso que no tanto la institución, sino que eso viene desde la familia.</p>
Entrevista 13	Las representaciones	<p>Anderson. Cuídate mucho para acordarte de tener un Dios y el día de mañana tienes que darle una cuenta de tu vida aquí en el mundo. Se pasa como sea, ante Dios, no, y mané, déjate. Muy bien,</p>

		<p>cuídate. Mira que la vida es muy corta. Yo lo aconsejo muy horrible y lo regaño y él me baja la cabeza, pero le digo, profe, una cosa, pero últimamente he visto que mejora mucho su situación.</p>
Entrevista 13	La auto referencia	<p>Que, como te digo, uno responde mientras están aquí en la casa; salen de puertos. Uno no puede decir quién es nadie, ni qué relaciones van a tener. Uno confía. Y siempre que hemos ido en busca de ellos o estamos pendientes, vemos que están bien relacionados. Sí me entiende, pero que es una lucha, sí, porque la juventud ahora es terrible, terrible.</p> <p>No se deja manejar el desobediente noveno; ya ni entiende. No tiene sentido de Dios ese ser tan grande que tenemos, que todo se lo debemos bien y de noche, ¿eh? El dios para ellos es la tecnología y el vicio... No tiene un sentido de Dios, de ese ser tan grande que tenemos, que todo se lo debemos día y noche”</p>
Entrevista 5	La autorreferencia del tener	<p>A: como le digo a todo el mundo, vea, el pelado tiene que poner atención en las cosas, que haga las tareas, tiene que estar pendiente de todo, ¿sí me entiende? Uno como mamá los orienta, los aconseja. Y como yo le digo a todo el mundo: ¿a dónde más vamos a tener nuestros hijos? En este colegio o en una escuela cercana. ¿Por qué? Porque uno no tiene plata para pagar transporte, para pagar un colegio privado... y allá les hacen más acoso escolar. Que se supone que, si usted paga en un colegio, así pues.</p>
Entrevista 13	La autorreferencia del tener	<p>Hoy día la situación es terrible. Y más unos niños de mano en mano como una moneda. Pues eso me asombró a mí y yo lo he vivido mucho... Ese es el problema mayúsculo: que un hijo, una niña, crezcan sin el calor directo del papá y mamá, pero como ambos tienen que elaborar, hubo una separación y la mujer es más que toda la abuela que lleva...</p>
Entrevista: 1	La auto referencia del tener	<p>“Yo aquí, por ejemplo, a veces trabajo mucho y entonces me recargo mucho también de muchas cosas y entonces estallo, entonces es complicado también, porque yo obviamente quisiera...</p>

Entrevista: 13	La auto referencia del tener	Ser jodida y no tener esposo: Yo, yo le martirio mucho vivir conmigo. No lo puedo negar porque soy muy estrecha, muy templada, muy jodida. Y si me toca ante un amigo decirle lo que sea, les digo que no me gustó esto. ¿Qué podemos hacer? ¿Qué solución? Leamos esto porque así es. Porque, suave, tampoco se les puede hablar porque ellas ya saben que su gente sabe en dónde está parada y porque yo soy muy jodida, yo, pa, él, yo he sido, pues se puede porque la mamá, como te digo, no he tenido un esposo y ha trabajado mucho para ellos”
Entrevista: 11	situaciones comunicativas	Hay mucha desorganización
Entrevista: 7	vínculo	Pues yo creo que lo que fue el año 2020 el año pasado a pesar de que si el profesor Fredy fue muy digámoslo así un poquito asistencialista con los alumnos que él encima vivía muy pendiente de todo y tenía un vínculo bastante tanto con los alumnos como con bastante fuerte como con los padres los acudientes si me parece que el colegio le ha faltado un poquito más ese acompañamiento y más cuando tenemos un profesional especializado para acompañar a los alumnos en ciertas circunstancias lo hablo por el caso.
Entrevista: 9	Vínculo	A: Apoyo, mucho más comprometido para todas las problemáticas que pronto presentaban los chicos, aunque mis chicos nunca presentaron tantas dificultades aquí en la institución, pero sí se veía el interés de que esa directora, esas directivas se interesan por conocer más cómo es la problemática de los chicos; por ejemplo, era más notoria todo en el proceso donde los chicos que se ven aquí en la institución, si un chico tenía problema, era más rápido, como que había la atención en ellos, y ahora últimamente no veo ese apoyo, es como que ha mermado mucho, no sé, de pronto, como profe, ustedes como profesores, me gustaría que hablen más que los chicos.

Entrevista: 9	Cambio	Pienso que esa es la parte académica y la parte espiritual. Ahí veo esos dos aspectos muy fuertes; no veo el más fuerte en la parte de lo académico. En lo académico y en lo espiritual, no está tan, como tan, tan fuerte, porque veo que los niños de pronto no son más; hay mucho irrespeto.
Entrevista: 8	estrategias	El colegio, como te digo, es muy ajeno a las familias, a las situaciones que tienen las familias; digamos que lo más importante es que el colegio de ese primer paso. Para mí, a mi opinión es eso, que dé ese primer paso porque los papás nos mantenemos en un mundo muy diferente, entonces nos basamos solamente en reuniones de entrega de informes y ya, pero más allá no veo cómo ese compromiso de tener esa unión con los padres”.
Entrevista: 8	la tensión	He tenido que alzarles la voz en varias ocasiones. Porque trato de ser muy paciente y tolerante con ellas, pero a veces se pasan, entonces siento que me toca demostrar un poquito de carácter.
Entrevista: 13	teleología	Tengo respeto porque este hecho y esta mujer les ha servido mucho en la vida
Entrevista: 1	Conducta de control	DI: ¿Y quién te colabora con los chicos? A: Mi mamá es la que los cuida DI: ¿De qué manera? A: Pues ya ni sé. Porque vea lo que me pasó ayer. Le pregunté. Yo estaba por escribirle para ver cuándo era la entrega de notas, porque ya a estas alturas y sin haber visto la entrega, al pasar, entonces ayer me dio por preguntarle y yo, Ximena, Me está diciendo que vaya yo a entregarle las notas, por las calificaciones... por esto, entonces, y yo sí y que no le fuera a decir a usted, mi mamá le alcahuetea a ella; entonces, y yo, ah, bueno, entonces, yo le dije Ximena. No tengo el celular y yo, pero sí es que ya la virtualidad. Se acabó. Allá nos dijeron que era un grupo de apoyo. Las primeras que hicieron. Yo dije que todo iba a ser presencial. Que nada virtual. Oigan, a nosotros nos piden un celular allá. Y yo, pues, muy de malas si lo piden. Porque no todos los niños van a tener celular. Entonces no se lo quería entregar. Entre ella y mami, usted me va a entregar

		el celular y yo como se lo voy a entregar. Estoy esperando a que me entreguen las notas porque yo le dije que sí saca buenas notas, se lo entrego; si no saca buenas notas, no se lo voy a entregar...
Entrevista: 9	Conducta de control	DI: ¿Copera, siente que... qué nivel de cooperación considera que hay ahí entre la escuela y la familia para educar a los muchachos? A: Bueno, a mí me parece que la institución, como te digo, de pronto tiene falencias, pero es muy interesante la cooperación tanto del docente como del padre de familia, y yo siempre pienso que no hay una integración que entre la familia y los educadores; eso fortalece el diálogo con los chicos, eso fortalece.
Entrevista: 8	vínculo	Esa interacción común, de la comunidad, la familia, la escuela. ¿Qué piensas de eso? Mónica: Comunidad, familia, escuela. Pues. No, no percibo un vínculo que tenga, pues, como peso, no. No percibo un vínculo en esos 3 aspectos. No.
Entrevista: 8	Liderazgo estratégico	El colegio, como te digo, es muy ajeno a las familias, a las situaciones que tienen las familias; digamos que lo más importante es que el colegio de ese primer paso. Para mí, a mi opinión es eso, que de ese primer paso porque los papás nos mantenemos en un mundo muy diferente, entonces nos basamos solamente en reuniones de entrega de informes y ya, pero más allá no veo cómo ese compromiso de tener esa unión con los padres...
DC, 4, encuentro con padres, 2022	Liderazgo estratégico	Se fue muy reiterativo en comunicarles la necesidad de un compromiso mutuo entre la escuela y la familia para el proceso formativo, independientemente de las diferencias que se tengan; comentaron la poca asistencia al encuentro.
Entrevista: 9	Liderazgo estratégico	Pero cómo llegó esta mamá comprometida, se metió en este salón y miró todas las problemáticas que tenían todos esos chicos. Y venga, formemos un grupo y lo vamos a trabajar en mi casa. Recuerda, profe, que yo trabajaba con grupos y niños en mi casa. Aunque ... bases para sacar a muchachos que quieren hoy en día que se vea allá estar arriba, demostrar que la

		comuna nueva, que nuestro barrio, que en esta institución se puede, que no solamente hay que ir a una institución privada para poder ser grande en la vida, para tener altos conocimientos; salieron de una institución pública como institución educativa. Navarra, pero se enfocan en cosas muy buenas. Es que tenemos chicos valiosos en la comunidad que salieron de acá
Entrevista: 9	Liderazgo estratégico	Le decían metida... eso puede ser lo que de pronto yo me siento mal, pero sí me parece, pues, que el colegio, que sí está haciendo esto, sí sirve para ese acompañamiento de ellos, y más que nada saber que, bueno, que con ellos se halle la manera, de que el niño cada vez aprenda más; en sí el sentido no es en parte lo educativo...
Entrevista: 14	Liderazgo estratégico	Ella orienta su acompañamiento desde su liderazgo en el colegio y en la comunidad, orientándose hacia "el convivir con los demás"; eso sí lo que, pues, he dicho mucho. De por sí, Melani, usted puede ver, profesor, que mi hija es una persona calmada, muy serena; eso es como lo que a ella se le ha inculcado en ese sentido.
Entrevista: 13	Dinámica familiar	Yo diría que los padres deben dejar de buscar resultados porque solamente buscan resultados
Entrevista: 14	Dinámica familiar	Si no, no es dejarlo solo".
Entrevista: 3	Dinámica familiar	Él no muestra absolutamente nada".
Entrevista: 2	Dinámica familiar	Entonces aprovechamos, vamos a pasear. Estamos juntos. O sea, muchas veces buscamos juntos. Antes de que fueran remodelando la finca, nos íbamos para el fin de semana, que no, que nos quedáramos el domingo en la finca, cierto. Y ya los domingos el papá está en la casa. Ya llega a la casa, está con nosotros ahí y ya simplemente pasa el domingo y vuelve otra vez a la rutina.
Entrevista: 3	Dinámica familiar	Sí, he pasado por complicaciones de salud graves que yo sé que a él le han afectado mucho. Él es un niño muy callado, no se expresa.
Entrevista: 9	Dinámica familiar	El caso mío, yo he sido madre soltera, soy madre de tres hijos; ya hoy en día, pues tengo ya hijos de

		30, 26 y 24 años. Yo me siento contenta con la educación y la crianza de mis hijos. Como mamá, yo pienso que uno debe tener el diálogo con ellos, el respeto y, ante todo, que los hijos desde muy pequeños aprendan a tener responsabilidades. El respeto y ser responsable con todas las cosas. Por ejemplo, si uno como madre, desde que es un chico pequeñito, el bebé pequeñito no le enseña a hacer este proceso que es completamente simple, a recoger los juguetes. Ustedes, los chicos, sacan los juguetes y así hacen reguero en toda la casa.
DC, 3, encuentro con padres, 2022	Dinámica familiar	Problema de abandono de hogar de su mamá o su papá, y tiene una familia que lo adoptó, lo acogió, y estamos como entre, haciéndole varios acompañamientos; no ha sido fácil, es un niño que no es fácil.
Entrevista: 13	Dinámica familiar	Lo abandonó, no vino a él, sino cuando se accidentó en un carro...
Entrevista: 13	Dinámica familiar	Pero lo que pasa es que los papás van desapareciendo, vuelven y exigen un resultado.
Entrevista: 6	Dinámica familiar	Es complicado porque él venía de una crianza con la mamá de, digámoslo así, una rueda suelta; él hacía lo que quería, en una familia donde todas eran mujeres.
Entrevista: 4	Ponerse en situación comunicativa	Lo que orienta el profesor, eso es lo que veo...
Entrevista: 9	la colaboración	Colaboración de parte del cuidador en la escuela como si fuera metida... en la institución educativa Navarra que hacen por ahí, que 14 años, que yo empecé acá, ¿cómo empecé acá? Metiéndome en las clases de los profesores, con los estudiantes, a ver cómo eran esas clases, cómo las dictaban, cómo era el comportamiento de los chicos dentro del aula de clase. Así empecé yo en la Institución Educativa Navarra, como una mamá que quería colaborar, y yo le cuento algo de esa colaboración, de ese tiempo. Hoy en día tengo unos chicos profesionales que realmente en ese momento yo creo que ni ustedes ni yo, los papás, daban un peso porque el hijo, no, yo lo mandé allá

		para que hiciera algo, para que quemara el tiempo allá.
Entrevista: 9	La colaboración.	<p>Hace falta como más compromiso de la parte directiva con las familias y, como te cuento, con los jóvenes</p> <p>Bueno, el profesor se está preocupando por ese muchachito, por ese estudiante, de que no siga cometiendo los mismos errores; hay que confrontarlos. Porque eso sí ayuda mucho, porque ya como madre a mí me pasó cuando se confrontaban, si las notas iban bajas, si no presentaban trabajo, entonces un compromiso. Ya en mi casa saben que yo no presento trabajo, que ya el profe le dijo a mi papá o a mi mamá; yo debo ser más comprometido con mis tareas, con mis responsabilidades.</p> <p>Si uno, como padre, como madre en la casa, no hace que esas bases de los valores que debe enseñarles a los hijos para que transmitan, para que sean personas más tarde, olvídense de que eso no hay nada. Yo pienso que no tanto la institución, sino que eso viene desde la familia. Y en esa relación yo les distingo, pues un trabajo de liderazgo se ha sentido como incluida o excluida por el colegio como tal. No, el colegio en sí me ha dado, pues, como la oportunidad de que el colegio me tenga a mí en cuenta.</p>
Entrevista: 1	La colaboración, el compromiso.	<p>Ella colabora muy poquito y a fuerza”</p> <p>El colegio, como te digo, es muy ajeno a las familias, a las situaciones que tienen las familias; digamos que lo más importante es que el colegio de ese primer paso. Para mí, a mi opinión es eso, que de ese primer paso porque los papás nos mantenemos en un mundo muy diferente, entonces nos basamos solamente en reuniones de entrega de informe y ya, pero más allá, no veo cómo ese compromiso de tener esa unión con los padres.</p>
Entrevista: 4	Tensión	<p>Venían compañeros con algunos estudiantes que se metían drogas. Yo en noveno tuve dos compañeros; es más, yo estaba tan inocente que yo una vez vi a dos compañeros... me miró a mí y me dijo: “Cuidado por ahí, con el chisme,</p>

		<p>donde el profe". Entonces, yo cogí el mal vicio y le dije a mi hermano: "Ay, un compañero me dijo esto y esto y echó un polvito...". ¿Qué será?, y que no fuera con el chisme. Entonces mi hermano lo paró y todo eso... él me dijo que eso era droga. Pero, si era droga, no sé ahora. Como yo le decía a Mia, en ciudades como Medellín, y Bogotá, es normal en los colegios, se ve mucho; en el Chocó, sí se ve poco.</p>
Entrevista: 1	El aprender y el desaprender	<p>Entonces no estoy haciendo nada y no estoy criando nada, o sea, no he podido hacer casi, por ejemplo, qué tal, donde yo trabajara en otra parte o que me tocara desplazarme a otro lugar, o trabajar en un spa y mantener a veces que yo estoy aquí y ella está allá y a ella le consta que es de 8 a 8 de la noche, uno no tiene ni tiempo ni de verla. Ahora aquí, imagínese, a mí a veces se me olvida que tengo hasta hija; yo estoy aquí como enfocada.</p>
Entrevista: 5	Tensión	<p>A: Sí, han hablado muy mal de este colegio, que no sirve para nada, que los profesores no sirven, que son muy relajados, que son muy tranquilos; bueno, un montón de situaciones que hay, que pereza entrar al niño mío a ese colegio, que es un expendio de drogas, porque eso es lo que yo digo: la droga está en todas partes, ¿sí me entiende?, y los atracos y eso; pero de todas maneras yo le digo: ¿a dónde más vamos a dejar a nuestros hijos?, a donde más cerca nos quede. Usted tiene que dar consejo a los niños, porque si no, estamos llevados... ¿No, profe?</p>
Entrevista: 13	Tensión	<p>A: "Estar pendiente del fenómeno del consumo de sustancias activas. Esto se da y no solamente a los jóvenes, sino que yo he visto muchas personas aquí en el barrio"</p>
Entrevista: 17	Conducta de control	<p>A: Ante todo, el respeto, la disciplina y muchos valores. Todo es con consentimiento mutuo, todo lo hablo con ellas; si salgo, les digo a ellas, todo es mutuo, porque yo soy la mamá ; una jerarquía. Lo normal. Límites, pero todo muy básico</p>

Anexo 43: Metas estratégicas

- Establecimiento en un 80 % del centro de memoria de la relación, familia, escuela.
- Generación de acuerdos legitimados por la Escuela y la familia en un 90 %
- Promoción de saberes: simbólicos, culturales y económicos en un 50 % en la comunidad escolar .

META	ACTIVIDAD	LÍDER	TIEMPO	RECURSOS	COSTOS	INDICADOR DE EVALUACIÓN
Establecimiento en un 80 % del centro de memoria de la relación familia-escuela.	1. Caracterización de las tensiones o crisis de la RFE	DI Comunidad educativa Docentes de apoyo Familias Docentes Estudiantes Consejo directivo Consejo académico Consejo de padres	2 años	Capital humano Capacitadores. logística refrigerios		La crisis o la tensión de la RFE en la I.E. se ha caracterizado en un 90 %
	2. sistematización de formas de interacción en la relación					El 90 % de las interacciones de los padres de familia y docentes de la institución educativa están sistematizadas.
	3. talleres de liderazgo					El 90 % de los padres de familia, docentes y estudiantes de la institución educativa han recibido los talleres de liderazgo.
	4. Implementación del centro de memoria					Se ha ejecutado en un 80 % el centro de memoria de la RFE en la institución educativa
	5. Talleres de la comunicación práctico					El 90 % de padres de familia, docentes y estudiantes de la institución educativa han recibido los talleres de comunicación-acción.

Generación de acuerdos legitimados por la Escuela y la familia en un 90 %	1. Identificación de actuaciones educativas en la familia y la escuela	DI Comunidad educativa Docentes de apoyo Familias Docentes Estudiantes Consejo directivo Consejo académico Consejo de padres Secretaría de educación	2 años	Capital humano Capacitadores. , logística . refrigerios		Las actuaciones de los acudientes y los docentes de la I.E. están identificadas en un 90 %
	2. Promoción de responsabilidades sociales y personales					Un 90 % de las responsabilidades educativas de los docentes y los acudientes se han promocionado en las I. E.
	3. Proyección de una gestión escolar con legitimidad política y ética					El 80 % de las gestiones escolares de la I. E. cuentan con legitimidad política y ética. El 90 % de los acuerdos de vinculación, participación y del compartir entre familias y escuela de la I.E. está establecidos
	4. Acuerdos de los modos de vinculación					
Promoción de saberes simbólicos, culturales y económicos en un 50 % en la comunidad escolar.	1. Caracterización de las condiciones en las que se mueven los saberes en las gestiones escolares	DI Comunidad educativa Docentes de apoyo Familias Docentes Estudiantes Consejo directivo Consejo académico Consejo de padres Secretaría de educación	3 años	Capital humano Capacitadores. , logística . Refrigerios Capital económico Capital simbólico Capital cultural		El 90 % de las condiciones de los saberes de la comunidad educativa están caracterizados.
	2. Inventario de la distribución de los saberes simbólicos, económicos y culturales en las diferentes gestiones					El 90 % de los saberes de la comunidad educativa están inventariados

	escolares en la familia y la escuela.					EL 50 % del saber genético de la familia y la escuela de la I.E. está dinamizados
	3. Dinamización del saber genético de la familia y la escuela en las diferentes gestiones.					
	4. Acción comunicativa para la construcción de la producción y reproducción de saberes simbólicos, culturales y económico					El 50 % de la construcción, la producción y la reproducción de los capitales de la Comunidad educativa están en acción comunicativa.

Anexo 44: Estructura analítica de la estrategia

	Resumen Narrativo	Indicadores objetivamente verificables	Medios de verificación	Suposiciones importantes
Objetivo general:	Posibilitar la RFE de la I.E. desde la acción comunicativa de los agentes, como una praxis de la relación educativa de la tríada familia-escuela-sociedad.	El 80 % de las actividades programadas se han ejecutado en la I. E. y responden a los indicadores de estas.	Registros de asistencia Sistematización de la experiencia Productos entregados	Las barreras comunicativas y de campo como una realidad innegable que puede dificultar el avance de la estrategia
Objetivo de la estrategia:	Intervenir la RFE en la I.E. para la generación de una acción educativa de legitimidad en el contexto	- -Que, al finalizar la estrategia para el 2027, estén elaborados en un 90 % los acuerdos entre los agentes sobre los modos de actuación en la RFE. - Que al finalizar la estrategia para el 2027 esté establecido el 90 % del centro de memoria de la RFE. - Que, al finalizar la estrategia para el 2027, esté ejecutado el	Acuerdos pactados Existencia del centro de memoria Diseño de acciones educativas de producción y construcción	-interés y liderazgo de algunos gestores de la comunidad educativa por estos procesos

		50 % de las acciones educativas de producción y construcción del capital en la comunidad educativa.		
Resultados	<p>1. Legitimación de la historia educativa de la RFE desde la situación comunicativa de los agentes</p> <p>2. Generación de acuerdos desde la gestión comunitaria que les tributen a las diferentes gestiones escolares</p> <p>Construcción de micro capitales que agencien el capital simbólico, cultural y económico</p>	<p>El centro de memoria de la RFE de la I.E. está establecido en un 80 %</p> <p>Acuerdos legitimados entre la familia y la escuela en un 90 %.</p> <p>Capitales promovidos en un 50 % en la comunidad escolar</p>	<p>El centro de memoria de</p> <p>La RFE es dinámica en el comunicar y el actuar.</p> <p>Acciones de interacción entre los capitales.</p>	- La hipótesis de ver los procesos comunicativos con altas influencias de tipo subjetivo.
Actividades	1. Caracterización de la crisis de la RFE	La crisis de la RFE en la I.E. se ha caracterizado en un 90 %.	Matriz de la crisis de la RFE	Escasa disponibilidad de tiempo, espacios y recursos para el desarrollo de las actividades.
	2. de los hábitos	El 90 % de los hábitos de los padres de familia y docentes de la institución educativa están sistematizados.	Matriz de los hábitos de la RFE	
	3. Talleres de liderazgo	El 90 % de padres de familia, docentes y estudiantes de la institución educativa han recibido los talleres de liderazgo.	Planillas de asistencia Planificación de talleres	
	4. Implementación del centro de memoria	Se ha ejecutado en un 80 % el centro de memoria de la RFE en la institución educativa.	Establecimiento del centro de memoria	

	5. Talleres de la comunicación prática	El 90 % de padres de familia, docentes y estudiantes de la instituci3n educativa han recibido los talleres de comunicaci3n prática.	Planillas de asistencia Planificaci3n de talleres	
	1. Identificaci3n de habitus educativos en la familia y la escuela	Los habitus de la familia y los docentes de la I.E. están identificados en un 90 %.	Matriz de los habitus de la RFE	
	2. Promoci3n de responsabilidades sociales y personales	Un 90 % de las responsabilidades sociales y personales de los docentes y los acudientes se han promocionado en la I. E.	Acciones ejecutivas sociales y personales	
	3. Proyecci3n de una gesti3n escolar con legitimidad política y tica	El 80 % de las gestiones escolares de la I.E. cuentan con legitimidad política y tica	Las gestiones escolares tienen un alto nivel de aceptabilidad por la comunidad educativa	
	4. Acuerdos de los modos de vinculaci3n, participaci3n y del compartir	El 90 % de los acuerdos de vinculaci3n, participaci3n y del compartir entre familias y escuela de la I.E. está establecidos	Actas de modos de vinculaci3n	
	1. Caracterizaci3n de las condiciones espaciales y temporales en las que se mueven los capitales en las gestiones escolares	El 90 % de las condiciones de los capitales de la comunidad educativa están caracterizados.	Matrices del tiempo y el espacio de los capitales	
	2. Inventario de la distribuci3n de los capitales simb3licos, econ3micos y culturales en las diferentes gestiones escolares en la familia, la escuela y la sociedad.	El 90 % de los capitales de la comunidad educativa estn inventariados	Inventario de los capitales	

	3. Dinamización del capital genético de la familia y la escuela en las diferentes gestiones	El 50 % del capital genético de la familia y la escuela de la I.E. está dinamizado.	En los planes de gestión se refleja la participación de la comunidad educativa	
	4. Acción educativa para la construcción de la producción de capital simbólico, cultural y económico	El 50 % de la construcción y la producción de los capitales de la Comunidad educativa están ejecutados.	Correspondencia entre capitales en la comunidad educativa	

Anexo 45: Cronograma de actividades de la estrategia

F A S E S	C Ó D I G O	TAREA	AÑO 2024-2030																
			2024			2026			2028			2029			2030				
1	1.	Se cuenta con una comunidad educativa organizada																	
2	2.1	Se cuenta con el diagnóstico del análisis de la RFE																	
3	3.1	Se cuenta con un plan estratégico																	
3	3.2	Se cuenta con agentes de la comunidad educativa homologados conceptual y metodológicamente en la RFE																	
4	4.1	Se cuenta con una RFE dinámica en el comunicar y el actuar.																	
4	4.2	Se cuenta con un centro de memoria de la RFE																	
5	5.1	Se cuenta con acciones de interacción entre los agentes																	
6	6.1	EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA																	