



EDUCAPAZ

Programa Nacional de
Educación para la Paz

Cartilla de apoyo a la orientación escolar

Educapaz *con-tacto*







Cartilla de apoyo a la orientación escolar

Educapaz *con-tacto*



EDUCAPAZ

Programa Nacional de
Educación para la Paz

Socios



Aliados



Cartilla de apoyo a la orientación escolar

Educapaz *con-tacto*

Comité directivo

Angélica Pérez
Bernardo Toro
Clarita Arboleda
Claudia Mora
Enrique Chaux
José Fernando Mejía
Leonel Narváez
Luis Guillermo Guerrero
Óscar Sánchez
Vicky Colbert
Víctor Murillo

Coordinación nacional

Ana Maryuri Giraldo Palomeque
Daniel Cruz Pabón
Gloria Carrasco Ramírez
Inty Bachué
Jennifer Garnica
Leidy Lorena Riascos
Luis Enrique Galeano Huepa
Maribel Gamba
Óscar Sánchez
Juana Yunis
Laura Nossa
Milena Montoya
Jorge Mario Medellín

Jairo Tapia
Miguel Rojas
Claudia Lancheros Fajardo

Comité técnico nacional

Adriana González Perdomo
Ana Maryuri Giraldo Palomeque
Álvaro Iván Valencia Zuluaga
Janneth Cortés
Jeimmy Ramos Colmenares
Juan José Correa
Juana Yunis
Julián Antonio Victoria Liberos
Leidy Lorena Riascos
Magda Johana Reyes Adames
Nicna Camargo Salazar
Rosio Gonzáles
Sabrina Burgos
Sebastián Puglissi
Solman Yamile Díaz Ossa
Tania Cruz López

Cartilla Educapaz con-tacto

ISBN: 978-958-52893-9-0
Volumen 1
Primera edición
agosto de 2021

Coordinación editorial

Fabián Garzón Rodríguez

Colaboradoras y colaboradores

Unidad Crese, Educapaz
Sandra Leticia Álvarez Botello
Johanna Alexandra Caicedo Castro
Marcela Escobar Cano
María Liliana González
Daniela Guarnizo
Jeimmy Ramos
Magda Reyes Adames
Isabela Quesada
Omar Suárez
Integrantes de la Red de Orientadores
Escolares Crese, Tolima
Ciudad de Ibagué
Tatiana Carolina Alvarado
Andrea Ospina
Municipio de Chaparral
Ángel Montealegre
Julieth Sánchez
Ivonne Zúñiga

Fotografías

Unidad Crese Educapaz
Stuart Freedman (págs. 24 y 47)

Deris Montiel Acosta (pág. 47)
pixabay.com

Corrección y diseño

Felipe Alejandro Riveros Cendales

Impresión

Grupo Impricol SAS

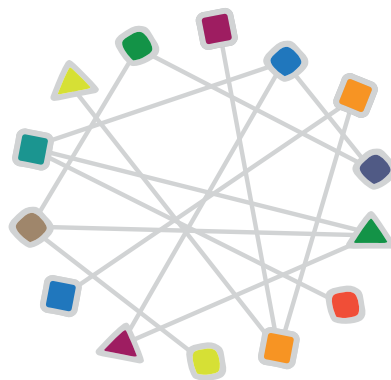
Este producto es publicado por el Programa Nacional de Educación para la Paz, bajo la licencia Creative Commons Colombia, atribución no comercial, compartir igual



Programa Nacional de Educación

para la Paz, Educapaz

educapaz.co
Carrera 11 # 75-71, oficina 302,
Bogotá, Colombia
Teléfonos: (57-1) 805 3338,
(57) 322 838 8323
comunicaciones@educapaz.co



Contenido

Presentación, contextualización y características básicas

El quehacer del docente orientador

1. Una mirada nutrida de la orientación escolar **5**
 2. AcompañARTE, prácticas reflexivas de acompañamiento a estudiantes **13**
 3. Docentes y familias: pilares fundamentales en la educación de niñas, niños y adolescentes **23**
 4. Fortaleciendo lazos: una mirada al conflicto como herramienta para la convivencia escolar pacífica **31**
 5. Educación sexual: ¿cómo formar personas autónomas, libres e incluyentes? **45**
 6. Sentidos, proyecto y plan en trayectorias de vida: hacia el fortalecimiento de sujetos y comunidades constructoras de paz **53**
 7. Por una orientación escolar inclusiva **65**
 8. Liderazgos en el Gobierno escolar **73**
- 83**
- 95**

Nota: como programa, Educapaz está firmemente convencido de la importancia del enfoque de género y del reconocimiento de todo tipo de diversidad. Sin embargo, para facilitar la lectura de esta cartilla, hemos decidido escribirla mayormente en género masculino (simplificando su construcción gramatical). Solo en casos muy puntuales se utilizará el desdoblamiento léxico (por ejemplo, las y los...). Les invitamos a sentirse 'incluides' en todo momento.





Presentación

Es motivo de gran alegría para las personas que hacen parte del *Programa Nacional de Educación para la Paz* (Educapaz) el encuentro a través de estas letras con las y los orientadores escolares en los diversos territorios del país. Educapaz es una alianza de organizaciones de la sociedad civil que implementa estrategias de acción local, investigación e incidencia en políticas públicas educativas para fortalecer la educación rural, la educación socioemocional, ciudadana y para la reconciliación, y las capacidades institucionales y comunitarias para la construcción y consolidación de la paz.

En cuanto al acompañamiento específico a la orientación escolar (en adelante OE), Educapaz acompaña a las y los orientadores escolares desde la propuesta de la *educación ciudadana, para la reconciliación y socioemocional* (en adelante *Crese*). Esta propuesta busca cuestionar y transformar aquellos aspectos personales y sociales vinculados a la naturalización de la violencia, con el propósito de constituir relaciones basadas en el respeto y la confianza, para crear, de esta manera, escenarios para la construcción de procesos democráticos en diversos ambientes colectivos.

Esta cartilla ofrece una serie de elementos teóricos y prácticos que se han configurado a partir de la experiencia del equipo de gestoras y gestores territoriales y de orientadoras y orientadores escolares de las ciudades de Ibagué y Chaparral (Tolima), quienes han sido parte activa de la línea Crese. Desde dicha experiencia, con esta cartilla se pretende brindar elementos a las y los orientadores escolares para que en sus respectivas instituciones educativas (en adelante IE) apropien y recreen elementos y estrategias que aporten a la educación Crese en los diferentes territorios.

Contextualización

La OE, desde Educapaz, se entiende como un ámbito que no solo se limita a la atención de casos particulares dentro de la comunidad educativa, sino además a la transformación de las formas en las que el sujeto se relaciona consigo, con los demás y con su entorno social más amplio, desde la promoción de una educación socioemocional, ciudadana y para la reconciliación. De esta manera, el objetivo de Crese es acompañar a la OE desde un escenario para la promoción de la formación integral de los integrantes de la IE.

En este sentido, se concibe al docente orientador como un profesional con las habilidades para comprender y abordar la transformación de las relaciones al interior de la comunidad educativa –docentes, estudiantes y familias–, y fortalecer, de esta forma, la convivencia, a partir de la construcción de relaciones pacíficas y democráticas.

Lo anterior describe, a manera de síntesis, el enfoque que desde Educapaz se le da a la OE. Este enfoque busca esencialmente la transformación de prácticas: por ejemplo, en el marco del aula de clase, intenta evitar la imposición de saberes o de contenidos, la autoridad sustentada en relaciones jerárquicas (las cuales generan temores e imposibilitan la confianza) y las visiones dogmáticas del conocimiento (como algo preestablecido y acabado) que requieren ser replicadas.

Desde esta visión de Educapaz se invita a que el docente orientador promueva en las y los docentes prácticas que favorezcan relaciones de cercanía con sus estudiantes y familias, a través de la construcción de acuerdos, la participación, el diálogo, el trabajo cooperativo, el cultivo de diferentes tipos de liderazgo, el abordaje de conflictos como oportunidad de aprendizajes y posibilidad de restauración de relaciones, la expresión y gestión de emociones, la empatía, la comunicación asertiva y la promoción de la *ética del cuidado* como marco pedagógico clave para incentivar

nuevas formas de ciudadanía que posibiliten la construcción de ambientes pacíficos y democráticos.

En la misma lógica, se invita al docente orientador a ver en la ética del cuidado un marco de referencia que permite comprender la vida de cada persona y la vida en general como una compleja red de relaciones, de interconexiones e interdependencias. Así, este enfoque posibilita reconocer en cada integrante de la comunidad educativa sus potencialidades y habilidades para fortalecer relaciones solidarias y promotoras del cuidado, y también identificar sus necesidades y vulnerabilidades, para trabajar sobre ellas con el propósito de generar transformaciones que posibiliten relaciones basadas en la cercanía, la confianza, la creación de vínculos, el contacto físico, la escucha, la comunicación y la reciprocidad.

Características básicas

Qué es esta cartilla

La presente cartilla es un documento de carácter informativo y expositivo que busca aportar elementos básicos (conceptos, prácticas y herramientas) que fortalezcan el quehacer diario de las y los orientadores. En este sentido, pretende ser un texto inspirador que ofrece nuevas perspectivas para tomar en consideración la OE

desde una mirada más amplia. Así, esta cartilla desarrolla un conjunto de contenidos esenciales para el docente orientador, pero abordándolos y proyectándolos desde un prisma propio. Por tanto, factores cardinales como ética del cuidado, justicia restaurativa, reconciliación, inclusión, democracia, participación, educación socioemocional, diversidad, enfoque de género, pacto y proyecto de vida, entre otros, configuran un escenario representativo de una apuesta que asocia la OE con la construcción de paz.

Para que esta propuesta pudiera materializarse, un grupo de profesionales —de distintas disciplinas y con diferentes perfiles y prácticas— se dio a la tarea de elaborar los textos dedicando su atención a la cotidianidad de la y el orientador en la comunidad educativa.

En efecto, este ejercicio es producto de la experiencia acumulada de un grupo humano caracterizado por llevar adelante acciones de la línea Crese de Educapaz en distintas IE del país; experiencia que desde el inicio contempló el campo de acción de la OE como factor decisivo en la *educación para la paz*. Con base en lo anterior, se precisa decir: esta cartilla es resultado de los conocimientos y las vivencias originados en el día a día de los equipos de orientación, y la expresión de los intereses, las necesidades y las preocupaciones compartidas por estos y los demás actores educativos. En definitiva, se invita a entender

este documento como una contribución basada en el reconocimiento efectivo de la labor del docente orientador.

Cuál es su contenido

Dada su naturaleza, esta cartilla tiene un formato de contenido breve y elemental. En esta lógica, sus capítulos se centran en el abordaje de temáticas puntuales, estratégicas y útiles para el ejercicio de las funciones del docente orientador. De igual forma, el documento se apoya en distintos tipos de recursos visuales (gráficas, esquemas e infografías) que posibilitan la síntesis y la generalización de información clave.

Cabe precisar que la selección de los contenidos estuvo sustentada en un proceso de acompañamiento a un grupo de orientadoras y orientadores, en el cual se les consultó a los participantes (a partir de la formulación de las necesidades más sentidas) sobre el tipo de documento a elaborar y sus componentes claves. Por ende, se establecieron los siguientes temas (capítulos) esenciales:

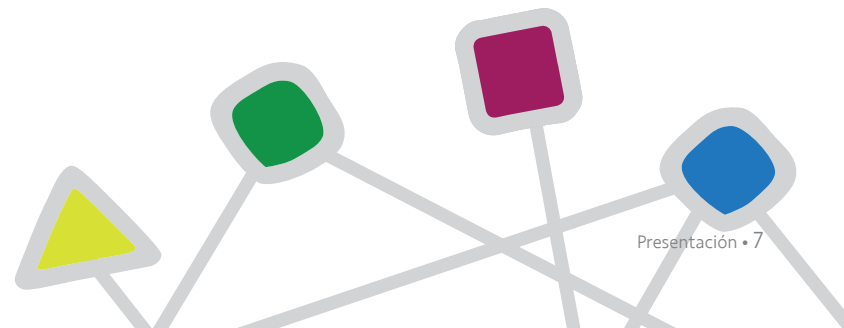


Tabla 1. Disposición de los capítulos

| Capítulo | Título | Temática | Descripción |
|----------|---|--------------------------------------|---|
| 1 | <i>Una mirada nutrida de la orientación escolar</i> | Línea Crese | Presenta a los lectores la propuesta Crese de Educapaz. Expone sus generalidades y los atributos que hacen de esta línea de trabajo un aporte relevante para la OE. En este sentido, muestra la importancia de Crese en la transformación de las relaciones en la escuela y desarrolla cada uno de sus componentes (educación ciudadana, para la reconciliación y socioemocional). |
| 2 | <i>AcompañARTE, prácticas reflexivas de acompañamiento a estudiantes</i> | Acompañamiento a estudiantes | Aborda concisamente distintas temáticas que tienen como común denominador la atención a estudiantes. En este orden de ideas, se tratan desde lo práctico asuntos como crisis, primeros auxilios psicológicos (PAP), prevención del consumo de sustancias psicoactivas (SPA) y clima de aula. Por otra parte, se proponen los círculos de acompañamiento y cuidado (CAC) como estrategia efectiva para acompañar a los estudiantes. |
| 3 | <i>Docentes y familias: pilares fundamentales en la educación de niñas, niños y adolescentes</i> | Acompañamiento a familias y docentes | Desenvuelve el acompañamiento a las familias de los estudiantes y a los docentes. Dado que son dos poblaciones fundamentales para el bienestar de la comunidad educativa, el capítulo ofrece, por una parte, dos líneas de acompañamiento a familias (individual y grupal) y, por otra parte, una propuesta puntual de acompañamiento a docentes. |
| 4 | <i>Fortaleciendo lazos: una mirada al conflicto como herramienta para la convivencia escolar pacífica</i> | Convivencia escolar | Centra su desarrollo en distintas dimensiones que configuran la convivencia escolar. Al considerar la convivencia como factor vital y dinámico de las IE, el capítulo plantea que la labor del docente orientador es cardinal en el propósito de lograr relaciones pacíficas al interior de la comunidad educativa. En este sentido, se plantea la reflexión de asuntos importantes como construcción de acuerdos, resolución de conflictos, clima escolar, acoso escolar y prácticas restaurativas; igualmente, se dan orientaciones para su aplicación. |





| Capítulo | Título | Temática | Descripción |
|----------|--|---------------------|---|
| 5 | <i>Educación sexual: ¿cómo formar personas autónomas, libres e incluyentes?</i> | Educación sexual | Discurre sobre la educación sexual desde un enfoque de género y derechos. Partiendo del postulado de «Mi cuerpo, primer territorio de paz», se configura un marco que enfoca la sexualidad como acto de amor propio que posibilita el desarrollo personal desde la igualdad, la inclusión, la diversidad y la equidad. Igualmente, el capítulo plantea la perspectiva de género como estrategia que brinda la oportunidad de prevenir la violencia sexual. |
| 6 | <i>Sentidos, proyecto y plan en trayectorias de vida: hacia el fortalecimiento de sujetos y comunidades constructoras de paz</i> | Proyecto de vida | Reflexiona sobre el sentido de proyecto de vida en la escuela. Sustentado en que esta temática debe abordarse como una estrategia para el fortalecimiento de sujetos y comunidades constructoras de paz, el capítulo propone como fin buscar que los estudiantes sean conscientes tanto de sus capacidades individuales como colectivas (condiciones de su contexto). |
| 7 | <i>Por una orientación escolar inclusiva</i> | Educación inclusiva | Aborda la educación inclusiva de la población con discapacidad. Para tal efecto, se exponen las características del concepto educación inclusiva, las generalidades de la noción de discapacidad (y persona con discapacidad) y la atención educativa de estos estudiantes (resaltando la importancia de la elaboración e implementación del Plan Individualizado de Ajustes Razonables, PIAR). |
| 8 | <i>Liderazgos en el Gobierno escolar</i> | Gobierno escolar | Desenvuelve la práctica del Gobierno escolar, entendida como las diferentes formas e instancias de participación en los establecimientos educativos. De tal forma, esta importante temática remite a la idea de democracia en el ámbito escolar. Para contextualizar este asunto en lo cotidiano, el capítulo se desarrolla a partir de reflexiones derivadas de una experiencia acaecida en un colegio de la ciudad de Ibagué; soportada esta, a su vez, por testimonios de tres personas participantes en la misma. |

Ahora bien, puesto que los capítulos no pueden desarrollarse sin encuadrar antes la OE como materia de reflexión, la cartilla cuenta con un apartado dedicado a revisar y analizar el estado actual de la OE en Colombia. Atendiendo a este propósito, el apartado describe aspectos del quehacer del docente orientador relacionados con la definición de su rol, las competencias y capacidades esperadas, sus funciones en las IE y los proyectos pedagógicos a su cargo. En suma, la sección establece un marco de sentido de la OE sustentado en la faceta misional (institucional) y cotidiana (realidad concreta) de la misma.

Cómo están ordenados los capítulos

Con la intención de facilitar una lectura clara y accesible de cada uno de los capítulos de la cartilla, se ha ordenado su estructura interna de forma regular y coherente. Es decir, se han dispuesto unidades o secciones estándares que buscan hacer identificable el documento y su organización. Con esta decisión no se pretende revestir uniformidad y rigidez a los capítulos, sino conformarlos como un conjunto con cualidades comunes y reconocibles que simplifiquen el manejo de la información y la consulta precisa de las temáticas expuestas. En este orden de ideas, el esquema siguiente representa la respectiva configuración que cada uno de los capítulos tendrá:

Tabla 2. Estructura de cada capítulo

| Signo | Sección | Descripción |
|--|---|---|
|  | <i>Introducción</i> | Texto inicial que presenta las partes o ideas principales correspondientes al contenido del capítulo abordado. |
|  | <i>Propósito(s)</i> | Intención del capítulo en relación con lo que se busca desde el abordaje de la temática (fin último). |
|  | <i>Enfoque</i> | Forma propia de ver y considerar el capítulo y, por consiguiente, de tratar las temáticas del mismo. |
|  | <i>Desarrollo y subdivisión</i> | Descripción y exposición ordenada de cada uno de los contenidos (temáticas) del capítulo. |
|  | <i>Recomendaciones o conclusiones</i> | Sugerencias prácticas y concretas que buscan aclarar o resolver problemáticas puntuales del capítulo. |
|  | <i>Recursos y bibliografía (Caja de Herramientas)</i> | Relación de documentos (textos, audiovisuales), instrumentos y formatos sugeridos para profundizar y optimizar la información tratada en el capítulo. |

Sobre la Caja de Herramientas

Un plus que tiene la cartilla es la disposición, en el sitio web *pazatuidea.org*, de una *Caja de Herramientas* derivada de los *recursos* propuestos en cada uno de los capítulos. De esta suerte, desde Educapaz se ha contemplado adecuar en la sección del mismo nombre, en dicha página web, un espacio exclusivo para la compilación de los materiales de OE sugeridos. La idea es que este espacio sea de acceso abierto a las personas que deseen consultar la información suministrada.

En tal sentido, se concibe la Caja de Herramientas como un conjunto de materiales de índole conceptual, práctica e instrumental que permite al docente orientador contar con insumos para la proyección de acciones ajustadas a las situaciones concretas de su IE. Al mismo tiempo, se busca que los contenidos de la Caja sean generadores de análisis y reflexión respecto al rol de las y los orientadores, posibilitando, a su vez, meditar sobre sus acciones en las IE, con miras a discutir sobre el equilibrio entre los requerimientos misionales (o institucionales) y las realidades sensibles que afrontan diariamente.

De igual forma, la Caja procura constituirse en un espacio de construcción colectiva que potencie el aporte libre (desde la participación y la retroalimentación) de la y

el orientador al proceso. Desde este planteamiento, la Caja de Herramientas brinda una faceta abierta y flexible que propicia la composición de un recurso con distintas alternativas ajustadas a las necesidades e intereses de cada participante.

Por tanto, se invita a cada lector a visitar la dirección <https://pazatuidea.org/wordpress/> y consultar allí el material de su interés (cada material estará clasificado según la temática propia de cada capítulo; por ejemplo: convivencia escolar, educación inclusiva, etc.).

A quién va dirigida esta cartilla

Naturalmente, la cartilla va dirigida a las y los docentes orientadores de las IE públicas y privadas de todos los territorios del país. No obstante, se considera que la cartilla es un documento significativo de consulta y análisis para distintos actores educativos. En esta medida, la misma puede ser consultada por practicantes de distintas carreras que apoyan los procesos de OE, docentes interesados en el desarrollo de las acciones de OE en sus correspondientes IE y directivos docentes concernidos por el estado actual de la OE en el país. A todos ellos se extiende la invitación a leer la presente cartilla.

El quehacer del docente orientador



Introducción

En los años setenta se contempló la necesidad de incluir en el sector educativo un rol profesional con la capacidad, habilidad y experticia de visualizar en los estudiantes sus necesidades más allá del componente académico. En este sentido, el 26 de febrero de 1974 se firmó la Resolución 1084, por medio de la cual se creó el servicio de orientación y asesoría escolar en Colombia como primera medida de prevención de las enfermedades mentales en las niñas, niños y jóvenes del país.

De esta manera surgió la importancia de la representación del docente orientador en las IE oficiales y, posteriormente, en las privadas. Sin embargo, existía una focalización exclusiva en el estudiante, limitando el acompañamiento continuo en su desarrollo social e integral por parte del docente orientador. A medida que han avanzado las generaciones se ha evidenciado la necesidad imperiosa de trabajar e interactuar tanto con los estudiantes en los planteles educativos como con las familias, vinculándolas y haciéndolas partícipes en la formación de sus hijos.

En este marco, el docente orientador juega un papel importante en los entornos educativos tanto oficiales como privados, a causa de una nueva mirada que va más allá de un acompañamiento individualizado.

En el presente capítulo se describe el quehacer básico del docente orientador desde la normatividad que rige sus funciones y los proyectos pedagógicos en los cuales se enmarca el trabajo cotidiano del mismo. Igualmente, se aborda de forma somera el desarrollo de la OE en Colombia.



Propósito

Al finalizar la lectura de este capítulo, las orientadoras y los orientadores:

- Identificarán las funciones esenciales del docente orientador según la normatividad colombiana, conceptualizando la especificidad de su rol.

Desarrollo

El rol del docente orientador en Colombia se encuentra constituido por un conjunto de normas enfocadas al desarrollo de sus funciones en el contexto educativo. Al frente se esquematizan las leyes, resoluciones, decretos y otros documentos competentes que establecen los procesos del docente orientador.

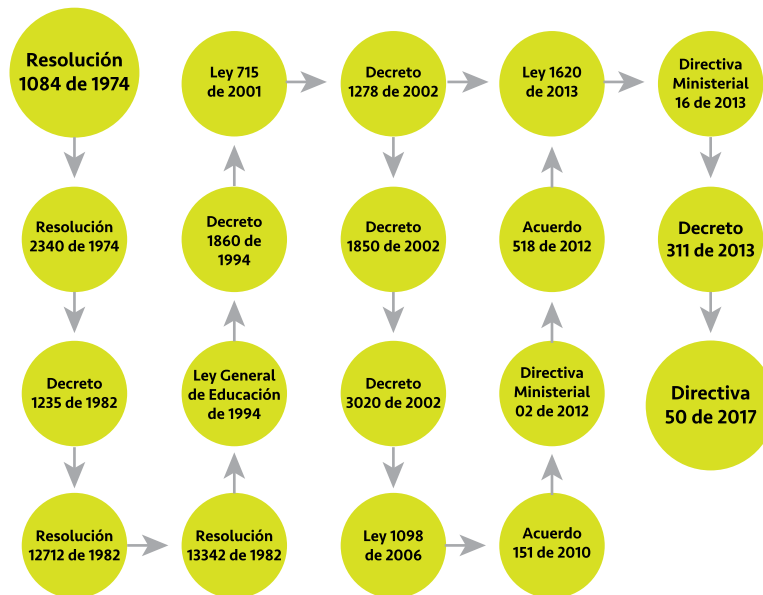
En cada una de las normas representadas se puede apreciar cómo ha evolucionado el rol del docente orientador en Colombia desde las directrices reglamentarias, y cómo estas se dirigen para impactar a las comunidades educativas y los territorios. Se resalta la importancia de la *Resolución 15683 del 2016*¹, la cual enuncia las funciones, los requisitos y las competencias del cargo en las instituciones educativas del país.

Definición del docente orientador

Según el artículo 9 del Acuerdo 151 del 30 de septiembre del 2010, el docente orientador es un profesional «con capacidad para desarrollar programas que fomentan un ambiente

1. Para mayor contexto de esta norma, en los recursos dispuestos en la *Caja de Herramientas* de esta cartilla se expondrán de forma resumida las principales funciones del Docente Orientador.

Esquema 1. Evolución normativa de la orientación escolar en Colombia



Fuente: elaboración propia basada en Borja (2015). En <http://orientacioneducativaacol.blogspot.com/2015/09/marco-legal-del-orientador.html>

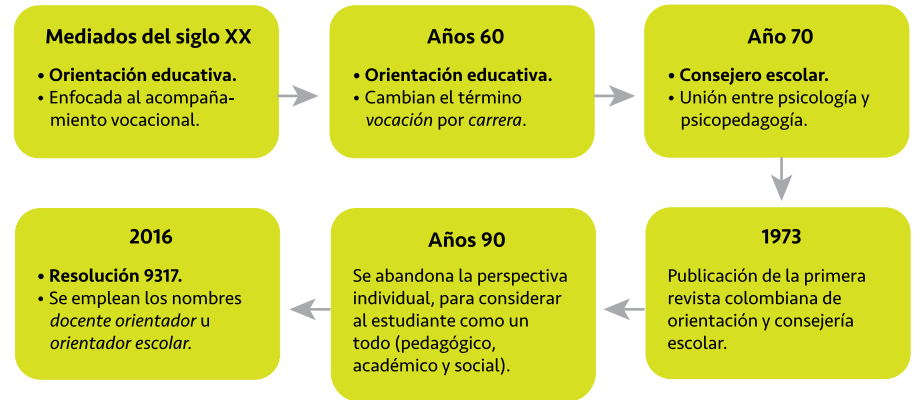
institucional de armonía, colaboración, afecto, respeto y que se fundamentan en los valores individuales y sociales que permiten disfrutar los aspectos positivos de la vida» (Comisión Nacional del Servicio Civil, 2010).

El docente orientador en Colombia

El rol y la figura del docente orientador ha experimentado un proceso constante de cambio en el país. En este sentido, para poder contemplar dichos cambios, el siguiente esquema ofrece una mirada panorámica de las distintas concepciones surgidas (esquema 2).

Con base en este marco de observación, hoy en día se considera que el docente orientador debe dirigir su accionar de forma integral, vinculando procesos como la promoción de salud mental, el asesoramiento psicopedagógico a docentes y directivos, el apoyo interdisciplinar a estudiantes con dificultades en el aprendizaje y la orientación a los estudiantes en la proyección de sus futuros, entre otras acciones. En resumen, el rol del docente orientador se enfoca actualmente en el liderazgo dentro de la comunidad educativa, priorizando el desarrollo socioafectivo de sus miembros.

Esquema 2. Línea de tiempo del docente orientador en Colombia

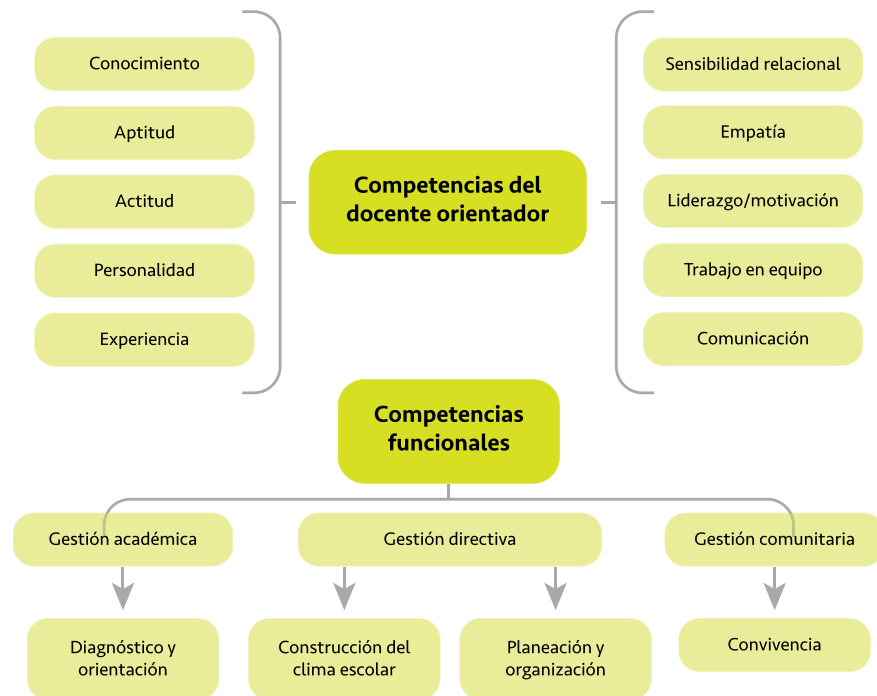


Fuente: elaboración propia basada en Borja (2015). En <http://orientacioneducativacol.blogspot.com/2015/09/marco-legal-del-orientador.html> y <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2149/1963>

Competencias del docente orientador

Partiendo de la premisa de que la competencia es la capacidad que tiene el ser humano de administrar sus recursos personales, sus habilidades y experiencias, a continuación se proponen algunas competencias esperadas en el docente orientador:

Esquema 3. Competencias del docente orientador en Colombia



Fuente: elaboración propia basada en Borja (2019) y Resolución 15683 de 2016 del MEN.

Funciones del docente orientador

En relación con las funciones que deben ejercer las y los orientadores, el artículo 9 del Acuerdo 151 del 30 de septiembre del 2010 establece que:

Los Docentes Orientadores son responsables de desarrollar labores profesionales que, en el marco del Proyecto Educativo Institucional, corresponden al diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de acciones de orientación estudiantil tendientes a favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y de respeto de la diversidad, las diferencias, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo humano y socioeconómico del país.

Con el propósito de deslindar las numerosas acciones que desarrolla el docente orientador en las IE, la siguiente tabla intenta relacionar la mayoría de ellas:

Tabla 3. Funciones del docente orientador en Colombia (parte 1)

| Funciones del docente orientador | | | |
|---|--|---|--|
| Estudiantes | Docentes | Directivos | Padres de familia |
| Realizar talleres y capacitaciones que le permitan al estudiante alcanzar conocimiento de sí mismo. | Brindar a los docentes asesorías y estrategias psicopedagógicas orientadas al mejoramiento del conocimiento de los educandos. | Participar en la gestión comunitaria del Plan de Mejoramiento Institucional. | Motivar y procurar la participación de los padres de familia en el desarrollo de los programas realizados en la comunidad educativa. |
| Realizar asesorías individuales con el objetivo de fomentar el desarrollo personal y vocacional. | Realizar acompañamiento a los docentes que lo requieran en el diálogo con padres de familia. | Apoyar el comité de convivencia escolar en el desarrollo de estrategias que promuevan y evalúen la convivencia escolar. | Diseñar y coordinar las escuelas para padres. |
| Promover y motivar a los estudiantes en el desarrollo de su orientación vocacional. | Capacitar a los docentes en estrategias de atención primaria en salud mental como <i>primeros auxilios psicológicos</i> (PAP). | Colaborar en la elaboración, divulgación, cumplimiento y seguimiento de la resignificación del Pacto de Convivencia. | Vincular a los padres de familia en la participación de las escuelas para padres u otros eventos en relación con estrategias de crianza. |
| Contribuir al desarrollo de los estudiantes en la toma de decisiones, solución de conflictos y desarrollo de valores. | Brindar estrategias psicopedagógicas para la flexibilización curricular a los estudiantes que requieran PIAR. | Realizar evaluaciones periódicas del proceso de orientación y asesoría escolar. | Apoyar la elaboración, cumplimiento y seguimiento a los PIAR. |
| Coordinar el servicio social obligatorio. | | Participar en los comités en los que sea requerido. | |
| | Vincular a los docentes y directivos a los programas de orientación escolar con el objetivo de optimizar el desarrollo interdisciplinar. | | |

Fuente: elaboración propia basada en marco general del MEN.

Tabla 3. Funciones del docente orientador en Colombia (parte 2)

| Comunidad educativa |
|--|
| 1. Realizar dentro del plantel investigaciones básicas como diagnósticos del contexto para la planeación, organización, ejecución y evaluación del programa de orientación y asesoría escolar. |
| 2. Clasificar y sistematizar la información pertinente sobre estudiantes, padres de familia y docentes para facilitar los procesos de asesorías a la comunidad educativa. |
| 3. Producir materiales básicos para facilitar la ejecución de los programas. |
| 4. Desarrollar y ejecutar acciones de promoción y prevención de salud mental dirigidas a toda la comunidad educativa. |
| 5. Promover la comunicación asertiva en la comunidad educativa, facilitando las relaciones interpersonales y procedimientos educativos. |
| 6. Promover en la comunidad educativa la vinculación de los servicios especializados para estudiantes que presenten dificultades en sus procesos de aprendizaje y de convivencia e interacción familiar. |
| 7. Coordinar actividades recreativas y de integración en la comunidad educativa con el objetivo de utilizar el tiempo libre de manera adecuada. |

| |
|--|
| 8. Identificar en la comunidad educativa factores de riesgo que dificulten el adecuado desarrollo académico, social y personal de los estudiantes. |
| 9. Remitir los posibles casos de violencia escolar o vulneración de los derechos humanos y reproductivos a las entidades correspondientes según la Ruta de Atención Integral. |
| 10. Registrar en el Sistema de Unificación de Convivencia Escolar los casos de acoso, violencia escolar o vulneración de los derechos sexuales y reproductivos de los estudiantes. |
| 11. Registrar física o digitalmente los seguimientos a los casos asesorados durante el año. |

| Proyectos pedagógicos del docente orientador |
|--|
| 1. Diseñar e implementar el programa de escuela de padres y madres. |
| 2. Coordinar y supervisar el programa de Servicio Social. |
| 3. Elaborar y diseñar el programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía. |
| 4. Proyectar y ejecutar el programa proyecto de vida. |
| 5. Orientar programas de prevención de consumo de sustancias psicoactivas (SPA) y del maltrato y abuso infantil. |

Fuente: elaboración propia basada en marco general del MEN.

Proyectos pedagógicos del docente orientador

Los proyectos pedagógicos son un conjunto de estrategias didácticas articuladas entre la teoría, la práctica y la investigación, orientados al aprendizaje significativo de los estudiantes, docentes y padres de familia. A su vez, permiten realizar evaluaciones de desempeños como herramienta de mejora en el contexto educativo. A continuación se presenta una tabla con la descripción de los principales proyectos:



Tabla 4. Proyectos pedagógicos del docente orientador en Colombia

| Proyectos pedagógicos | |
|--|--|
| Proyecto | Descripción |
| <i>Escuela de padres y madres</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Espacio para intercambiar experiencias y reflexiones. Herramienta que permite mejorar la calidad educativa de la familia. • Espacio para compartir estrategias de pautas de crianza. • Requiere de asistencia sistémica y constante y de autoevaluación. |
| <i>Programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía</i> | <ul style="list-style-type: none"> • «[...] debe constituirse como un proyecto pedagógico de cada institución educativa que promueva entre sus estudiantes la toma de decisiones responsables, informadas y autónomas sobre el propio cuerpo» (MEN). • Orientado como herramienta para la prevención de abuso sexual infantil. • Dirigido a estudiantes de educación inicial, básica primaria y secundaria. • Resalta la importancia de los valores y la interacción social más allá del contexto educativo. |
| <i>Proyecto de vida</i> | Es entendido como la apertura del ser humano para el dominio de su futuro por medio de estructuras, trazos, planes y más; dirigido por una motivación, ya sea intrínseca o extrínseca. |
| <i>Programa prevención del consumo de sustancias psicoactivas</i> | Herramienta para concientizar a los estudiantes sobre los riesgos del consumo de SPA y fortalecer en ellos la toma de decisiones. |

Fuente: elaboración propia basada en Resolución 15683 de 2016, MEN.

Proyecto de Orientación Escolar (POE)

Esta cartilla hace parte de la base de construcción del Proyecto de Orientación Escolar del Tolima, en la cual se busca consolidar a los docentes orientadores de las IE públicas y privadas como un equipo de trabajo empoderado por la profesión, en pos de la participación activa de cada uno, por medio de la interacción de experiencias y recursos compartidos.



Conclusiones

La demanda del docente orientador en las IE en Colombia ha aumentado con el pasar de los años, debido a los siguientes fenómenos:

- La necesidad de la OE en nuestro país es cada vez mayor, por múltiples razones: contextos de violencia, vulneración de derechos, consumo de SPA, reclutamiento, inequidades, etc.
- El número de orientadores escolares es insuficiente en muchas regiones del país respecto al número de estudiantes y sedes a atender, y más en contextos rurales,
- Es indispensable revisar el parámetro de estudiantes por OE —recordar lo planteado en la Resolución 2340

de 1974: «un asesor por cada 250 estudiantes»—, lo cual contribuye a disponer de una atención de mayor calidad para la comunidad educativa, y además promueve el cuidado al cuidador

Ahora bien, sin restar fuerza a lo mencionado, es importante resaltar la misión que tenemos los orientadores escolares de potenciar una educación integral que acompañe y dé sentido a la formación del *ser*, y en la que promovamos, desde nuestro rol, ciudadanas y ciudadanos empáticos, cuidadores de la vida, participativos y constructores de identidad, donde la dignidad sea un principio inquebrantable.

Para ello, se hace necesario interpretar la funcionalidad del docente orientador desde una perspectiva social que vincule a los territorios como fortalecedores de la cultura.

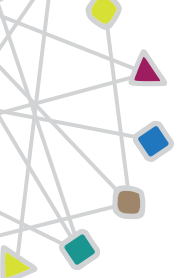
Esta visión potencia el aprendizaje significativo derivado de las experiencias compartidas entre comunidades y favorece el liderazgo de orientadoras y orientadores como constructores de paz. Ante este postulado, el docente orientador no debe ser pasivo ni estático: por el contrario, debe renovar y actualizar constantemente el ejercicio de sus funciones, al considerar que las generaciones y los contextos culturales cambian continuamente.



Recursos y bibliografía

| # | Temática | Material | Descripción |
|---|------------------------------------|---|--|
| 1 | Historia de la orientación escolar | Pasado y presente de la orientación escolar en Bogotá y Colombia | Libro en PDF editado por la Red Distrital de Docentes (nodo de orientación educativa) en el que a partir de relatos, investigaciones, estudios de caso, experiencias y reflexiones se describe e interpreta el desarrollo de la orientación escolar en Bogotá y Colombia. |
| 2 | Historia de la orientación escolar | Orientador(a) escolar: más que un(a) pedagogo(a). ¿Un cambio de paradigma?, ¿o solamente un cambio en nuestras funciones? | Artículo de Carlos Borja en el cual indaga la especificidad la OE en Colombia. A partir de un análisis de distintos factores, el autor plantea que este ejercicio profesional presenta elementos (conceptualizaciones y categorías propias centradas en la realidad y el contexto de las escuelas, que iluminan y se extienden a la comunidad y a la sociedad) que lo diferencian de otros elementos desarrollados en Latinoamérica. |
| 3 | Orientación escolar en el mundo | Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas | Documento elaborado por el Gobierno de España (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte), el cual trata ampliamente las distintas dimensiones de la orientación en ese país. Este material representa un recurso valioso que permite contrastar el caso español con el colombiano y conocer nuevas propuestas en este campo profesional. |
| 4 | Marco normativo | Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF) | Con base en la Resolución 15711 de 2015, el Icfes formuló unas descripciones preliminares de los aspectos a evaluar a los docentes orientadores, que hacen parte de la <i>Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa</i> . Estas descripciones se presentan como un referente para la retroalimentación sobre la práctica educativa y pedagógica del docente orientador. |
| 5 | Marco normativo | Resolución 15683 de 2016 | Documento normativo que establece y actualiza el Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de Carrera Docente. Desde la página 113 se describen las características del cargo del docente orientador, incluidas sus funciones esenciales. |
| 6 | Marco normativo | Marco legal del orientador | Completa compilación de la normatividad relacionada con la OE en el país. Este trabajo fue elaborado por Carlos Borja en el blog de la Asociación Colombiana de Orientación Educativa (Acdeoe). |
| 7 | Recurso propio | Resumen de las funciones del docente orientador | Presentación en PowerPoint de una tabla que condensa las funciones esenciales de la OE según la Resolución 15683 de 2016. |





Una mirada **nutrida** de la orientación escolar

1

Introducción

Acompañar la vida de las niñas, niños, jóvenes, docentes y familias en los contextos educativos es una gran tarea del día a día, pues es el tejido de relaciones cotidianas el que permite el aporte a la construcción de paz. Por ello, promover acciones que fortalezcan la educación socioemocional al interior de la comunidad educativa será un camino para que todos logren identificar y gestionar las emociones a partir del autoconocimiento y la sensibilidad de tejer puentes relacionales con otros a través de la empatía, la comunicación asertiva, el abordaje de conflictos y la toma de perspectiva, entre otras.

La fuerza de la educación socioemocional lleva a la construcción de nuevas maneras de relación y reconciliación, y con ello, otras formas de tejer ciudadanía, siendo la justicia restaurativa y la ética del cuidado paradigmas importantes para construir ciudadanía desde la otredad. Por tanto, promover en las IE el cuidado personal y el cuidado de los otros es clave en la construcción de ambientes de convivencia pacíficos y democráticos, promotores de la no violencia.

Al interior de las páginas de este capítulo encontrarán la descripción de las categorías Crese trabajadas por Educapaz, el enfoque sobre el cual se basa la propuesta y algunas pautas para trabajar la educación ciudadana, para la reconciliación y socioemocional en los contextos escolares.

Propósito

Este capítulo invita al equipo de orientadoras y orientadores escolares a familiarizarse con las categorías Crese y, a su vez, a contar con una serie de herramientas que les permita fortalecer en la comunidad educativa la educación ciudadana, para la reconciliación y socioemocional, como aporte a la transformación de relaciones que viabilicen ambientes escolares y de aula propicios para el desarrollo de la educación integral

Enfoque

Para compartir el lente que aborda la educación Crese y cómo esta le aporta a la transformación de las relaciones,

se contempla el enfoque *sistémico*. Este enfoque permite comprender a las personas como sujetos situados en un contexto, en un momento histórico, con características personales, sociales y culturales, estrechamente interconectadas con otras, y con la vida en todas sus manifestaciones, lo cual les hace sujetos de mutuas influencias.

Por ello, de forma interrelacionada, las transformaciones de prácticas relacionales se dan en tres dimensiones: intrapersonal, interpersonal y con el contexto social más amplio. A continuación, la descripción de cada una de ellas:

- **Ámbito del sujeto:** se refiere al desarrollo de la subjetividad en un proceso relacional que permite «mi individuación».
- **Ámbito interpersonal:** se aborda el encuentro intersubjetivo y social con las personas y grupos del contexto inmediato como la familia, los grupos de pares y las comunidades, entre otros, al promover una convivencia social incluyente.
- **Ámbito social más amplio:** desde este ámbito se establecen vínculos relacionales más extensos con grupos y poblaciones de diversa índole, aun cuando no se tenga con ellos interacción física inmediata; por ejemplo: el Estado, los movimientos sociales y las tendencias culturales, entre otros. De manera ampliada, implica el reconocimiento como ciudadanas y ciudadanos (esquema 4).

Esquema 4. Dimensiones relacionales del sujeto



Fuente: obtenida del programa Capacidades y Competencias para la Vida, Fe y Alegría de Colombia (2008).

Por tanto, las transformaciones que viabilizan el tejido de relaciones que aportan a la convivencia pacífica se abordan de dentro hacia fuera; transformaciones que son primero consigo mismo para el logro de transformaciones con otros.



Desarrollo

Crese como aporte a la transformación de las relaciones en la escuela

Crese es una estrategia enmarcada en la construcción de paz, pensada desde la convicción de empoderar a la comunidad educativa para la prevención de los diferentes tipos de violencia, partiendo desde el ser. Es decir, trabaja desde el interior de cada persona para la transformación de relaciones desde la equidad, la reparación, la diversidad y la convivencia armoniosa, teniendo en cuenta que se hace parte de un sistema integral que requiere un cambio en el que todos deben participar de manera activa en la construcción de una sociedad incluyente.

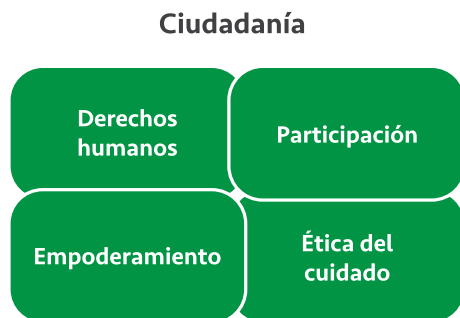
De acuerdo con lo anterior, Crese permite un desarrollo individual y colectivo a partir de tres categorías: la primera hace referencia a la *educación para la ciudadanía*, la segunda a la *educación para la reconciliación* y la tercera a la *educación socioemocional*. Bajo estos preceptos, Crese pretende brindar a la comunidad educativa bases sólidas encaminadas al fortalecimiento de los diferentes procesos que se llevan a cabo en las IE desde el área de OE, el Comité Escolar de Convivencia y las demás personas que en comunidad trabajan arduamente en la convivencia al interior y exterior de los planteles educativos. A continuación se abordarán las tres categorías y subcategorías.

Educación para la ciudadanía

Desde las diversas formas de pensar y el relacionamiento se hace importante construir una ciudadanía en la que los sueños motiven el actuar singular y colectivo, para transformar y definir la realidad. En este orden de ideas, la concepción de educación para la ciudadanía promueve las siguientes capacidades y competencias (esquema 5, página siguiente).

- **Empoderamiento:** donde se aporte a la formación de ciudadanas y ciudadanos capaces de transformar sus realidades y las estructuras en las que se inscriben. Esto implica ganar conciencia crítica sobre los diversos factores que limitan las libertades individuales y la búsqueda de autonomía y autodeterminación tanto personal como comunitaria y social. El empoderamiento supone un rol activo y responsable consigo mismo y los demás, en el marco de relaciones horizontales, igualitarias e incluyentes.
- **Ética del cuidado:** es importante reconocer la ética del cuidado como una estrategia para generar oportunidades en la que las personas sean capaces de construir vínculos enmarcados en el reconocimiento y preocupación por sí mismas, por la otra, el otro, sus diferencias y sus necesidades. Cuidado que a su vez va más allá de sí misma y de las personas con las que se vincula, incluyendo el

Esquema 5. Capacidades y competencias presentes en la educación para la ciudadanía



Fuente: elaboración propia basada en el documento propuesta educativa Crese, Educapaz (2017).

mundo de las ideas, la familia, los grupos, la escuela, la ciudad, los animales, la naturaleza y el mundo en general (Noddings, 1992).

- **Participación:** el ejercicio de ciudadanía implica una construcción colectiva en el que la ciudadana o ciudadano reconoce su pertenencia a una comunidad y su rol activo en la búsqueda del bienestar de la misma. Esto supone diferentes niveles de participación social y política para incidir en el destino común, con profundo compromiso y responsabilidad, y asegurando la participación de todos de manera incluyente.

- **Derechos humanos:** ser ciudadana o ciudadano implica también el reconocimiento como sujeto de derechos y un profundo compromiso con su defensa y respeto, pero también con su exigibilidad frente al Estado como garante de estos. Esto incluye no solo los derechos civiles y políticos, sino también los económicos, sociales y culturales.

Educación para la reconciliación

Se aporta a la educación para la reconciliación cuando:

- 1)** se comprende que cada proceso es único, que los caminos singulares y comunitarios tienen su propia ruta y que responden a las necesidades y a las expectativas de los sujetos involucrados (Bueno Cipagauta, 2006),
- 2)** cuando se aprende a transformar las maneras de relacionarse con el otro y el restablecimiento de principios que se han visto afectados tras una ofensa,
- 3)** al posibilitar el encuentro sincero, entendiendo que las diferencias entre los seres humanos son un hecho, pero que se pueden manejar sin necesidad de recurrir a la violencia y que se deben incluso valorar positivamente como un elemento que enriquece la propia existencia y,
- 4)** cuando se logra asumir como postura ética que la violencia jamás es una opción.

Por tanto, se espera que las IE aborden los conflictos que emergen de las relaciones desde cuatro grandes ejes posibilitadores de restauración de las relaciones: **i) el perdón**, como una decisión personal, **ii) la restauración**, como medio para

dialogar desde los vínculos quebrantados, **iii) la construcción de acuerdos**, como garante de la no repetición de la ofensa y **iv) la memoria transformadora**, como medio para alcanzar los aprendizajes a partir de las situaciones vividas. A continuación, la descripción de cada uno de estos ejes (tabla 5).

Educación socioemocional

Aporta al desarrollo integral, orientado a promover relaciones sanas entre las personas y sus contextos. Esto implica asumir los conflictos como oportunidades de aprendizaje, crecimiento personal y transformación de realidades, al convertir dichos conflictos en un escenario pedagógico para el desarrollo de múltiples competencias y capacidades que permiten tramitar mejor las diferencias, fortalecer las relaciones y romper ciclos de violencia y agresión (Chaux, 2012; SED, 2014). En este sentido, se propone el abordaje de las competencias socioemocionales en el ámbito escolar, no como un contenido más a desarrollar, sino con una intencionalidad social: la construcción de nuevas formas de relación (esquema 6).

Tabla 5. Ejes restauradores

| Perdón | Justicia restaurativa | Construcción de acuerdos | Memoria transformadora |
|---|---|---|---|
| Se plantea como una necesidad para el desarrollo y crecimiento humano. Es una decisión que no está asociada con el olvido ni con la justificación de lo sucedido, sino que, aceptando el comportamiento agresivo del ofensor, se desencadena un proceso de superación de la rabia, el dolor, los deseos de venganza y los miedos, como un proceso de sanación y liberación personal (Díaz y otros, 2016). El perdón es la oportunidad para decidir tomar un camino distinto al de la culpa o la sanción, y al de la repetición continua de la ofensa. | A diferencia de la justicia punitiva tradicional, la justicia restaurativa se interesa, más que en el castigo al ofensor, en las prácticas efectivas de restauración, en la garantía de no repetición de los hechos y en el restablecimiento de las relaciones que se hayan visto afectadas con la ofensa y las agresiones. | Aporta al desarrollo de capacidades y competencias en negociación y en el establecimiento de acuerdos. Plantea la necesidad de aprender, en la reflexión y en la acción, mecanismos y actitudes de diálogo y concertación entre los diferentes miembros de una comunidad. El acuerdo es un diálogo en el que se definen compromisos y características de la relación a futuro (Díaz y otros, 2016). | La reconciliación y la restauración de principios implica la reflexión acerca de quiénes hemos sido, quiénes somos y quiénes deseamos y podemos ser. Facilita la construcción de una nueva narrativa de perdón y reconciliación, que permite la revisión sobre el pasado, acerca de las circunstancias, los hechos, las motivaciones, las responsabilidades y las consecuencias, desde las inquietudes e interrogantes que existen hoy (Centro de Memoria Histórica, 2016). |

Fuente: elaboración propia basada en el documento propuesta educativa Crese, Educapaz (2017).

Esquema 6. Habilidades asociadas con la educación socioemocional (ESE)



Fuente: elaboración propia basada en el documento propuesta educativa Crese, Educapaz (2017).



Recomendaciones

Desde la acción de la OE, acompañar a la comunidad educativa en el fortalecimiento de las capacidades y competencias ciudadanas, para la reconciliación y socioemocionales va en sintonía con la labor de promoción y prevención enmarcada en la *Ruta de Atención Integral (RAI)*.

En este sentido, promover en los estudiantes, docentes y familias habilidades como la empatía, la comunicación asertiva, la identificación y gestión de emociones, y el abordaje y resignificación de los conflictos —como oportunidades de crecimiento y aprendizaje enmarcadas en la restauración de las relaciones— permite la permeabilidad de acciones y lenguajes promotores de no violencia, y, de esta manera, impulsa la transformación de relaciones más cercanas. Todo lo anterior con miras a fortalecer nuevas maneras de encuentro con otros, y a promover nuevas ciudadanía enmarcadas en la ética del cuidado, en las que todos hacen parte de una gran comunidad, siendo diversos, y desde la creación conjunta de ambientes pacíficos y democráticos.



Recursos

Educapaz y el MEN, como aliados estratégicos, ponen a disposición de todas las comunidades educativas la plataforma <https://pazatuidea.org/wordpress/>

En ella se encuentra el repositorio de materiales pedagógicos aportados por los socios del Programa, los cuales aportan a la formación de estudiantes, docentes y familias, en los ejes de ciudadanía y habilidades socioemocionales. En la tabla 6 se puede hacer lectura de los ejes temáticos que se encontrarán en dicha caja de herramienta.

La plataforma ofrece los materiales mencionados al servicio de la OE. Estos recursos son de fácil acceso, pertinentes y facilitadores del trabajo de las y los orientadores; además, son una guía para acompañar la formación de los estudiantes, en pos de nutrir la Ruta de Atención Integral.

Bibliografía

Educapaz (2017). «Propuesta pedagógica línea Crese, Educapaz» (documento inédito).

Tabla 6. Ejes temáticos que se encuentran en la Caja

| Ejes temáticos | | | |
|----------------|---|-----------------------------------|---|
| Grado | Módulo 1 | | Módulo 2 |
| Trans. | Hábitos saludables | | <i>Mi cuerpo, mi primer territorio</i> , Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC) |
| 1.º | Gestión del mundo emocional y afectivo | | Relaciones interpersonales asertivas |
| 2.º | Manejo de emociones | | |
| 3.º | Conflicto | | |
| 4.º | Intimidación | | |
| 5.º | Mediación de conflicto | | |
| 6.º | <i>Protagonistas de la realidad, dirigimos la historia</i> (PECC) | Trabajo en equipo | Manejo de conflictos |
| 7.º | <i>Parceras y parceros por la paz</i> | Construcción y conocimiento de sí | Orientación ética |
| 8.º | Comunicación efectiva y asertiva | Dominio personal | Derechos humanos y relaciones con el Estado |
| 9.º | <i>Hacemos sinergia</i> | Toma de decisiones | Responsabilidad social |
| 10.º | <i>Jóvenes por el empoderamiento y la transformación</i> | Dominio personal | Liderazgo y participación |
| 11.º | <i>Ciberciudadanías por la paz, una aldea digital de la que haces parte</i> | Pensamiento crítico | Pensamiento político |

Fuente: elaboración propia basada en los materiales pedagógicos de Fe y Alegría Colombia, Aulas en Paz y Secretaría de Educación de Bogotá (2014).



AcompañARTE, prácticas reflexivas de acompañamiento a estudiantes 2



Introducción

Tomando en cuenta la multiplicidad de situaciones que actualmente se presentan en el contexto escolar, los estudiantes requieren de un acompañamiento idóneo en eventos críticos que afectan la cotidianidad de la escuela. Adicionalmente, las instituciones educativas requieren hoy día de una intervención profesional especializada y adecuada, dado que son escenarios de encuentro humano en el que se experimentan los impactos de la vida diaria en las personas (entre los que se destacan eventos tan diversos y disímiles como pérdidas de seres queridos, rupturas familiares traumáticas, enfermedades, intentos de suicidio, suicidios, consumo [de distintas sustancias, de uso de diferentes contenidos y más], etcétera). Por todo lo anterior, el acompañamiento debe caracterizarse por ser una atención psicosocial integral, de calidad, responsable y cuidadosa con los estudiantes afectados.

Por tal motivo, el acompañamiento a estudiantes debe estar concebido desde acciones de *contención* y *anticipación*

—crisis y auxilios psicológicos, prevención— y acciones de potencialización —promoción del cuidado, de las emociones, del clima de aula—. En este sentido, el presente capítulo propone el acompañamiento del docente orientador desde el saber hacer y la correspondiente actitud reflexiva que este tipo de aprendizaje precisa. Aboga, en consecuencia, por el desarrollo de estrategias de acompañamiento basadas en la promoción y prevención, a partir de acciones individuales y grupales.

En este marco, como plus del capítulo, se plantean los *círculos de acompañamiento y cuidado* (CAC) como elemento integrador y unificador de la atención a estudiantes. Esta estrategia clave —que en distintos contextos ha producido impactos favorables en individuos y grupos— puede ser adaptada e implementada desde la doble dimensión: promocional y preventiva. Por ello y para más claridad, antes de abordar el desarrollo de los contenidos del capítulo, es preciso dejar claro el enfoque del mismo, no sin antes formular sus propósitos.



Propósitos

Producto de este capítulo, el equipo de orientación escolar:

- Repasará y reconocerá, desde el enfoque promocional y preventivo, las situaciones individuales y colectivas más comunes que afectan a los estudiantes.
- Se familiarizará con un elemento estratégico —los CAC— que posibilita llevar adelante un tipo de acompañamiento ajustado a las características y particularidades de los estudiantes y de la IE.

Enfoque de promoción y prevención

El enfoque del presente capítulo está sustentado en la *promoción* y la *prevención*. Este representa un cambio en el campo de la OE, ya que se apoya en estrategias propositivas y anticipativas y no solo en subsanar las consecuencias de las problemáticas escolares. Su inspiración es amplia porque pretende ayudar al estudiante a desarrollarse en todas las facetas de su vida (educativas, sociales y personales). Este enfoque demanda los esfuerzos coordinados de todo el equipo educativo de las escuelas. En otras palabras, se plantea la OE como un trabajo en equipo en el que cada miembro tiene sus propios roles dentro del proyecto de orientación. Así, las bases del acompañamiento a estudiantes son:

- **El factor promocional:** desde este elemento orientador, se concibe al estudiante como un ser con potencialidades que

al ser dinamizadas y puestas en práctica en sus interacciones cotidianas, contribuyen al mejoramiento de su bienestar personal y social. En esta medida, se trata de favorecer espacios compartidos en los cuales, al colaborar con otros desde su propia experiencia, la persona descubra y refuerce sus recursos personales y grupales. El encuadre promocional es un ejercicio vivencial en el que el estudiante recibe acompañamiento permanente de agentes educativos que se encargan de movilizar y dinamizar sus capacidades.

- **El factor preventivo:** elemento orientador de carácter integral que se fundamenta en la exigencia de reconocimiento del contexto propio de la IE como base para la anticipación de acciones que reduzcan efectos indeseados en la vida escolar. La prevención, así planteada, busca garantizar ante todo el intercambio de conocimientos y significados entre los estudiantes, como principio básico del trabajo preventivo, ya que facilita la construcción tanto de saber, como de alternativas imaginativas de solución y cambio por parte de la población estudiantil frente a su realidad. De tal forma, la prevención va en clave de que las instituciones ofrezcan las condiciones necesarias para la creación de ambientes protectores para los estudiantes.



Desarrollo

Para un óptimo abordaje de las temáticas de este capítulo, se procederá a desarrollar inicialmente los contenidos

relacionados con acciones de contención y prevención (crisis y primeros auxilios psicológicos y prevención del consumo de sustancias psicoactivas). Después se tratarán las propuestas de cuidado al cuidador (CAC) y clima de aula.

Crisis

En la vida cotidiana de la escuela surgen situaciones que desbordan las emociones de las personas, en cuya contención y gestión deben ser acompañadas por un tercero, pues dichas personas no logran resolverlo por sí mismas. A esta situación se le llama crisis. La crisis es definida como un estado temporal de trastorno y desorganización, en el cual la persona pierde la capacidad de manejar situaciones con los medios con que usualmente soluciona sus problemas. Una crisis se caracteriza por el desequilibrio y el choque emocional (*shock*). Todo lo anterior deriva en que la persona quede indefensa para hacer frente a lo que está sucediendo, y experimenta sensación de inseguridad, falta de control y desconfianza de sí misma y de aquellas que le rodean².

En síntesis, la crisis es la reacción comportamental, emocional, cognitiva y biológica de una persona ante un

2. Revisión de la *Psicología de Urgencias y Emergencias*. Mercedes Cavanillas; Pedro Martín-Barrajón. https://www.researchgate.net/profile/Pedro_MartinBarrajon/publication/235408409_REVISION_PSICOLOGIA_DE_URGENCIAS_Y_EMERGENCIAS_MITO_O_REALIDAD/links/0912f5114eb9be5bdf000000/REVISION-PSICOLOGIA-DE-URGENCIAS-Y-EMERGENCIAS-MITO-O-REALIDAD.pdf

Esquema 7. Afectaciones de la crisis en la persona desde la dimensión del ser



Fuente: elaboración propia basada en una creación de Johanna Caicedo.

evento precipitante e inesperado, lo cual trae consigo desorganización y necesidad de ayuda. El esquema 7 (arriba) contiene información que permite identificar si una persona está padeciendo una crisis.

Esquema 8. Signos y síntomas de una crisis



Fuente: elaboración propia basada en una creación de Isabela Quesada.

Igualmente, las crisis tienen unos signos y síntomas que permiten elaborar un cuadro general de la situación, y con este, la realización de una intervención oportuna. En el esquema 8 se exponen las principales características de una crisis.

Primeros auxilios psicológicos

Ante una crisis en estudiantes se debe tener una respuesta rápida, pues quien la padece necesita ayuda inmediata. Para este caso existen los *primeros auxilios psicológicos* (PAP), los cuales son un conjunto de estrategias que permiten contener y gestionar el estado de congestión emocional de una persona. Esta estrategia ayuda al individuo a salir de dicho estado crítico, solucionando la situación, siempre y cuando se cuente con el acompañamiento de una persona cualificada —entrenada adecuadamente en este apoyo—. En conjunto, estas acciones están dirigidas a disminuir el estado de ansiedad y a evitar consecuencias negativas en la salud mental de las personas.

Los PAP se realizan directamente con la persona afectada, pero es necesario buscar redes de apoyo en el momento en que esta se estabiliza. Los PAP están diseñados para reducir a corto plazo la angustia inicial producida por eventos traumáticos y, a largo plazo, para promover el funcionamiento adaptativo y las habilidades básicas de afrontamiento³.

3. Ídem.

Esquema 9. Recomendaciones para evitar errores al acompañar a una persona en crisis

En el proceder: ¿qué no hacer?

1

No apresure las cosas. Una vez que usted vea que la persona haya exteriorizado sus emociones por medio del llanto o gritos, invítela a respirar

2

Pregúntele qué necesita. No asuma, no suponga. No haga lo que a usted le parece bien o correcto. Permítale verbalizar su necesidad

3

No se incomode. Tenga tranquilidad. Estar en silencio está bien

4

Los PAP no son una terapia sino un acompañamiento para contener emociones que se desbordan en momentos de crisis. El objetivo inmediato es que la persona, una vez se calme y respire con tranquilidad, permanezca a salvo

5

No permanezca o acompañe más de lo necesario: cuando logre estabilizar las emociones, busque junto con la persona posibles soluciones

Fuente: elaboración propia basada en una creación de Johanna Caicedo.

Por otra parte, es necesario que al momento de ofrecer los PAP la persona que apoya tenga claro el procedimiento y las palabras que se usarán durante la intervención con la persona afectada. Con la finalidad de minimizar los desaciertos en la atención, se ofrecen en el esquema 9 (arriba) unas recomendaciones que pueden evitar los errores más comunes que se dan durante el acompañamiento a una persona en crisis.

En la misma lógica, con miras a optimizar el acompañamiento a un estudiante en crisis, en el esquema 10 (página siguiente) se relaciona un conjunto de acciones que facilitan su atención.

Complementando lo anterior, hay que prestar atención a las señales de peligro, pues una crisis se puede convertir en una urgencia psicológica o psiquiátrica. Por ello, la

Esquema 10. Acciones que favorecen el acompañamiento a un/a estudiante en crisis



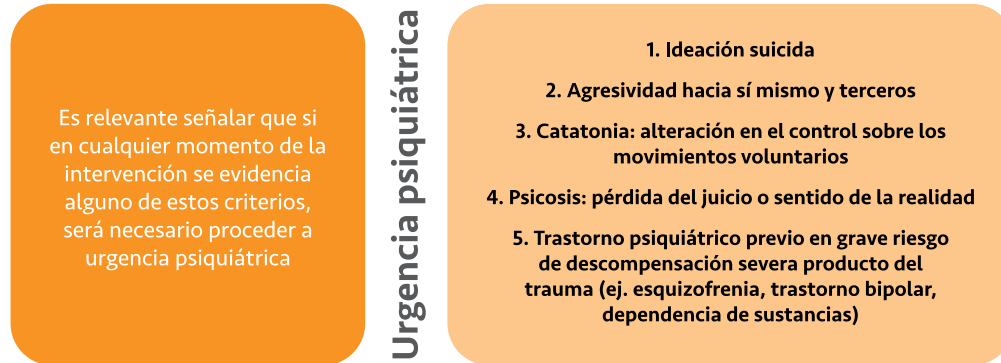
Fuente: elaboración propia basada en una creación de Johanna Caicedo.

remisión a un profesional idóneo es necesaria cuando el estudiante evidencie situaciones fuera de control. Siendo así, en el esquema 11 (al frente) se presentan una serie de circunstancias que alertan sobre la necesidad de buscar la ayuda de un profesional especializado.

Prevención de consumo de SPA

Abordar el tema de prevención de consumo de SPA supone pensar en estrategias encaminadas a atender una problemática social que por años ha afectado a todo tipo de población, especialmente a niñas, niños, adolescentes

Esquema 11. Alertas que indican la necesidad de acudir a un profesional especializado



Fuente: elaboración propia basada en una creación de Johanna Caicedo.

y jóvenes (NNAJ). Esta situación genera el compromiso de seguir avanzando en acciones potenciadoras del bienestar de las NNAJ desde una concepción del cuerpo como primer territorio de paz y del autocuidado.

Establecer como principal objetivo acompañar a las NNAJ en su desarrollo personal y en la prevención de los problemas emocionales, invita a reconocer que este proceso no corresponde únicamente al docente orientador, sino además al trabajo mancomunado de todos los actores que convergen: familia, comunidad educativa e institucionalidad.

Así, reducir el uso de drogas y sus consecuencias adversas desde el entorno educativo comporta un esfuerzo coherente, sistemático y sostenido en el diseño e implementación de estrategias soportadas en la evidencia académica y en los hechos derivados de la experiencia. Para tal efecto, y con el ánimo de contextualizar a las y los orientadores en distintos tipos de proyectos o programas relevantes que se han venido desarrollando en el país desde distintas entidades, se muestra a continuación una tabla con el resumen de cinco de ellos. Se espera que con esta información las y los profesionales de la OE puedan concebir, ajustar o replicar propuestas con probada experiencia en la materia.

Tabla 7. Estrategias relevantes de prevención del consumo de SPA en el país (parte 1)

| RETOMEMOS (Corporación Surgir, Medellín) | |
|---|---|
| Descripción | Se basa principalmente en el desarrollo de habilidades para la vida como estrategias para afrontar diversas situaciones que puedan poner a los jóvenes en riesgo frente al consumo de SPA. |
| Objetivo | Fomentar la adquisición de estilos de vida saludables como estrategia protectora frente a la vulnerabilidad al consumo de sustancias psicoactivas lícitas e ilícitas en jóvenes. |
| Población | Jóvenes de secundaria, docentes y familias. Año de inicio 2006 |
| Estrategia | Programa de prevención universal y selectiva. Constituido por estrategias formativas, de sensibilización, mediación social y rutas de atención. |
| Actividades desarrolladas | Formación de jóvenes mediadores sociales; talleres de prevención selectiva con jóvenes en riesgo; formación a docentes en transversalización curricular; promoción de rutas de atención; sensibilización con padres de familia; multiplicación de mediadores sociales. |
| Evaluación | Sin información. |
| PROGRAMA CSSE (Grupo de investigación «Estilo de vida y desarrollo humano», Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia) | |
| Descripción | Busca formar competencias sociales en los escolares. |
| Objetivo | Sustentar, probar y evaluar que el modelo de competencia social funciona como modelo preventivo del consumo. |
| Población | Niñas y niños en edad escolar. Año de inicio 2006 |
| Estrategia | Esta iniciativa se ubica en el marco de la <i>prevención universal</i> . Utiliza una estrategia inespecífica, ya que no se aborda directamente el tema de la droga y en cambio se enfoca en los factores sociales que se relacionan con el consumo. |
| Actividades | Módulo Convivencia: 16 talleres. Módulo Típicas: 28 talleres. Módulo Arcos: 14 talleres. |
| Evaluación | Evaluación pre y post para todos los talleres. Hasta el momento se ha observado efectividad y eficiencia solo en algunos talleres. |
| EXPERIENCIAS PARA VIVIR Y CONVIVIR (Fundación Mentor) | |
| Descripción | Busca desarrollar competencias personales y sociales para la prevención del consumo de SPA y problemas conexos. |
| Objetivo | Promover el desarrollo, convivencia y el bienestar de las niñas, los niños y sus familias y prevenir el consumo de sustancias psicoactivas, la violencia y otros problemas conexos, como la delincuencia y la vinculación a pandillas y grupos ilegales. Desarrollar competencias personales y sociales para la prevención del consumo de SPA y problemas conexos. Reducir la vulnerabilidad y aumentar la capacidad de respuesta frente a la violencia |
| Población | Niños y jóvenes de 5 a 18 años, familia, comunidad educativa y comunidad extensa (barrio). Año de inicio 2004 |
| Estrategia | Desarrollar procesos de movilización y organización comunitaria. Proceso de prevención universal enlazado con elementos de prevención selectiva e indicada. Procesos pedagógicos constructivistas de pedagogía activa. Procesos de <i>coaching</i> «mediación», propiciando interacciones, la experimentación y el descubrimiento a través del acompañamiento. |
| Actividades desarrolladas | Gestión y concertación. Formación y desarrollo de competencias. Acompañamiento y <i>coaching</i> . Evaluación permanente. Desarrollo de herramientas y metodologías pedagógicas y artísticas. |
| Evaluación | Aunque se reporta un mayor desempeño social y afectivo en los participantes, no se cuenta con las evidencias. |

Tabla 7. Estrategias relevantes de prevención del consumo de SPA en el país (parte 2)

| CONSENTIDOS (Fundación Colectivo Aquí y Ahora) | |
|---|--|
| Descripción | Busca que los estudiantes de 5.º a 9.º aumenten su percepción de riesgo frente al consumo de alcohol y cigarrillo, al generar cambios actitudinales y de creencias ante el consumo, así como la interiorización de las influencias normativas. Se implementa en el entorno escolar dentro del currículo durante 5 años, en talleres grupales. Involucra a familias y docentes. |
| Objetivo | Desarrollar en 25 años un cambio cultural frente al consumo de alcohol y cigarrillo en menores de edad, a través del aumento de la percepción de riesgo y las influencias normativas que aplacen, eviten o disminuyan el contacto con las sustancias. |
| Población | Jóvenes escolares entre los 10 y los 16 años y sus familias. Año de inicio 2006 |
| Estrategia | Programa preventivo de nivel selectivo que utiliza un enfoque mixto de intervención al utilizar componentes específicos e inespecíficos. Aborda directamente el tema de alcohol y cigarrillo (y marihuana en el quinto nivel del programa), y desarrolla y/o promueve habilidades básicas. Programa implementado en cinco años de intervención y en sus familias: busca evidenciar cambios generacionales. Utiliza las estrategias preventivas: información preventiva, desarrollo integral humano y educación en la libertad. |
| Actividades desarrolladas | Conferencias con padres, talleres interactivos para padres e hijos, talleres interactivos de trabajo con los estudiantes, evaluaciones pre y postest que evalúan la efectividad del programa, capacitaciones a docentes y psicólogos de los colegios que implementen el programa, reuniones de fortalecimiento de información con docentes, reuniones de seguimiento y cierre del programa y supervisión de facilitadores. |
| Evaluación | Se reporta aumento en la percepción de riesgo del consumo de SPA. |
| ANÍMATE (Corporación Buscando Ánimo) | |
| Descripción | Busca crear condiciones de fortalecimiento de los factores protectores frente al riesgo de suicidio y el consumo de SPA. Los talleres en clase guiados por el director de curso tienen tres componentes: trabajo en grupos, discusión plenaria y trabajo individual. |
| Objetivo | Promover el desarrollo, la convivencia y el bienestar de las niñas, los niños y sus familias; y prevenir el consumo de SPA, la violencia y otros problemas conexos, como la delincuencia y la vinculación a pandillas y grupos ilegales. Desarrollar competencias personales y sociales para la prevención del consumo de SPA y problemas conexos. Reducir la vulnerabilidad y aumentar la capacidad de respuesta frente a la violencia*. |
| Población | Estudiantes de bachillerato desde sexto (6.º) hasta undécimo (11.º) grados. Año de inicio 2008 |
| Estrategia | Cambio en indicadores de prevalencia de vida, año y mes, tanto de consumo de SPA como de ideación e intentos de suicidio. Además, desarrollo de competencias intrapersonales e interpersonales. Inclusión de preguntas sobre sexualidad y establecimiento de vínculos y relaciones con SPA y riesgo de suicidio. Preguntas sobre conducta delictual. |
| Actividades desarrolladas | Talleres en clase guiados por el director de curso con tres componentes: trabajo en grupos, discusión plenaria y trabajo individual. |
| Evaluación | Los datos estadísticos han mostrado cambios favorables en los patrones de consumo de SPA y en la manifestación de los indicadores de riesgo de suicidio. Se han realizado publicaciones académicas mostrando resultados. |

Fuente: basada en el sitio de consulta «Más mente, más prevención», del Ministerio de Salud del país. Consultado y recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/salud/publica/SMental/Paginas/Sustancias-psicoactivas.aspx>

(*) Según la fuente.

Círculos de acompañamiento y cuidado (CAC)

La OE se centra fundamentalmente en la transformación de las formas de relacionarse del sujeto consigo mismo, con los demás y con su entorno social más amplio, desde la promoción de una educación ciudadana, para la reconciliación y socioemocional. Para ello, se ofrecen los CAC a las y los orientadores, como estrategia armonizadora para la construcción de relaciones pacíficas y democráticas dentro de la sede educativa y en el ámbito familiar.

Los CAC son un espacio de encuentro y vinculación que se orientan al desarrollo de prácticas de cuidado, habilidades de diálogo y experiencias restaurativas. Son un proceso significativo de aceptación de sí mismo y de los demás, que valoran la diferencia y la diversidad y evitan la división por prejuicio o desconocimiento. En un CAC todas las voces importan, y se expresan los sentimientos y las necesidades propias, pero del mismo modo se conocen las emociones y necesidades de las demás personas. En él se genera un espacio seguro y confidencial donde se puede compartir sin miedo, se puede aprender y reflexionar e, igualmente, se produce una recarga de vitalidad cuando hay sentimientos de debilidad, fragilidad o tristeza.

En otro orden de ideas, en relación con la convivencia, los CAC son una forma de poner en práctica la democracia participativa, en la que las decisiones se toman por consenso

para lograr bienestar individual y colectivo. Asimismo, son un escenario para proponer soluciones a situaciones de conflicto, al facilitar, a su vez, una toma de perspectiva de las posiciones de todos los estudiantes que participan: desde los más pequeños hasta los más grandes.

En la misma lógica, los CAC son una estrategia que puede abordar temas específicos o estratégicos de la democracia deliberativa (ejemplo: las asambleas de curso). En relación con las asambleas, es importante que dentro de su planeación (fecha, horas, espacio y más) se garantice la participación de todos los estudiantes del salón, otorgándole a cada uno un turno para hablar. Los Círculos, bajo esta modalidad, representan una manera de enseñar a los estudiantes a expresar sus opiniones en el marco de la discusión racional, e igualmente, un espacio de deliberación en donde se aceptan los diferentes juicios ajenos (sin descalificarlos). Del mismo modo, los CAC sirven para abordar temas que afectan al grupo, y potenciar el planteamiento de soluciones colectivas.

Finalmente, desde lo operativo, es deseable y recomendable que los CAC tengan una duración promedio de dos (2) horas (aunque se pueden realizar sesiones de mínimo una [1] y máximo tres [3] horas). La cantidad de sesiones está condicionada por la naturaleza de la temática del Círculo, su objetivo y la dinámica propia que le impriman los mismos participantes al espacio, de cara a los compromisos.

Tabla 8. Orientaciones para realizar un CAC

| Círculos de acompañamiento y cuidado | |
|--------------------------------------|---|
| ¿Qué son? | <p>Son un espacio de encuentro cálido, un espacio sagrado de sanación y celebración. En los CAC silenciosamente se nutre y fortalece el despertar colectivo. Las personas sanan y crecen, sanan a sus compañeros y familia.</p> |
| ¿Por qué asistir a un CAC? | <p>Para reconocer al otro, acompañar y nutrir la capacidad comunicativa y de escucha. El CAC representa la equidad, la fluidez y la claridad. En él todos se miran a los ojos, no hay arriba ni abajo. El Círculo contiene y transmuta.</p> |
| ¿Quién puede asistir? | <p>Toda persona puede iniciar o unirse a un Círculo. Si se siente la inquietud o curiosidad se puede asistir. Personas de todas las edades pueden ser parte de un Círculo: esto enriquece aún más la experiencia.</p> |
| ¿Qué se necesita? | <ul style="list-style-type: none"> → Confianza en sí mismo y sentirse inspirado. → Un espacio limpio y libre de distracciones. → Hacer el llamado al cuidado mutuo desde el lenguaje verbal y corporal. |
| ¿Por dónde empezar? | <ul style="list-style-type: none"> → Prepare un espacio (interior o exterior) limpio donde todas las personas puedan sentarse cómodamente en círculo. → Pedir a las personas que lleven un cojín o almohada para sentarse. Si participan personas mayores, pueden sentarse en una silla. → Se invita a las personas a traer elementos como flores, velas, semillas... → Se recomienda tener un «tótem de la palabra» o cualquier objeto que otorgue la palabra a quien lo tenga. |
| ¿Cómo trazar un CAC? | <ul style="list-style-type: none"> → Un CAC es un lugar seguro. Es simple: lo que pasa en él se queda en él. → En un Círculo no se dan consejos. Se escucha y se comparte desde la propia experiencia. Se dejan afuera juicios, prejuicios, críticas y los «yo hubiera hecho...» → Los participantes se expresan en primera persona (ejemplo: «yo me siento nerviosa cuando...»). Hablan claro y desde el corazón. → Se debe tener presente el tiempo. Asegure que todas las personas tengan tiempo para expresarse. Se recomienda tener un reloj cerca. |
| Abriendo el espacio | <p>Ubique un símbolo en el centro del círculo (este puede incluir flores, velas, agua, frutas, semillas y/o alguna imagen). Pida a las personas que se sienten cómodamente, guardando silencio y sintiendo su respiración. Este tiempo ayuda a aterrizar y llegar. Abra el espacio con un ritual ajustado a la ocasión.</p> |
| Algunas sugerencias | <ul style="list-style-type: none"> → Se puede abrir el momento con un «om» colectivo o un mantra. → También se puede usar una campanita o cuenco tibetano. → Es aconsejable iniciar el espacio con un canto. → La intención es crear un espacio sagrado. |
| En el CAC... | <ul style="list-style-type: none"> → Si hay personas nuevas en el Círculo, presénteles el «tótem de la palabra» y compártales las reglas del mismo (rápida y claramente). → Se sugiere recordar constantemente la intención general de los Círculos, la razón de ser de las reuniones y el motivo de hacer este trabajo. → Una bonita forma de iniciar es dar la palabra a cada persona para compartir <i>cómo se siente en ese momento</i>. → Cada CAC es diferente. En uno se realiza una meditación, en otro se ejecuta una danza o un canto y en otro se comparte la experiencia de la lectura de un libro o una vivencia común. Cada Círculo tiene vida propia. → La energía se moverá como se necesite. Permita que fluya. → Como guía, confíe en su intuición. Si se siente que la energía está densa, invite a respirar y cantar. Si se siente la energía dispersa, regrese la atención a la intención inicial. |
| Cerrando el CAC | <ul style="list-style-type: none"> → Regrese la atención al círculo. Cada persona cierra la sesión con una frase o compartiendo unas palabras de agradecimiento. → Igualmente, se puede cerrar la jornada con todas las personas tomadas de las manos o en un abrazo colectivo. |

Fuente: elaboración propia basada en una creación de Johanna Caicedo.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, resulta oportuno ahora describir las características esenciales de los CAC y el procedimiento elemental de implementación de uno de ellos. De tal forma, la tabla 8 (página anterior) expone resumidamente estos elementos.

Clima de aula

En coherencia con las dinámicas de la escuela, se propone generar cambios a corto y mediano plazo en dos componentes: el *clima escolar* (el cual se abordará en el capítulo 4) y el *clima de aula*, a partir del empoderamiento de la comunidad educativa, para generar relaciones más cuidadosas e incluyentes.

En este sentido, la *teoría de cambio* propende por un clima de aula más pacífico y por comunidades de aprendizaje que generan procesos de transformación en educación ciudadana, para la reconciliación y socioemocional. Por ello, el clima de aula se define a partir de tres aspectos fundamentales:

1) las formas de relación entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes, **2)** las formas de acompañamiento de la clase, y **3)** la participación democrática y crítica. Para mayor claridad, a continuación se explica cada una de ellas con más detalle:

1. Las formas de relación entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes. Un elemento a considerar en la

aproximación a los procesos de convivencia y ciudadanía es el manejo y resolución de los conflictos. Este es un aspecto que permite identificar fortalezas y debilidades relacionadas con la justicia y la equidad en el sistema de relaciones en el aula. Las relaciones de interdependencia que se dan en la comunidad educativa, propician alternativamente la construcción de redes de colaboración. Dentro de dichas redes, sus integrantes pueden encontrar apoyo y reconocimiento, pero también el estar con otros, compartir, debatir e interactuar. Representan la fuente principal de aparición de conflictos que pueden llegar a impedir o ser obstáculo de dicha colaboración.

2. Las formas de guía y acompañamiento de la clase. Es un intento para que los docentes construyan ambientes de aprendizaje que promuevan el desarrollo de competencias y capacidades en sus estudiantes y brinden oportunidades para poner en práctica estas habilidades en diferentes contextos (capacidades). Representan un conjunto de acciones educativas, métodos y procedimientos que utilizan los docentes diariamente en el aula para organizar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, para explicar y potenciar la comprensión de los estudiantes y para motivarlos y estimularlos.

3. La participación democrática y crítica. Implica comprometerse de lleno con los principios de igualdad y equidad para todos. Compromete también transformar

las maneras en las que tradicionalmente se han tomado decisiones y los círculos de participación a los que se les ha dado acceso, tanto a hombres como a mujeres desde el pensamiento crítico, liderazgo, trabajo en equipo y oportunidad de la acción colectiva en el contexto escolar. La participación en la toma de decisiones de una manera igualitaria se comienza a tejer desde la propia escuela cuando se elaboran proyectos pedagógicos en los cuales se asegura la participación en igualdad de condiciones a mujeres, niñas, hombres y niños, y se desarrollan acciones donde todos tienen igualdad de oportunidades para liderar actividades que se desarrollan en la IE.



Recomendaciones

- Desde lo más general de un proceso de acompañamiento, se debe aceptar que los conflictos son parte de la vida social humana. En efecto, la paz no es la ausencia de conflicto: es la presencia de procesos, de conocimiento y de relaciones basadas en la empatía y compasión que facilitan la deliberación no violenta.
- Se debe permitir que las NNAJ sean responsables por sus actos, sus comportamientos y sus sentimientos.
- Es importante involucrar a la familia a partir del diálogo participativo (padres, madres, cuidadoras y estudiantes).

De esta forma, mediante la reflexión conjunta de las distintas situaciones que pueden afectar a las NNAJ — desde una mirada crítica de la realidad institucional y las maneras de construir relaciones de cuidado— se busca minimizar el impacto o perjuicio de dichas situaciones en los estudiantes.

- El rol de las y los docentes orientadores es fundamental en la escuela, pero la potencia de las acciones se multiplica cuando la comunidad educativa entera hace parte de estas. La o el profesional debe aliarse con estudiantes, docentes, directivos docentes y miembros de la familia, quienes pueden hacer que las situaciones sean atendidas y contenidas de manera segura, cuidadosa y oportuna, evitando consecuencias mayores —como en caso de las crisis—.
- En la prevención del consumo de SPA la escucha es importante. Las voces de NNAJ, y de sus emociones y pensamientos generan una relación de confianza propicia al momento de abordarse estos temas en el aula de clase o en la familia.



Recursos

| # | Temática | Material | Descripción |
|---|-------------------------------|--|---|
| 1 | Crisis y PAP | Primeros auxilios psicológicos para estudiantes y docentes | Breve y concisa guía del Departamento de Educación de los Estados Unidos que contextualiza los PAP en el entorno escolar. Basada en el modelo <i>escuchar, proteger, conectar</i> (LPC, por sus siglas en inglés) la guía expone una serie de estrategias para la atención de la comunidad educativa. El modelo LPC se destaca por basar sus acciones en padres, docentes y vecinos cercanos para brindar apoyo psicológico básico. |
| 2 | Crisis y PAP | Manual ABCDE para la aplicación de Primeros Auxilios Psicológicos | Documento elaborado por la Universidad Católica de Chile (Escuela de Medicina) y el Centro de Investigación para la Gestión Integrada de Desastres Naturales (Cigiden) de Chile, con el objetivo de guiar la aplicación de los PAP en diversos contextos de crisis. El manual se basa en la estrategia denominada ABCDE (en donde A = [es igual a] escucha <i>activa</i> , B = reentrenamiento de la [b] <i>entilación</i> , C = <i>categorización</i> de necesidades, D = <i>derivación</i> a redes de apoyo y E = <i>psico-educación</i>). |
| 3 | Prevención del consumo de SPA | Manual de estrategias de prevención del uso de sustancias psicoactivas | Uno de los documentos más recientes (2020) sobre el tema en el país. El manual fue diseñado por la <i>Secretaría Distrital de Salud</i> de la capital y la <i>Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito en Colombia</i> desde la premisa sencilla de que toda estrategia formulada para prevenir el consumo de SPA debe estar fundamentada en el <i>contexto</i> y la <i>evidencia</i> . |
| 4 | Prevención del consumo de SPA | Estrategia de orientación a jóvenes con consumos iniciales de drogas | Cartilla elaborada por el Ministerio de Salud y la <i>Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito en Colombia</i> . Desarrolla su contenido en el marco del modelo basado en la evidencia y se plantea como objetivo «brindar elementos para el desarrollo de un modelo de asesoría a jóvenes con primeros consumos dentro de la modalidad ambulatorio comunitaria para el abordaje psicoeducativo en prevención del uso riesgoso de drogas y sus consecuencias asociadas». |
| 5 | Prevención del consumo de SPA | Ministerio de Salud, sustancias psicoactivas | Sección en la página web oficial del Ministerio de Salud que ofrece recursos informativos relacionados con la ruta de atención integral, programas de prevención, enlaces de interés y contenido interactivo (según el tipo de población). |
| 6 | Marco normativo | Clima de aula pacífico, democrático e incluyente | Sección del documento de «Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz» del MEN. El clima de aula es propuesto en este texto como una estrategia relevante que se divide en tres dimensiones: el clima emocional, el manejo asertivo de la disciplina y la participación. Se destaca por ofrecer recomendaciones y ejemplos de cada una de estas dimensiones. |
| 7 | Varias | Estrategias para el aprendizaje | Aunque no fue tratado en el presente capítulo, el acompañamiento al aprendizaje de los estudiantes forma parte del espectro de acciones del orientador. Para este caso, se presenta un documento del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (Asesoría Nacional de Orientación) que busca «fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la aplicación de diversas estrategias para el aprendizaje», y el cual es un aporte puntual de esta importante área del sistema educativo. |

Docentes y familias: pilares fundamentales en la educación de niñas, niños y adolescentes

3

Introducción

El presente capítulo se concibe como una breve guía que busca servir de base a la implementación del acompañamiento a familias —madres, padres, cuidadores y más— y docentes, desde la educación ciudadana, para la reconciliación y socioemocional.

Para el sector educativo, el docente orientador representa un canal efectivo de comunicación, motivación y acompañamiento a la comunidad educativa; implementa estrategias que fomentan un ambiente institucional de armonía, colaboración, respeto, así como la promoción de valores éticos, estéticos, morales y ciudadanos. En este sentido, desde el área de OE se generan espacios de reflexión e intercambio de experiencias de las familias y los docentes, respondiendo al objetivo de fortalecer la formación integral y la participación de los padres y las madres en los procesos de desarrollo y seguimiento de las NNAJ que se dan en las IE.

Para la línea Crese lo que se busca es que la comunidad educativa fortalezca sus capacidades y competencias ciudadanas, para la reconciliación y socioemocionales, más que formarse en los postulados, para que se hable el mismo idioma y se trabaje de manera articulada y mancomunada en la institución. Por tal razón, es muy importante que se realicen formaciones de manera general a madres y padres de familia y a todos los docentes y directivos docentes.

La familia, como fundamento esencial de la sociedad y la cultura, se constituye en el marco de referencia más importante para la incorporación de un nuevo ser humano al mundo. Partiendo de esta premisa, la familia es quien nos dota de elementos esenciales en cuanto al desarrollo de habilidades de afrontamiento, vivencia de los valores, expresión del afecto y actitudes para coexistir y tomar decisiones; confiere al mismo tiempo seguridad y voluntad para vivenciar las dinámicas del ambiente social e individual. Es en este sentido, en que observar a la familia como punto de partida en la vida de cada persona, se convierte en uno de los pilares de la educación.



Desde el trabajo del docente orientador se promueve una alianza entre la escuela y la familia para que la IE sea un lugar acogedor y protector donde los estudiantes se sientan motivados y puedan conocer, aprender, interrelacionarse, ejercer sus derechos y participar como ciudadanos activos, al tiempo que aprenden a identificar situaciones de riesgo, toman decisiones, ponen límites y dicen no cuando sea conveniente y necesario, en desarrollo de su autonomía.

Asimismo, en Educapaz tenemos la certeza de que los docentes enseñan mediante el ejemplo. Por lo cual si están convencidos de que la paz empieza por uno mismo, en efecto cascada, formarán a los estudiantes.

En la actualidad los docentes atraviesan por diferentes momentos de estrés, tensión y angustia, pues su ardua e importante labor les exige alcanzar metas y resultados constantes a nivel educativo y académico con sus estudiantes, además de hacer un acompañamiento a la realidad de cada uno de sus alumnos, teniendo en cuenta las problemáticas sociales y personales por las que cada estudiante atraviesa. De allí la importancia de brindarle al docente estrategias y herramientas pedagógicas que le permitan hacer su labor de manera más amena, tranquila y productiva.



Propósito

El presente capítulo resalta la importancia de acompañar a las familias y docentes como aporte a la formación integral de las NNAJ. Durante la lectura de este capítulo, se brindarán una serie de estrategias, temas y recomendaciones sobre cómo abordar y fortalecer el acompañamiento, haciendo énfasis en lo importante, que es brindar un seguimiento empático, comprensivo y asertivo, desde espacios de cuidado, los cuales muchas veces no son tenidos en cuenta.



Enfoque

Considerando que la comunidad educativa es diversa, se debe tener presente el contexto y las necesidades; es decir, que el acompañamiento que se da a familias y docentes debe ser específico en cada IE. Por tanto, lo que se pretende es fortalecer aquellos vínculos, comprender que el desarrollo de cada persona es diferente y apoyar a las familias y a los docentes en su rol.

Enfocados en los postulados de la línea Crese, la red de orientadores de Chaparral desarrolla estrategias orientadas a familias y docentes, con el fin de brindar herramientas que les apoyen en la crianza diaria, así como habilidades que estos pueden usar en el contexto formativo. Todo esto con el fin de que las NNAJ aprendan a expresar emociones, a demostrar habilidades, a pensar y actuar de forma

coherente y empática, así como a recibir apoyo y el debido acompañamiento de parte de sus padres y sus docentes.

De aquí la importancia que las y los orientadores formen redes, para juntos trabajar en pro de las familias, promoviendo una adecuada salud mental, una sana convivencia, una crianza positiva y un buen trato. El acompañamiento se plantea mediante un enfoque sistémico, el cual invita al individuo hacer una transformación, iniciando por el aspecto intrapersonal, es decir una transformación de sí mismo, pasando luego al interpersonal, con la familia y personas más cercanas y, por último, el más amplio, el cual implica la comunidad y el contexto en el que se relaciona el individuo. Esto significa que cada integrante de la comunidad educativa debe hacer una transformación personal que le motive y le convenga de transmitir un mensaje de manera empoderada, que dicho mensaje se vea reflejado no solamente en su discurso sino también en su actuar, y que, de esta manera, impacte a cada una de las personas con las que se relaciona (esquema 12).

Desarrollo

Acompañamiento a familias

El acompañamiento a familias, en la línea Crese, se propone desde un enfoque sistémico que le apuesta a la familia como uno de los peldaños más importantes para el desarrollo del ser. Por ello, desde el fortalecimiento del

Esquema 12. Acciones de la OE en relación con el acompañamiento a docentes y familias



Fuente: elaboración propia.

trabajo con familias se plantea iniciar el acompañamiento haciendo un diagnóstico de las necesidades de las familias de la comunidad. Esto se hace teniendo en cuenta las problemáticas que los estudiantes presentan en sus relaciones cotidianas con pares y con docentes, tanto en el aula de clase como en otros entornos de la escuela.

En este diagnóstico se priorizan las problemáticas más frecuentes, y se dividen por categorías, según la edad de los estudiantes, de la siguiente manera: transición–primero, segundo–tercero, cuarto–quinto, sexto–séptimo, octavo–novenio, décimo–undécimo. Así, se establece un plan de trabajo para cada categoría, en la cual se apunta a un objetivo con actividades puntuales.

Una vez elaborado el diagnóstico, se inicia el acompañamiento, el cual va direccionado en dos líneas: atención a padres de manera individual y encuentros de familias de manera grupal. A continuación se describen estas dos líneas de acompañamiento:

Atención a madres y padres de manera individual

Se dispone de un lugar tranquilo y privado para atender a la madre o padre de manera personalizada, donde se abre espacio de escucha por medio de una relación empática, manejando un tipo de comunicación asertiva. Se brindan herramientas a la persona con el fin de guiarla a mejorar el manejo o superar el problema por el cual se encuentra atravesando. Estos espacios no duran más de cuarenta minutos y se pueden realizar en compañía de los estudiantes. Esta atención se puede dar ya sea porque el docente orientador convoca a la madre o al padre de familia, o porque es ella o él quien solicita el espacio.

Esta atención se lleva a cabo de la siguiente manera: se realiza un encuentro inicial en el cual se establece un espacio de confianza con la madre o el padre de familia, se abre un espacio de escucha y se conoce o se da a conocer la situación presentada; se explican, ejecutan y aplican los lineamientos de la ruta de atención integral y el manual de convivencia, de acuerdo con la situación que se haya presentado; y se le entregan a la madre o al padre de familia estrategias pedagógicas que permitan desarrollar en el estudiante competencias y capacidades encaminadas a transformar o a superar la situación presentada.

Después de esta intervención es importante realizar un seguimiento para evidenciar que las estrategias pedagógicas estén funcionando, o si es necesario establecer otro plan de trabajo con la madre o padre de familia y el estudiante.

Es importante que de cada intervención se elabore un acta, en la que se establezcan los hechos, las versiones de las personas involucradas, las conclusiones, el proceso pedagógico realizado y el seguimiento, y se recauden las firmas.

Encuentros de familias de manera grupal

Se convoca a las madres y padres de la comunidad educativa por categorías, de acuerdo con el grado en el cual se encuentren sus hijos; esto con el fin de tratar un tema puntual y específico según las necesidades de la población.

Estos encuentros se llevan a cabo mínimo tres veces al año, se les denomina normalmente escuelas de padres y se ejecutan por medio de talleres o guías; este contenido pedagógico es elaborado por la y el orientador dependiendo del objetivo, la cantidad de asistentes y de la metodología que se quiera trabajar.

Cabe resaltar que estos acompañamientos se complementan cuando se implementa un plan de trabajo específico para las madres y padres de familia y en las atenciones individuales se les motiva a que participen de los encuentros grupales, pues estos encuentros refuerzan las estrategias.

Para entender mejor la clasificación de los temas por ciclos se creó una malla curricular (tabla 9), la cual servirá de guía para la y el orientador al momento de planear su escuela de padres o encuentro de familias.

Acompañamiento a docentes

Desde la línea Crese se propone un acompañamiento diferenciado en ejes temáticos, los cuales se basan en los postulados de la educación ciudadana, para la reconciliación y socioemocional. Cabe resaltar que estas formaciones se deben planear de acuerdo con las características de cada equipo y se deben realizar en las semanas institucionales, con el fin de reunir y convocar

Tabla 9. Malla curricular para la formación de familias

| Ciclo | Eje temático | Taller |
|--|----------------|---|
| NIVEL 1 o ciclo vital de desarrollo: transición y primero, según edades y características | Socioemocional | Hábitos saludables: <i>higiene, alimentación y cuidado del cuerpo.</i> |
| | Ciudadanía | Comunicación asertiva 1: <i>aprendamos y enseñemos a decir NO.</i> |
| NIVEL 2: segundo y tercero | Socioemocional | Identificación y gestión de emociones 1: <i>crianza positiva, chao violencia.</i> |
| | Ciudadanía | Conflicto: <i>solucionemos conflictos en casa.</i> |
| NIVEL 3: cuarto y quinto | Socioemocional | Identificación y gestión de emociones 2: <i>enseñemos a los niños a conocer su cuerpo y cómo se reflejan las emociones en él.</i> |
| | Ciudadanía | Respeto: <i>enseñemos en el respeto y la tolerancia en casa.</i> |
| NIVEL 4: sexto y séptimo | Socioemocional | Vínculo afectivo: <i>estreichemos el vínculo entre padres/madres/cuidadores e hijos.</i> |
| | Ciudadanía | Académico: <i>importancia del acompañamiento escolar en casa.</i> |
| NIVEL 5: octavo y noveno | Socioemocional | Nuevas tecnologías: <i>hablemos del 'ciberbullying', 'sexting' y manejo de redes sociales.</i> |
| | Ciudadanía | Prevención del consumo de sustancias psicoactivas: <i>¿qué son las drogas y cómo hablamos de ellas en casa?</i> |
| NIVEL 6: décimo y undécimo | Socioemocional | Identificación y gestión de emociones: <i>expresemos amor a nuestros hijos.</i> |
| | Ciudadanía | Proyecto de vida: <i>qué quiere, qué le gusta y qué habilidades tiene mi hijo.</i> |

Fuente: elaboración propia.

a todo el cuerpo docente y directivo docente. De esta manera se logrará un mayor impacto en toda la comunidad educativa, encontrando una mejor articulación de los temas propuestos en la sede.

Es muy importante que los encuentros se realicen de manera participativa y didáctica, logrando rescatar las habilidades y talentos de los docentes. Además, se debe tener en cuenta que el docente, por su labor, ejerce constantemente un rol de cuidador, por lo cual desde la OE se deben ofrecer espacios de cuidado, velando por su bienestar emocional y laboral. En esta lógica, se proponen los siguientes temas:

1. Ética del cuidado.
2. Justicia restaurativa.
3. Identificación y gestión de emociones.
4. Comunicación asertiva.
5. Empatía.
6. Metacognición.
7. Otros.

Cabe resaltar que la o el orientador debe adecuar los talleres y las formaciones al objetivo del PEI o de su plan de transformación. Igualmente, es importante ajustar los talleres a las características de la población (ejemplo: docentes rurales, urbanos, o de algún grupo indígena), a las circunstancias sociales (ejemplo: situaciones de violencia en el territorio), de salud (ejemplo: la pandemia actual y todo

lo que ha conllevado) y/o laborales (ejemplo: situaciones de estrés y deserción escolar) por las que se encuentran atravesando.



Recomendaciones

Para el acompañamiento a las familias:

1. Siempre que se habla con una madre o un padre de familia sobre su hija o hijo, es importante tener en cuenta que se le está hablando de lo más preciado que tiene, así que debe hacerse con cuidado y con amor.
2. Cuando una madre o padre de familia está ofuscada/o, no se debe subestimar su emoción. Por el contrario, se debe iniciar la atención brindando un espacio de escucha, de respeto y de confianza. De esta manera es más fácil establecer una comunicación fluida y hacer que la madre o padre de familia transite y transforme su estado emocional.
3. Si se presenta una situación con una madre o padre de familia permisiva/o o autoritaria/o, se recomienda no contradecirle ni empeñarse en llevarle la contraria. Es mejor escuchar y analizar la causa de permisividad o de su autoritarismo y por medio de ejemplos permitirle identificar su actuar..
4. Es importante recordar que las madres y padres siempre quieren lo mejor para sus hijas e hijos. Por esta razón se les debe hacer saber que el colegio es un aliado para la

educación de sus hijos, y que deben trabajar en equipo con él.

5. Cuando una madre o padre de familia se torna agresiva/o, es muy importante guardar serenidad, y tomar el mismo estado de ánimo que quisiera verse en ella/él.
6. Es importante siempre realizar actas de todos los procesos que se realizan.
7. En las intervenciones se debe ser claro con la manera en que se dirige a las personas, estableciendo siempre unos acuerdos básicos de respeto por la palabra, respeto por el otro, puntualidad y horarios.
8. Siempre deje claridad de que las decisiones están basadas en el manual de convivencia y la ruta de atención integral, y que buscan el bien de todos los estudiantes.

Para el acompañamiento a docentes:

1. Como se mencionó anteriormente, se debe garantizar que las formaciones a docentes sean un espacio de cuidado emocional, físico y laboral.
2. Es importante resaltar a los docentes que toda formación se realiza en efecto cascada y que, por lo tanto, todo conocimiento que aprendan los docentes lo asimilarán sus estudiantes.
3. Cada vez que se planee un encuentro de formación general a docentes, es necesario preguntarse qué tan a gusto se estaría y qué tanto interés tendría en el tema. Esto invita a entablar diálogos desde el cuidado y a

preguntarse: ¿Qué necesita el docente para que desde el espacio de co-formación se compartan herramientas que le aporten a su rol de docente acompañante?

4. Es muy importante que las formaciones sean lo más creativas y didácticas posibles. Con esto, además de pasar un rato agradable, se les da a los docentes ideas para sus clases.
5. Muchas veces cambiar de espacio físico ayuda a que los participantes se concentren e interesen más por el tema.
6. Es muy pertinente reforzar la formación general a docentes con guías y talleres para sus estudiantes.



Recursos

| # | Temática | Material | Descripción |
|---|---------------------------|---|--|
| 1 | Acompañamiento a familias | <i>Crianza positiva, chao violencia</i> | Este material busca dar herramientas a las madres y padres de familia de grado segundo y tercero, y permitirles identificar y gestionar sus emociones de tal manera que logren establecer una crianza sin violencia, por medio de disciplina positiva. |
| 2 | Acompañamiento a familias | <i>Expresemos amor a nuestros hijos</i> | Este material es un recurso estratégico que pretende establecer un espacio de sensibilización con madres y padres de familia en el que expresen sus sentimientos de amor y cariño hacia sus hijos. |



Fortaleciendo lazos: una mirada al conflicto como herramienta para la convivencia escolar pacífica

4

Introducción

El presente capítulo aborda la convivencia escolar como un factor vital y dinámico en las IE. Da cuenta del tipo de relaciones que se construyen a su interior y los procesos para transformarlas y mejorarlas entre los distintos actores que hacen parte de la comunidad educativa. Este tema se conecta directamente con las competencias del docente orientador, quien contribuye desde su quehacer pedagógico a la reflexión, formación, y desarrollo de la construcción cotidiana de la convivencia y de relaciones más armónicas en cada IE.

Propósito

Acercarse al tema de la convivencia escolar como una oportunidad para la reflexión colectiva es una apuesta que busca promover procesos pedagógicos más significativos que conecten las transformaciones de la convivencia escolar con la esfera normativa (protocolos y manual de convivencia), junto con la esfera de las prácticas cotidianas de los actores que integran la comunidad educativa. Esta preocupación

por la convivencia en la escuela es, igualmente, una apuesta que busca visibilizar desde el aula —como espacio esencial— la relación entre docentes y estudiantes, para que se pueda cuestionar y repensar, y para que se puedan ofrecer alternativas de solución genuinas y espontáneas.

Enfoque

Esta propuesta, como herramienta para la construcción de convivencia escolar, se sustenta en el desarrollo de línea Crese del programa Educapaz, que apuesta por la educación ciudadana, para la reconciliación y socioemocional como invitación para la transformación de las relaciones al interior de las comunidades educativas, que contribuyen a la construcción de la cultura de paz.

Igualmente, se sustenta en el aprendizaje significativo, el cual busca promover desde la reflexión y los ejercicios prácticos el que los miembros de la comunidad educativa se conecten con la cotidianidad de sus entornos y la necesidad de apropiarse acciones y estrategias para una mejor convivencia.



Desarrollo

Al acercarnos al concepto de *convivencia escolar*, como un proceso de interacción en el marco de relaciones de poder más horizontales, que a partir del diálogo y el debate busca establecer acuerdos y consensos sobre valores, normas y acuerdos que guiarán el vivir juntos en un entorno educativo, surgen varias preguntas que sirven para iniciar esta reflexión sobre la temática abordada: ¿qué tipo de escuela se sueña?, ¿cómo entender las diferencias entre quienes conviven en el espacio escolar?, ¿cómo debe ser la construcción del manual o pacto de convivencia?, ¿el conflicto construye o debilita la convivencia escolar?

Frente a estas preguntas, a continuación se comparten algunos de los desarrollos institucionales que son el marco para la construcción de la convivencia escolar, sustentados en la Ley 1620 de 2013⁴.

Ley 1620 de 2013. Rutas y protocolos

- Creación de comités (Nacional, territoriales, institucionales).
- Ruta de Atención Integral para la Convivencia.
- Sistema Unificado de Convivencia Escolar.

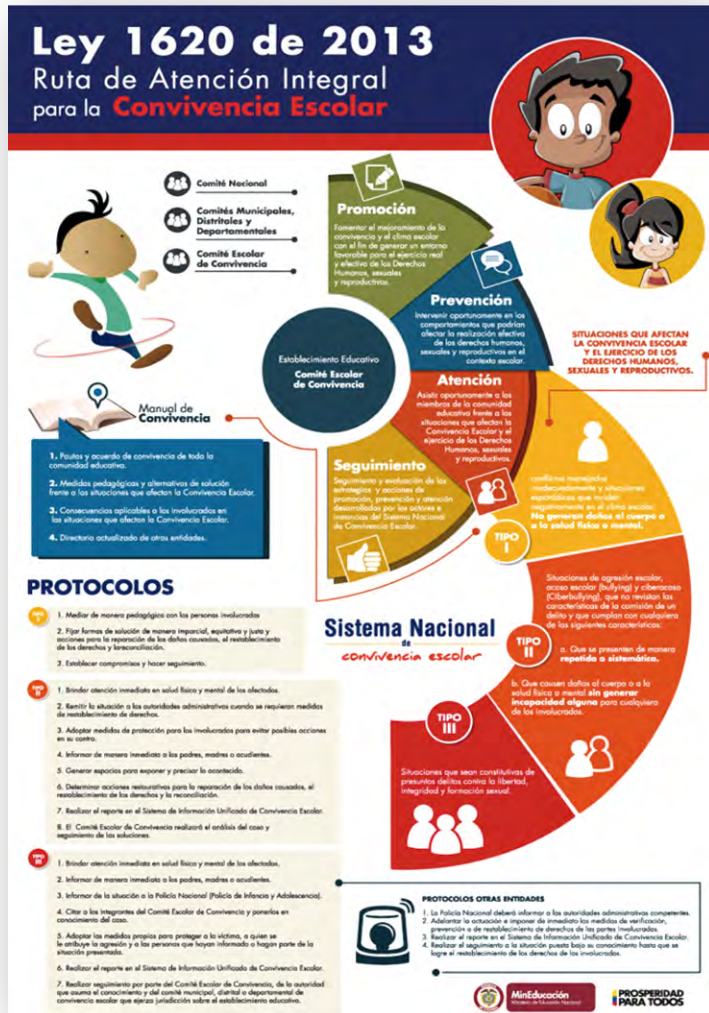
4. Esta ley crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf

Responsabilidad de la IE

- Garantizar a la comunidad educativa dignidad e integridad.
- Implementar el Comité Escolar de Convivencia.
- Revisar PEI, manual de convivencia y sistema de evaluación.
- Revisar anualmente condiciones de convivencia escolar.
- Estrategias pedagógicas para articulación de formación en distintas áreas que integren y fortalezcan la convivencia.
- Reflexión pedagógica sobre factores de violencia, acuerdos de convivencia y justicia restaurativa.

El proceso de revisión y actualización de *manuals de convivencia* es una oportunidad para reflexionar no solo sobre el papel que estos han jugado en la convivencia escolar, sino que además, en general, sobre el proceso de construcción de convivencia dentro de las instituciones educativas.

Este proceso de revisión debe ser dinámico y permanente, centrado en la reflexión pedagógica, en el que se abran espacios de diálogo y debate, se convoque la participación de la comunidad educativa y se planteen cuestionamientos frente a prácticas que pueden incidir en la convivencia dentro de la comunidad educativa (esquema 13).



Esquema 13. Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar

Véalo más grande en: <http://aprende.colombiaprende.edu.co/es/node/91791>

Construcción de acuerdos

Los acuerdos son una construcción social que se realizan con el fin de constituir una sana convivencia, y que permiten delimitar la forma en la que se comportan las personas en un contexto particular y determinar cómo se llevarán a cabo las interacciones en el grupo. A continuación se describen algunos elementos que pueden ser de utilidad a la hora de construir acuerdos:

- **Los acuerdos deben ser consensuados:** se construyen entre todos, se entiende su porqué y hacen que las personas se sientan parte de los mismos.
- **No deben dañar a nadie:** un acuerdo no podría ser «golpear al que haga desorden».
- **Deben dirigir a acciones concretas:** algunas veces se plantean acuerdos como «respetar o ser tolerante»; sin embargo, no todos entienden lo mismo frente a estos valores, pues son conceptos abstractos. Por eso es preferible plantear acciones concretas como «escuchar las opiniones de los participantes».
- **Deben plantearse en positivo:** en lugar de proponer «no comer en clase», se puede plantear «procura comer antes o después de clase».

- **Deben reconocer la diferencia:** generan oportunidades en las que las personas sean capaces de construir vínculos enmarcados en el reconocimiento de sí mismos, del otro, de sus diferencias y sus necesidades
- **Deben ser explícitos:** se pueden registrar en el tablero, en una cartelera o en algún lugar en el que todos puedan acceder a ellos constantemente.
- **Deben estar abiertos a ajustes razonables:** los acuerdos no son una camisa de fuerza; si las dinámicas del grupo cambian, los acuerdos también se pueden ajustar.
- **Se debe volver sobre ellos varias veces:** al retomarlos, se van incorporando poco a poco dentro de las actitudes cotidianas de las personas.
- **Deben promover el cuidado de las relaciones:** la lógica detrás de los acuerdos siempre será la sana convivencia, y el cuidado de las relaciones y de lo colectivo.
- **Pueden partir de mínimos no negociables:** como comunidad, las personas se rigen por normas previamente establecidas; por ejemplo, el manual de convivencia.

En el mismo orden de ideas, al finalizar la formulación de los acuerdos es importante verificar que *todos* los participantes sientan los acuerdos como propios, es decir, que a partir de ellos se pueda generar una sensación de pertenencia al grupo. *Todos* los miembros del grupo deben manifestar conformidad con los acuerdos y comprometerse a hacer todo lo posible por cumplirlos.

Ahora, en aras de lograr una óptima construcción de acuerdos, enseguida se ofrecen algunas herramientas pedagógicas que pueden ser de utilidad:

- **Mínimos no negociables:** se inicia la construcción de acuerdos a partir de la postulación de unos mínimos que se necesitan para que la convivencia fluya de la mejor manera. Por ejemplo, «al salón de clases llegamos limpios». Luego se socializan estos mínimos con los integrantes del grupo y se añade o modifica lo que se necesite, de acuerdo con las necesidades del grupo.
- **Juegos:** se inicia la actividad pidiendo a los participantes que jueguen —debe ser un juego inventado del cual no existan unas normas o acuerdos previamente establecidos. Por ejemplo, «perros y gatos»—. La idea es que ellos, a medida que se da el juego, comiencen a definir los acuerdos para jugar. Ejemplo: «habrá cuatro perros y seis gatos, y todos debemos estar en cuatro patas... etc.». Posteriormente se debe hacer la reflexión con los estudiantes. Al igual que en el juego, en este espacio se necesitan unos acuerdos; finalmente, se abre el espacio para construir los acuerdos.
- **Lluvia de ideas:** se inicia la dinámica preguntando: ¿qué se necesita para que este espacio funcione lo mejor posible?, o, ¿qué acuerdos creen que se necesitan para este espacio? Es clave primero escuchar y recoger todas las posibles ideas y luego ir filtrando y priorizando las que quedarán. Algunas preguntas que pueden guiar esta

priorización pueden ser: ¿cómo quedo yo?, ¿cómo queda el otro?, ¿cómo queda la relación? Por ejemplo, si alguien propone que el que llega tarde se queda fuera del salón. Luego de hacer las anteriores preguntas, puede que ese acuerdo no sea priorizado.

- **Pacto de convivencia:** construir una cartelera o afiche que sea visible para todos los miembros del grupo y que recoja a qué se están comprometiendo en ese espacio. Después de la construcción del acuerdo se hace el pacto (algún ritual o actividad simbólica) mediante el cual todos los participantes se comprometan a cumplir los acuerdos.
- **Frases que generen deseo de cuidado:** «Cuando amamos, cuidamos y cuando cuidamos, amamos», por ejemplo. La idea es poder construir acuerdos teniendo como base el cuidado por aquello que se quiere; por ejemplo, la IE.

Reflexiones para tener en cuenta:

- Los acuerdos aportan al convivir desde la diferencia. Los mínimos se convierten en una fuerza colectiva que busca el bien común. Por ello es importante que, en los espacios colectivos, familia, escuela y grupos de interés, se realicen acuerdos, y que estos sean retomados constantemente para retroalimentarlos y en caso de incumplimiento, desde una mirada restauradora, reparar a quien se vea en afectación por el incumplimiento del mismo.
- ¿Cuáles son los acuerdos para la vida que se quieren construir como IE?

- ¿Cuáles son los mínimos no negociables?
- ¿Cómo estos acuerdos y su dinámica ayudan en la construcción del ser humano que se quiere formar?

Resolución de conflictos

El conflicto es parte integral de las relaciones sociales. No se trata de algo negativo, pues tiene el potencial de generar aprendizajes y transformaciones en la estructura social. Es importante cuando se habla de conflicto diferenciar algunos conceptos:

- **Agresión:** situación en la que se hace daño a otra/s persona/s de manera intencional. Un ejemplo de agresión no relacionada con conflicto ni con intimidación es una situación en la que alguien no controle su rabia y le pegue a otra persona para desquitarse por algo que le molestó.
- **Intimidación o acoso escolar:** agresión repetida y sistemática en la que hay un desbalance de poder (la víctima es más indefensa). En este caso sí se habla de agresión, pero con las características anteriormente planteadas. La intimidación no es un conflicto, pues hay un desbalance de poder claro entre la/s víctima/s y el/los intimidador/es.
- **Conflicto:** desacuerdo entre dos o más personas (intereses encontrados). No necesariamente implica agresión, pero puede terminar de esta manera si no se aborda adecuadamente.

El conflicto como desacuerdo tiene la posibilidad de ser resuelto o de afrontarse de manera pacífica entre las partes comprometidas. Para esto es necesario tener en cuenta que dentro del conflicto se puede negociar a partir de *intereses* vs. *posiciones*.

En la negociación el problema central son los intereses y no las posiciones entre las partes. La *posición* es la decisión tomada y los *intereses* son los factores que hicieron que se tomara esa decisión (motivaciones subyacentes, necesidades humanas básicas, deseos, temores y preocupaciones).

Frente a los conflictos, se tiene la posibilidad de negociar y conciliar. A continuación se presenta un paso a paso para abordar la *conciliación*:

1. Cada uno debe tener un tiempo para expresar sus intereses y emociones, y el otro debe escuchar con mucha atención (recordar la técnica de escucha activa, la cual implica escuchar para entender y no para responder).
2. Las dos (o más) partes implicadas deben tratar de generar muchas opciones de solución frente al conflicto (lluvia de ideas).
3. Se deben considerar las consecuencias de las opciones planteadas.
4. A partir de la consideración de consecuencias, se debe elegir la mejor opción y generar un acuerdo que permita que las partes en conflicto se sientan satisfechas.

Tabla 10. Papel de mediador y el paso a paso de la mediación

| Rol de mediador | Paso a paso de la mediación |
|--|---|
| El mediador no resuelve el problema ni determina los acuerdos de las partes en conflicto. | → Establecer acuerdos para el proceso de mediación. → Escuchar atentamente las versiones de cada una de las partes en conflicto. |
| El mediador facilita el proceso para que las partes sean quienes resuelvan su problema. | → Buscar que las partes prioricen sus intereses sobre las posiciones. |
| El mediador debe ser neutral y aceptado por ambas partes. Asimismo, debe darles la palabra de manera equitativa a ambas partes para que se expresen. | → Motivar la generación de opciones frente al conflicto. → Analizar las consecuencias de las diferentes opciones. |
| El mediador debe tener habilidades comunicativas, en especial escucha atenta y capacidad de parafraseo. | → Apoyar a las partes en conflicto en la selección de la mejor opción con base en las consecuencias. → Formalizar el acuerdo que deje a las partes satisfechas y con el ánimo de cumplir el acuerdo. |

Fuente: Mediación Escolar. Formación para profesores. Emilia de los Ángeles Ortuño Muñoz. España, 2015.

El conflicto, como preocupación primordial en la construcción de convivencia escolar, ha tenido cambios en la forma que se percibe, pues ha pasado de tener una connotación exclusivamente negativa a percibirse como una oportunidad para la transformación de la convivencia en la escuela.

Dentro de esta percepción como oportunidad —posibilidad que se tiene a partir del conflicto—, ha ido tomando fuerza la *mediación escolar*, al revelarse como una herramienta útil que apuesta por la resolución pacífica de los conflictos desde el trabajo colaborativo, la puesta en práctica de las habilidades comunicativas y la mediación entre pares.

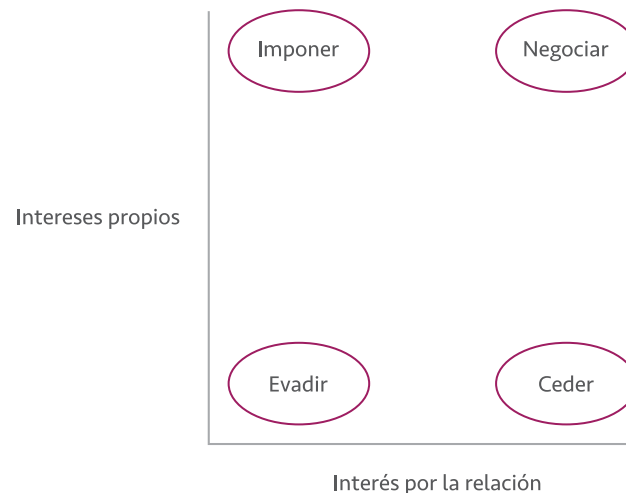
En la tabla 10 se hace referencia al rol del mediador en entornos escolares y al paso a paso para adelantar un proceso de mediación.

Al finalizar estos pasos, se invita a las partes a resolver las siguientes preguntas: ¿cómo quedo yo?, ¿cómo queda la relación?, ¿cómo queda el otro? La mejor solución será aquella que mejor se profile frente a estas tres preguntas.

Ahora bien, es importante reconocer los estilos propios de afrontamiento del conflicto y los que pueden tener los estudiantes o personas con las que se convive. De tal forma, el esquema 14 representa dichos estilos.

Reconocer el estilo propio da herramientas para actuar distinto frente a una situación; de igual manera, permite reconocer qué características o qué acciones de las otras personas hacen que la persona imponga o evada más. Hay que recordar la frase del poeta Rolando Toro: «Cada vez que te veo, recibo noticias más». Probablemente aquellas cosas del otro que molestan a una persona están reflejando (o revelando) cosas de ella misma.

Esquema 14. Estilos de afrontamiento del conflicto



Fuente: elaboración propia basada en <http://uvedevisi.blogspot.com/2019/10/estilos-de-afrontamiento-del-conflicto.html?m=1>

Clima escolar

En otro capítulo de esta cartilla se profundizará en el tema del clima de aula, razón por la cual en este punto se hablará de las relaciones institucionales en general, sin centrarse en el salón de clases.

Al tratar el tema del clima escolar surgen dos grandes preguntas: ¿cuál es el tipo de ser humano que se quiere formar? Y ¿cómo lograr ambientes de aprendizaje seguros que propicien las relaciones de intercambio de saberes, la formación ciudadana y una educación coherente con el contexto?

La primera pregunta es fundamental al hablar del clima escolar, pues dependiendo del propósito formativo, las nociones de un buen clima escolar pueden cambiar. No obstante, a continuación se muestran algunas estrategias que pueden ayudar a promover un agradable clima escolar:

- **Relaciones horizontales:** todos los actores del sistema educativo son igual de importantes y deben ser valorados en esta medida. Se debe promover el diálogo con las familias —no solo los profesores pueden enseñar— e integrar a todos los miembros de la comunidad —dándoles un rol significativo dentro de la toma de decisiones—.
- **Actividades de 'mindfulness':** las prácticas de conciencia plena han demostrado que los niveles de estrés escolar disminuyen y que se mejora la atención. También se ha evidenciado una resolución más pacífica de los conflictos. En este sentido, dedicar un espacio dentro del horario escolar para conectarse con el propio ser parece tener impactos muy positivos en el clima escolar.
- **Autonomía y pensamiento crítico:** se debe permitir a los integrantes de la comunidad tener iniciativa y gestionar sus ideas; el intercambio de saberes y el sentirse parte de

la comunidad es importante. De igual manera, es relevante generar espacios de conversación abiertos al cuestionamiento de los lineamientos de la institución para crecer y adaptarse a las necesidades de la comunidad.

- **Espacio seguro, colaborativo y de confianza:** la salud mental de los integrantes de la institución es fundamental, por lo cual preguntas cercanas y cotidianas como «¿cómo estás?» y «¿qué tal tu día?» son fundamentales de hacer, de manera genuina e interesada, pues permiten fortalecer los vínculos comunitarios y apoyar al otro si presenta alguna situación emocional complicada.

Acoso escolar

Como se ha mencionado anteriormente en esta cartilla, la intimidación o acoso escolar tiene dos características fundamentales que la diferencian de otro tipo de situaciones: es sistemática y existe un desbalance de poder. Estas dos características hacen que no pueda acudir a la mediación o conciliación como herramientas idóneas para enfrentar la intimidación escolar, pues, por un lado, puede que esos encuentros terminen generando espacios para intimidar más a la víctima y, por otro lado, a diferencia de los conflictos, en este caso no hay qué negociar, dado que es imperativo que acabe la situación de acoso.

Por lo anterior, en este capítulo se proponen los siguientes tipos de trabajo que se puede hacer con los involucrados en

estas situaciones (comunidad, familia, testigos, agresores y agredidos):

- **Método de preocupación compartida (o también conocido como el método de Pikas):** no busca culpabilizar a los agresores, sino lograr que ellos demuestren preocupación y se responsabilicen por la situación que está viviendo la víctima. En esta medida se espera que el agresor se comprometa a que la situación termine. El método se basa en una serie de reuniones individuales con los agresores y también con la víctima, lideradas por un facilitador, que sirven de preparación para una reunión con todos los involucrados, en la que los que han sido agresores le cuentan a la víctima su compromiso a poner punto final a las agresiones.
- **Trabajar con los terceros pares:** muchas veces las situaciones de intimidación se continúan presentando, pues hay un respaldo social; es decir, los compañeros celebran, se ríen o apoyan estas situaciones. Es importante sensibilizar a los terceros sobre el rol tan relevante que desempeñan en los casos de acoso, pues si ellos no reforzaran estas conductas, estas seguramente se frenarían. Estrategias como «coro el loro» («todos en coro digamos no a la agresión») o hablar sobre el tema en grupo pueden frenar la indiferencia y contribuir a que este tipo de situaciones no se den en las instituciones.
- **Trabajo con la comunidad:** algunas veces se piensa que el colegio es un superhéroe que debe poder manejar todas

las situaciones. Lo cierto es que en la práctica se cuenta con muchos aliados (ejemplo: padres de familia de los afectados) para trabajar estas situaciones. Se debe tener en cuenta que las experiencias de otros actores pueden servir como carta de navegación para los casos venideros.

- **Trabajo con víctimas:** es importante evaluar cuáles son las características de la/s persona/s que están siendo violentadas. En la gran mayoría de los casos es importante fortalecer la autoestima de las víctimas y brindarles una red de apoyo (amigos, familiares, grupos de participación). También es importante realizar un trabajo para ayudar a tramitar el dolor sufrido; igualmente, los procesos de perdón y reparación son necesarios para caminar hacia el restablecimiento de las relaciones.
- **Trabajo con el agresor:** lo importante en este punto es no entrar a culpabilizar, pues es posible que lo que se obtenga sea más barreras e incluso reacciones agresivas. Por ello, es importante ayudar a los agresores a que reconozcan que lo hecho estuvo mal y que debe parar. Una vez exista esta responsabilidad por los actos cometidos, se debe invitar al agresor a reparar el daño causado. Este proceso de reparación del daño se explicará con más detalle en el siguiente apartado.

Este trabajo con agresores, víctimas y terceros puede darse como una preparación para un encuentro restaurativo o círculos de la palabra, donde en conjunto víctima, agresor y

comunidad busquen la manera de frenar las situaciones de intimidación escolar. Por último, es importante realizar un seguimiento a los pactos de restauración a los que se llegue y evaluar constantemente que las conductas no se repitan; si llegase a pasar, se deben buscar otras alternativas.

Prácticas restaurativas

Desde la transformación de las formas de relacionamiento con los otros y consigo mismo, se debe promover una apuesta horizontal y democrática de convivencia. Se configura de tal forma la *Escuela como Territorio de Paz*. En este sentido, es importante reformular las prácticas de justicia que en la escuela se desarrollan. Para iniciar esta reflexión se sugiere responder la siguiente pregunta: ¿con qué prácticas de justicia se identifica usted hoy?

Las prácticas de justicia restaurativa han sido descritas como «un mecanismo que busca restablecer el bienestar de la víctima, el agresor y la comunidad perjudicados por una ofensa y prevenir una futura agresión, buscando restablecer la relación de manera conjunta entre las partes implicadas» (Escolar, 2007).

Estas prácticas se ponen en tensión con el paradigma imperante de la justicia punitiva, centrado en el castigo del agresor o de quien realiza la ofensa, y el cual no se preocupa por el restablecimiento de la relación entre las partes.

Con la intención de generar un marco de contrastación entre estas dos concepciones de la justicia, la tabla 11 presenta un cuadro que formula las diferentes preguntas que se pueden hacer, dependiendo desde qué paradigma se esté mirando.

Es así como el paradigma restaurativo es ante todo un proceso centrado en la voluntad de las partes, mediado por el diálogo y donde aprender a escuchar al otro es fundamental.

Las prácticas restaurativas más reconocidas son:

1) la mediación víctima-agresor, **2)** los círculos restaurativos y, **3)** los encuentros de palabra.

Ahora bien, antes de finalizar este capítulo, es pertinente hablar de la reconciliación, entendida como el restablecimiento de la confianza. La reconciliación puede darse en dos niveles: por un lado, desde el restablecimiento de las relaciones y, por otro lado, desde la cohabitación (interacción con el otro no mediada por el daño). Por tanto, para lograr la reconciliación es importante trabajar previamente estos dos procesos, los cuales han demostrado facilitar el fortalecimiento de los lazos comunitarios, el perdón y la posibilidad de restablecer o restaurar las relaciones.

Movilizadores del perdón:

1. Reconocer la existencia del daño: «lo que me hicieron estuvo mal»; «no fue mi culpa». Por tanto, se debe dar lugar a las emociones.

Tabla 11. Interrogantes susceptibles de ser formulados según el paradigma de justicia planteado

| | Justicia punitiva | Justicia restaurativa |
|-----------------------------|--|--|
| <i>Cómo se entiende</i> | Violación a la ley. Consecuencia: castigo. | Daño a una persona o comunidad. Consecuencia: reparar el daño. |
| <i>Afectación</i> | ¿Qué norma se violó? | ¿Cuál fue el daño? |
| <i>¿Quiénes participan?</i> | ¿Quién fue el culpable? | ¿Cuáles son las necesidades de los afectados? |
| <i>¿Qué hacer?</i> | ¿Qué castigo merece? | ¿Cómo reparar el daño? |
| <i>Propósito</i> | Que la persona sufra | Crecer como sociedad |

Fuente: Elaboración propia.

- 2. Separar la acción de la persona:** los seres humanos cometen errores en la vida, sin embargo, esos errores no los definen como personas. Reconocer la humanidad en el otro pone a la persona en una posición vulnerable y compasiva.
- 3. Identificación de necesidades (conectar con el otro):** ¿qué se necesita para poder perdonar a esa persona? La persona se debe preparar para conversar con el otro.
- 4. Decidir qué alimentar:** en últimas, perdonar es una decisión intrapersonal en la cual la persona decide

renunciar a los sentimientos legítimos de rabia y venganza, y en su lugar decide alimentar nobleza y comprensión hacia quien la hizo sufrir.

Movilizadores de la reparación:

- 1. Asumir la responsabilidad:** muchas veces en los colegios se escuchan frases como «yo no fui», «el empezó», «yo no me iba a dejar», «yo le hice esto porque él dijo esto...». Este tipo de frases ponen la responsabilidad en el otro; por esto, el primer paso para reparar un daño es reconocer que el daño existe y que la persona contribuyó a que se generara.
- 2. Deseo de reparar:** en las situaciones de conflicto, agresión o intimidación el agresor está a la espera de recibir un castigo. En tal caso su rol es más expectante que participativo; no obstante, cuando el agresor decide hacer algo por reparar en lugar de solamente esperar el castigo, los procesos de restablecimiento de las relaciones se dan mucho más rápido.
- 3. Creatividad:** no todos se sienten reparados de la misma manera, por lo que puede servir hacerse la pregunta: «si fuera yo, ¿cómo me sentiría reparado?»
- 4. Emprender un camino con el otro:** la persona se prepara para la conversación con la víctima y la comunidad, ofrece alternativas y está dispuesta a escuchar sus necesidades.



Recursos

| # | Temática | Material | Descripción |
|---|-----------------------|--|--|
| 1 | Reconciliación | La reconciliación como un proceso sociopolítico. Aproximaciones teóricas | Documento conceptual que presenta un acercamiento y un desarrollo teórico de la reconciliación. |
| 2 | Reconciliación | Una propuesta de pedagogía del cuidado y la reconciliación | Este material es una propuesta para el enriquecimiento de pedagogías de convivencia y ciudadanía en instituciones educativas; apuesta que se construye desde la Fundación para la Reconciliación. |
| 3 | Justicia restaurativa | En busca de un paradigma: una teoría sobre justicia restaurativa | Documento conceptual que presenta la reflexión frente a la justicia punitiva y el tránsito hacia la justicia restaurativa como un cambio de paradigma. |
| 4 | Convivencia | Secuencias. Educación para la paz | En este documento del MEN ofrece una serie de ejemplos de secuencias didácticas de educación para la paz para cada uno de los grados, desde 1.º hasta 11.º. |
| 5 | Conflicto | Estilos de afrontamiento del conflicto | Recurso virtual que desarrolla estrategias para el afrontamiento de los conflictos de manera divertida; es un recurso especialmente orientado para trabajar con niñas y niños. |
| 6 | Convivencia | Protocolo MAAD | Protocolo de la Universidad de los Andes diseñado para prevenir, sancionar y rechazar toda forma de maltrato, amenaza, acoso o discriminación en contra de cualquier miembro de su comunidad y procurar un ambiente de sana convivencia en Uniandes. |
| 7 | Acoso escolar | Método Pikas | Documento que presenta el método Pikas para abordar y trabajar situaciones de acoso y para disuadir a los agresores. |

Bibliografía

- Chaux, E. (2012). *Educación para la convivencia y prevención de la agresión escolar*. Taurus, Bogotá.
- Escolar, C. (2007). *De la Justicia Restaurativa a la Disciplina Restaurativa*. Corporación Excelencia en la Justicia, Bogotá.
- Ortuño, E. (2015). *Mediación Escolar*. Formación para profesores, España.



Educación sexual: ¿cómo formar personas autónomas, libres e incluyentes?

5

Introducción

Cuando se habla de educación sexual en diferentes contextos sociales hay reacciones de rechazo y resistencia al poner sobre la mesa diferentes temas que se relacionan con la sexualidad. De esta manera, en entornos donde hay NNAJ, se piensa que hablar de educación sexual es enseñar todo lo que no se debe hacer y lo que está mal para alejarles del sexo, del contacto con otras personas y de sí mismos, posicionando la sexualidad como un tabú y como un riesgo.

En contextos escolares usualmente se busca alejar la sexualidad del placer y el reconocimiento del cuerpo como acto político que exige responsabilidad y autocuidado, reduciendo el tema a los métodos de planificación para evitar los embarazos en adolescentes. Todavía se escuchan charlas donde se continúa posicionando a la mujer como única responsable del embarazo —y si es menor de edad, se ve como un acto irresponsable y/o de falta de información en educación sexual—.

La educación sexual es una herramienta que permite a las personas tomar decisiones saludables sobre las relaciones sexuales y la sexualidad. Por esto, es muy importante tratar este tema sin el lente de la religión y las conductas morales. Teniendo en cuenta, además, que en este tiempo las NNAJ tienen mayor acceso a información en internet, es importante enseñarles a discernir la información que se encuentran en las redes sociales y sitios web, como también a cuidarse de personas inescrupulosas que usan estos canales de comunicación.

Hablar de educación sexual es tener en cuenta temas sobre desarrollo humano, relaciones familiares, de amistad, amorosas y noviazgos, comportamiento sexual, salud sexual, derechos sexuales y reproductivos, herramientas socioemocionales, sociedad y cultura. Temáticas que es necesario abordar desde la infancia hasta la adultez, respetando el ciclo vital, para fortalecer las capacidades y competencias en los derechos sexuales y reproductivos, asumir el cuerpo como primer territorio de paz, y brindar empoderamiento para toma de decisiones y autonomía para el cuestionamiento crítico de creencias.



Propósitos

Hablar de educación sexual desde el acompañamiento que brinda la OE consiste en tener herramientas claras que permitan resolver dudas y aportar a la formación integral de los estudiantes. De igual forma, la educación sexual, enmarcada desde el enfoque de género, permite romper con los sesgos de la sexualidad y las relaciones sexuales, promoviendo el consentimiento sexual⁵, mitigando la violencia sexual y de género, fortaleciendo la responsabilidad equitativa y la toma de decisiones consciente.

A su vez, la educación sexual desde el enfoque de género promueve conductas de inclusión y previene la discriminación frente a la diversidad en la identidad de género o por orientación sexual.

Finalmente, naturalizar el diálogo sobre el acto sexual previene asimismo la violencia sexual y de género, el acoso y

5. Consentimiento sexual es cuando ambas personas están de acuerdo con tener relaciones sexuales o encuentros íntimos. Romper con el acuerdo o no solicitarlo es un acto de abuso sexual, agresión o violación. Consentir y pedir consentimiento consiste en establecer límites personales y respetar los de la pareja. Para que sea algo consensuado, ambas personas deben estar de acuerdo y poder expresar claramente dicho consentimiento para tener relaciones sexuales, todas y cada una de las veces. Sin consentimiento, la actividad sexual es agresión sexual o violación. El abuso sexual se da desde robar un beso, tomar fotografías, hacer insinuaciones, piropear o tocar el cuerpo de la otra persona sin su consentimiento o sin que esta pueda expresar o esté en capacidad de dar dicho consentimiento.

los actos sexuales abusivos o sin consentimiento, entre otras conductas. En otras palabras, poder hablar de las relaciones sexuales, más allá de un mecanismo de reproducción, le da a la sexualidad el valor que tiene sobre el placer propio y el de la pareja, y permite significarla desde la ética del cuidado, con mucha mayor conciencia y responsabilidad.



Enfoque

Reconocer la importancia de la educación sexual como parte integral de la formación es brindar a NNAJ conocimientos y habilidades necesarios para tomar decisiones responsables a lo largo de sus vidas. La educación sexual empodera a mujeres y a hombres, ya que mejora la comunicación, favorece la salud física y mental, garantiza los derechos humanos y permite la construcción de relaciones sanas, basadas en el respeto.

Conocer el cuerpo y cómo está ligado a las emociones y sentimientos es fundamental para la construcción del amor propio. El cuerpo es el primer territorio de paz y, para posicionarlo como tal, primero se debe saber cómo cuidarlo y aprender a escucharlo. Este primer encuentro individual facilita la comprensión de normas culturales y sociales, las cuales se pueden cuestionar a medida que se desarrolla la capacidad de análisis.

En la transición de la niñez a la adultez se recibe información confusa y contradictoria sobre las relaciones, la identidad

de género y la salud sexual, sesgada muchas veces por la religión. Lo cual genera una barrera en la comunicación entre NNAJ con las personas adultas de su familia; pues, hacer preguntas o conversar sobre sexualidad es motivo de vergüenza o imprudencia. ¿Cuántas veces, cuando se hicieron preguntas sobre sexo⁶, los adultos respondieron: «lo entenderás cuando seas grande»? Y se pasó el tiempo sin recibir orientación alguna.

La educación sexual de una manera orientada evita que NNAJ hagan sus búsquedas en espacios o con personas que les pueden poner en riesgo. La información confiable permite que se lleve una vida segura y satisfactoria. Una educación sexual deficiente, o que no se adapte al ciclo vital de cada persona, expone a las niñas y niños a situaciones de conductas sexuales negativas, al abuso sexual e incluso a la explotación sexual.

¿A cuántas mujeres les ha dado candidiasis vulvovaginal (flujos, picazón, ardor en la vagina) y han sentido pena de hablarlo con la madre o el padre creyendo que van a pensar que es a causa de las relaciones sexuales? Peor aún, si quien cuida es la abuela o el abuelo, es mucho más difícil solicitar ayuda cuando se identifican cambios en el cuerpo. Y se cree que al manifestar que hay picazón en la vulva o mal olor, se va a juzgar a quien los padece, quién sabe de qué manera.

6. Encuentro o acto sexual.

Y no se sabe qué buscar en *Google*, porque al describir los síntomas salen tantas opciones que no se sabe qué hacer. Y ni hablar de pedir cita con Ginecología: la pena puede invadir. Pero quienes cuentan con una persona adulta responsable, informada y de confianza podrán manifestarlo y darse cuenta de que son cosas naturales —como el jabón de baño, el jabón de la ropa o los cambios hormonales— las que producen hongos en la vagina, sin llegar a ser esto motivo de escándalo o vergüenza.

Cómo no mencionar también las diferentes maneras de llamar a los genitales. La gracia, el chiste y el sonrojo que causa el mencionar una de estas partes del cuerpo. Y lo más delicado es darse cuenta de que existen mujeres y hombres adultos que no saben los nombres de las partes que componen sus genitales. Esto influye en las prácticas de aseo e higiene personal, la autoestima y las relaciones amorosas y consigo mismo.

Conocer el cuerpo permite a las niñas y jovencitas estar en sintonía con sí mismas para poder identificar a tiempo alguna enfermedad. Es fundamental su relación con el ciclo menstrual: naturalizarlo, acogerlo y consagrarlo ayudará a la decisión de ser madre evitando embarazos no deseados. El dialogar sobre la menarquía en la edad apropiada, no solo entre mujeres, sino también con los hombres es fundamental para construir relaciones basadas en el respeto, la equidad, la empatía y la reciprocidad.



Desarrollo

A continuación se desarrollarán los conceptos claves de este capítulo sin teorizar o pretender que sea la verdad absoluta. Se reconoce que quien lea y use esta guía, como profesional orientador, cuenta con gran conocimiento y acercamiento en el tema de la educación sexual. La intención es invitarle a cuestionar y a reflexionar sobre el abordaje de la sexualidad a partir del cuestionamiento crítico de las propias creencias, ya que desde Educapaz es fundamental iniciar la transformación del propio ser para luego poder transformar a otras personas desde la coherencia y el respeto a la diferencia, según el marco de los derechos humanos, la ciudadanía y la educación socioemocional.

Mi cuerpo, mi primer territorio de paz y la sexualidad como acto de amor propio

Se debe iniciar este apartado dialogando sobre el cuerpo como primer territorio de paz. ¿A cuántas personas les recomienda respetar sus horarios de descanso, almuerzo o tiempo con su familia, pero cuando se trata de usted, se encuentra trabajando en horas de la noche o fines de semana, almorzando a la carrera o simplemente postergando su almuerzo para cumplir con obligaciones del trabajo? Pensar el cuerpo como el primer territorio de paz es ser consciente que el *bien-estar* inicia de manera individual. Construir paz cuando una persona se siente sobrecargada de trabajo, con

dolores y estrés por no atender el cuerpo, dificulta la relación con las personas cercanas. La paz se construye con y desde las acciones de la cotidianidad.

Ahora es preciso pensar: ¿qué pasa cuando alguien no conoce su cuerpo, cuando no lo escucha, cuando no lo nutre y empieza a ganar peso por no tener una relación consciente con él y con la alimentación?, o ¿a perder peso al no respetar los horarios de comida y tener una alimentación deficiente? Este tipo de dinámicas en la adultez se empiezan a reflejar en las niñas y niños, si se piensa que con el ejemplo se educa. ¿Cómo exigir algo a las hijas e hijos cuando la persona que debe darles ejemplo no lo cumple? Adicionalmente, se ha identificado que la relación establecida con el propio cuerpo tiene una carga emocional que refleja la manera como se relaciona la persona con las demás personas y el entorno.

Para enseñar a otras personas sobre autocuidado se debe revisar cómo se encuentra la persona en relación con este tema. ¿Qué tipo de relación tiene con su cuerpo? Al trabajar el tema del cuerpo en la infancia, se inicia con el abordaje de la higiene personal, el lavado de manos, dientes y las partes íntimas. Es importante que al hablar sobre el cuerpo se reconozca lo valioso que es y se mencionen todas sus partes con los nombres que corresponden para crecer sin vergüenzas. Es importante enseñar a niñas y niños a reconocer las sensaciones que hay en cada parte de su cuerpo y a establecer límites y evitar situaciones de abuso sexual.

El abordaje de la educación sexual con adolescentes exige un tratamiento y un diálogo más complejo. Es habitual encontrar adolescentes con ausencia de acompañamiento en casa, poca comunicación y confianza con acudientes, y sobrecarga de información en internet, que les confunde y les pone en riesgo.

Por otra parte, ¿el diálogo con adolescentes debe centrarse en la anticoncepción cuando se habla de educación sexual? El tema de la prevención de embarazos en adolescentes debe abarcar mucho más. Conocer los métodos anticonceptivos es importante, pero debe ir acompañado del conocimiento del cuerpo. Se debe explicar, tanto a mujeres como a hombres, que el consumo hormonal para evitar un embarazo trae consigo consecuencias en el estado de ánimo, el ciclo menstrual y el peso, entre otras. Por esto, es fundamental consultar con un especialista de la salud para saber qué tipo de método puede servir, ya que todas las mujeres reaccionan diferente ante esta carga hormonal.

Conocer la historia de la píldora y los métodos anticonceptivos es importante. Aristóteles fue uno de los primeros que creó un método anticonceptivo con aceite de cedro⁷. Cuando salió la píldora se intentó que esta fuera lo más parecido al ciclo menstrual, y es por esto que tiene

7. Sugerencia de lectura: «Raíces históricas de la anticoncepción». En sitio web <http://revgmespirituana.sld.cu/index.php/gme/article/view/1842/html>

veintiuna pastillas y está relacionada con el conteo del mismo. También han salido métodos anticonceptivos masculinos, pero, al vivenciar los cambios hormonales que estos producen a los hombres, se ha promovido que esta responsabilidad sea de las mujeres. Y han sido hombres quienes han creado dichos métodos, sometiendo a las mujeres a estudios para el control de la natalidad y otorgándoles gran parte de la responsabilidad compartida respecto a la maternidad.

Sin embargo, es importante reconocer que los métodos anticonceptivos han permitido a la mujer de tomar decisiones como si desea o no ser madre y cuándo serlo. Y es aquí donde el diálogo con adolescentes, mujeres y hombres, es fundamental: hablar sobre las consecuencias y la responsabilidad de tener relaciones sexuales de manera consciente y consentida —decisión que involucra a ambas partes—.

Ahora bien, hablar de sexualidad incluye el tema de la salud sexual. En este texto no se pretende hablar de las diferentes enfermedades de transmisión sexual (ETS) ni se sugiere «obligar» a las y los adolescentes a que usen condón. Aquí se le apuesta a la importancia de conocer el cuerpo y la relación que existe con la autonomía y la toma de decisiones responsables, a ser conscientes de las consecuencias y, de esta manera, orientarse al cuidado de sí y de los demás.

Cuando se reconocen las particularidades del cuerpo es más fácil comprender que el encuentro sexual con otra persona

puede ocasionar reacciones y cambios corporales y emocionales, aún más si hay encuentros sexuales con diferentes personas en corto tiempo. Se sabe que en la adolescencia hay una búsqueda de identidad, exploración y curiosidad; también se sabe que las prácticas culturales influyen en las relaciones de pareja y en las relaciones sexuales. Sancionar el placer o su búsqueda no es el camino: lo importante es generar espacios de diálogo donde se fortalezcan la autonomía y la responsabilidad ante las consecuencias.

Cuando se menciona la importancia del uso del condón, generalmente hay reacciones de molestia por parte de personas adultas que creen que se está incitando a iniciar una vida sexual a temprana edad y sin consciencia alguna. Sin embargo, es bien sabido que la vida sexual —en distintas épocas y contextos— se inicia en la adolescencia. Es más, existen todavía culturas que obligan a las niñas (¡sí, niñas!) a casarse con hombres adultos. En el caso de Colombia, existen familias tradicionales en las que la abuela tuvo su primera hija o hijo entre los catorce y los dieciséis años de edad.

En este sentido, prohibir, acusar o castigar un embarazo no deseado no servirá de nada. Prohibir los encuentros sexuales tampoco. Es importante, por eso, que el promover el uso del condón se acompañe de un diálogo que invite a las y los adolescentes a reflexionar sobre qué quieren para sus vidas, y a conocer con claridad las enfermedades y riesgos que conlleva el no usarlo. Igualmente, se debe invitar a la

reflexión sobre qué tan dispuestas y dispuestos están para iniciar una vida sexual de manera responsable, segura, libre, y que les dé confianza sobre su cuerpo, y el impacto que tendrán sus decisiones en su entorno.

Sobre la perspectiva de género y la identidad sexual

¿Qué hacer cuando una niña de sexto grado manifiesta que se siente en el cuerpo equivocado? ¿Cómo orientar a una comunidad educativa cuando iniciando año lectivo, Fabián, de grado décimo, decide matricularse con el nombre de Sofía y desea vestir el uniforme igual que sus compañeras?

Aún se presentan en el aula las burlas a aquel compañero que tiene comportamientos femeninos o el trato diferente con la estudiante que quiere jugar en el equipo de fútbol. Existen manuales de convivencia que prohíben el comportamiento afectivo entre estudiantes del mismo sexo, pero no pasa nada si Samuel y Valentina son novios y van de la mano durante el descanso.

Hoy día, en el 2020, después de muchas luchas feministas y de la comunidad Lgbtiq+⁸, sigue siendo fundamental

8. El término Lgbtiq+ está formado por las letras iniciales de las palabras lesbiana, gay, bisexual, transgénero, transexual, travesti, intersexual y *queer*. Al final se suele añadir el símbolo + para incluir todos los colectivos que no están representados en las siglas anteriores.

hablar desde una perspectiva de género que normalice la construcción de la identidad desde la diversidad.

Cuando se habla de perspectiva de género se hace referencia al reconocimiento de las diferencias sociales, biológicas y psicológicas en las relaciones entre las personas según el sexo, la edad, la etnia y el rol que desempeñan en la familia y en el grupo social. Se entiende el género (masculino/femenino) como el conjunto de normas sociales que definen las actitudes, valores, expectativas, roles y comportamientos que deben adoptar las personas según el sexo (hombre/mujer) asignado al nacer. Es por esto que una gran feminista, Simone de Beauvoir, dijo alguna vez que «la mujer no nace, se hace». Cuando una niña nace ya están predeterminados los colores, los juguetes, la ropa y la forma en que debe interactuar en sociedad —y pasa lo mismo al nacer un niño—.

Desde la psicología se propone que la identidad se construya a partir de la cultura y las dinámicas sociales. Las personas, a medida que van creciendo, se van sintiendo cómodas con algunos parámetros ya predeterminados; el problema surge cuando no son acordes con su sexo y con lo que la sociedad espera. Altos índices de suicidio se dan en la adolescencia cuando, en el proceso de construcción de la identidad y la orientación sexual⁹, se empiezan a evidenciar patrones no

9. La orientación sexual es entendida como la variedad de manifestaciones de atracción sexo-eróticas y sexo-afectivas experimentadas por las personas del sexo opuesto (heterosexuales), de ambos sexos (bisexuales), o del mismo sexo (homosexuales).

esperados que derivan en rechazo por parte de la familia y/o la escuela.

Por último, la educación sexual debe enmarcarse en la protección de los derechos humanos para disminuir y —ojalá— erradicar la violencia de género (evidenciada en el acoso que hay en las escuelas). Es por esto que el enfoque diferencial es importante en el abordaje de la sexualidad, ya que este reconoce la realidad social y las particularidades de cada ser humano. Este enfoque posibilita la realización de acciones que contribuyan a eliminar todas las formas de discriminación y segregación social y reconoce la diferencia como punto de partida para la implementación de acciones específicas que orienten a la garantía de derechos de la población.



Recomendaciones

Como se mencionó al inicio de este apartado, no se pretende irrespetar el conocimiento con el que se cuenta desde la OE: simplemente se está planteado el abordaje de la educación sexual desde la formación integral con una mirada desde la ciudadanía, la ética del cuidado, la educación socioemocional y los derechos humanos.

En atención a lo anterior, las siguientes recomendaciones respetan las características presentes en el abordaje según el ciclo vital y recuerdan la importancia de tratar el tema de manera individual y personal —cuáles son las creencias de

la persona, cómo se da el relacionamiento y las formas de cuidado con su cuerpo, etc.—, promoviendo el educar con el ejemplo.

En este sentido, a continuación se ofrece un decálogo sobre educación sexual, el cual se espera sea de utilidad para la o el orientador:

1. Es importante fomentar prácticas de cuidado (y autocuidado) asumiendo el cuerpo como primer territorio de paz.
2. Es necesario disminuir el riesgo del abuso sexual y la violencia de género abordando el tema del consentimiento sexual, tanto con hombres como con mujeres.
3. Se requiere formar seres humanos autónomos con base en información clara y sin sesgos religiosos o morales.
4. Se debe promover el vivir una sexualidad plena, placentera, con libertad y responsabilidad.
5. Es necesario coadyuvar en la disminución de los embarazos no deseados a partir del abordaje del proyecto de vida, la toma de decisiones y la responsabilidad mutua de la paternidad y la maternidad.
6. Es propicio fomentar un ambiente de aula incluyente, reconociendo y respetando las identidades de género y la orientación sexual.
7. Es relevante reconocer la relación que existe entre la educación sexual y los derechos humanos en la comunidad educativa.

8. Se deben promover relaciones (familiares, de amistad y sentimentales) basadas en el amor propio y el respeto.
9. Se deben construir espacios de confianza donde los estudiantes sientan la libertad de hacer preguntas y expresar sentimientos que les permitan discernir la información que encuentran en internet.
10. Es indispensable establecer espacios de formación sobre educación sexual sin tabúes con las familias, siendo estas la primera red de apoyo de NNAJ.



Recursos

| # | Temática | Material | Descripción |
|---|-----------------------|--|---|
| 1 | Identidad de género | Diversidad en la escuela | Material de consulta preparado por la ONG Colombia Diversa, el cual busca reivindicar el valor de la diferencia en el ámbito escolar. |
| 2 | Anticoncepción | Raíces históricas de la anticoncepción | Recurso pedagógico que presenta la decisión de planificar [planificación familiar] como acto político y responsable del proyecto de vida de cada persona. |
| 3 | Consentimiento sexual | Consentimiento sexual: un análisis con perspectiva de género | Artículo en el cual se argumenta que el consentimiento sexual es un fenómeno social con marca de género. El texto expone y discute las principales corrientes teóricas desde las cuales se investiga el consentimiento sexual. Asimismo, ilustra la cotidianidad del fenómeno, tomando como referencia expresiones provenientes del repertorio popular. |

Sentidos, proyecto y plan en trayectorias de vida: hacia el fortalecimiento de sujetos y comunidades constructoras de paz

6



La gran ola de Kanagawa. Japón, 1830.

He adorado la pintura desde que tuve conciencia de ella, a la edad de seis años. Cuando tenía cincuenta años hice algunos dibujos que me parecieron bastante buenos, pero en realidad, nada de lo que hice antes de los setenta años tenía el menor valor. A los setenta y tres, he captado por fin todos los aspectos de la naturaleza: aves, peces, animales. Insectos árboles, hierbas, todo. Cuando tenga ochenta años, me habré desarrollado aún más y a los noventa dominaré de verdad los secretos del arte. Cuando llegue a los cien, mi obra será en verdad sublime y alcanzaré mi objetivo final hacia la edad de ciento diez años, cuando todas las líneas y puntos que trace rezumarán vida.

Hokusai, *El viejo loco por el arte*.

Introducción

La mayoría de las personas no terminan estudiando, trabajando o haciendo lo que imaginaron cuando eran niños. De hecho, muchos al salir del colegio tenían expectativas muy diferentes respecto a lo que continuaría después de esos años de preparación *para la vida*. Lo anterior, en sí mismo, no sería problemático si al igual que la matemática y la lectura, la exploración sobre los sentidos de vida y la construcción de proyectos y planes en un marco de trayectoria vital fueran abordados en la escuela de manera intencionada.

Así, por múltiples factores que no necesariamente atañen a sus capacidades o deseos, como las dificultades para acceder a la educación superior, la falta de recursos económicos o incluso, decisiones familiares condicionantes, muchas personas terminan en trabajos y/o profesiones en los que nunca se imaginaron, frustrados e infelices. Vale la pena entonces preguntarse de vez en cuando:

- ¿Soy feliz con lo que hago cada día y esto realmente me motiva a levantarme en la mañana?
- ¿Soy consciente de cómo se dieron las cosas en mi vida y actúo en consonancia con mis decisiones?
- ¿Podría estar mejor haciendo algo diferente?

Lo anterior no es menor si consideramos que quienes trabajan en educación acompañan siempre trayectorias de

vida, independientemente del rol que ejerzan en el sistema. Esto resulta ser tan decisivo e incidente que es muy común escuchar a docentes señalando que fue uno de sus maestras o maestros quien les inspiró para dedicarse a la práctica pedagógica.

No obstante, si bien en los últimos años se ha promovido el abordaje de temas afines en los planes de estudio de las IE desde una perspectiva de cultura del emprendimiento (MEN, 2012) o de orientación socioocupacional (MEN, 2013), estas perspectivas parecen aún muy limitadas, y según las lógicas y necesidades del sistema económico, ponen a los sujetos como medio y no como fin.



Propósitos

De acuerdo con lo anterior, proponemos que el tema de «sentidos, proyecto y plan en trayectorias de vida» sea abordado como una estrategia para el fortalecimiento de sujetos y comunidades constructoras de paz, en la que, partiendo del principio según el cual «ahora ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo. Los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador» (Freire, 2012), se ubique a los sujetos en una relación de interacción escuela-comunidad-mundo.

Así, la exploración y reconocimiento de los *sentidos de vida*, se movilizarían a través de un *proyecto y plan* dinámico y

flexible, que, en el marco de la perspectiva de «trayectoria o curso de vida», busquen hacer conscientes a los sujetos no solamente de sus capacidades individuales, sino también y, sobre todo, de las condiciones existentes o no para lograrlo en sus contextos, y de las formas para gestionarlo colectivamente.

De esta forma, el docente orientador está convocado a ser un provocador y dinamizador de reflexiones, acciones y movilización colectiva alrededor del tema, para quien las palabras de Hokusai sobre el aprendizaje como una tarea infinita e inacabada, que inicia con nuestra primera inspiración y finaliza cuando morimos, se convierta en el horizonte para cabalgar el mundo que habitamos, desde el autoconocimiento del «sí mismo» pero también desde el reconocimiento del contexto y la lucha permanente para que el mundo sea un lugar más justo para todos, y en el que se brinden las garantías y los medios para que los sujetos puedan ser su potencia y no lo que les toque ser.

Enfoque

Se puede entender metafóricamente el tema de los enfoques como los *lentes* con los que acercamos la «mirada» a la realidad, y lo cual permite «enfocar» en algo específico que se quiere ver. Al contrario de las anteojeras u orejeras en un caballo, los *lentes* (enfoques) no limitan la vista periférica de quien observa. Así, el observador mejora su



mirada, pues los lentes le permiten comprender el jardín sin perder el detalle de las flores o la maleza, de manera que le sea más fácil identificar qué lo embellece o lo empobrece y, en consecuencia, generar las acciones necesarias para transformar su realidad.

En coherencia con lo anterior, para abordar el tema de «sentidos, proyecto y plan en trayectorias de vida», Educapaz propone, entre otros, tres enfoques: el primero, el sistémico; el segundo, el de capacidades; y el tercero, el diferencial. En primer lugar, el enfoque *sistémico* implica entender el mundo como un entramado complejo de relaciones que

atravesan a las personas y que se expresan en su forma de ser, pensar, estar, actuar y trascender; donde las partes no se yuxtaponen, sino que se integran. Comprender las cosas sistémicamente significa literalmente colocarlas en contexto, establecer la naturaleza de las relaciones (Capra, 1998).

Al igual que en una telaraña, donde la gota de rocío que cae en su marco se siente en zona central, desde una perspectiva sistémica, cualquier cambio que se dé en uno de los elementos del sistema, lo afectará en su conjunto. Si algo nos invitó a aprender humildemente la pandemia durante este 2020 es precisamente esto: que lejos de ser dueños de la vida somos solo una parte de ella, o como lo recogió Ted Perry: «una mera hebra del tejido» (Capra, 1998).

Así, construir un proyecto común que eduque desde lo sistémico implica una transformación profunda en las escuelas, pues cuestiona los marcos de referencia culturales prevalentes alrededor de las relaciones verticales de poder, la fragmentación, el antropocentrismo y la competitividad; y que terminan por influenciar tan poderosamente los proyectos y planes de vida de las personas que allí transitan, especialmente de las niñas, niños y jóvenes.

Los cambios en la escuela son necesarios a partir del cambio en las relaciones, pues como institución conectada a las ambigüedades, desigualdades y exclusiones del sistema social, contiene en sí misma la posibilidad de generar

transformaciones que, inevitablemente, incidirán en el contexto más amplio.

En segundo lugar, es interés de Educapaz generar y acompañar procesos que permitan el fortalecimiento de las *capacidades* de las personas y las comunidades (Educapaz, 2017). Es por esto por lo que abordar el tema de «sentidos, proyecto y plan en trayectorias de vida» desde esta perspectiva introducida por Sen y desarrollada más ampliamente por Nussbaum, pone énfasis en dos ámbitos: el primero de ellos, lo que son capaces de ser y hacer las personas o el grupo social para vivir de manera digna, plena y satisfactoria de acuerdo con su autodeterminación; y el otro, el poder elegir la manera en que realizarán esa vida y tener garantizadas las posibilidades para hacerlo.

Así mismo, cuando no estén dadas estas condiciones, generar las acciones ciudadanas necesarias para exigir las (como se cita en Educapaz, 2017).

En este sentido, una persona puede tener las capacidades individuales (*potencia*) para convertirse en deportista, artista o científica, por ejemplo; pero para que esto ocurra, se requiere de varias cosas igualmente importantes:

- **Primero**, ambientes y personas que faciliten y promuevan la identificación, exploración y reconocimiento de sus habilidades, destrezas, pasiones y afectos.

- **Segundo**, condiciones materiales y de acceso que le permitan desarrollar y fortalecer sus *potencias* en coherencia con la contribución a un proyecto común del cual se pueda sentir parte.
- **Tercero**, condiciones estructurales que le proporcionen las garantías necesarias de *ser* y *hacer* en igualdad de condiciones con otros, independientemente de sus identidades.

De manera complementaria y, en tercer lugar, el enfoque *diferencial* permite comprender que históricamente, ha habido grupos poblacionales que sufren discriminaciones, exclusiones y violencias más que otros por características como la etnia a la que pertenecen, su género o si son migrantes o pertenecientes a una clase social baja, entre otras. Esto los hace particularmente vulnerables y no les permite desarrollar su proyecto de vida en las mismas condiciones que otras personas. Así, «el enfoque diferencial permite comprender la compleja realidad social y realizar acciones que contribuyan a eliminar todas las formas de discriminación y segregación social. Como su nombre lo indica, este enfoque reconoce la diferencia como punto de partida para implementar políticas públicas orientadas a la garantía de los derechos de la población en oposición a aquellas que pretenden homogeneizar en función de un modelo de desarrollo imperante» (Comisión Intersectorial Poblacional del Distrito, 2013).

Ciertamente, una joven estudiante de la ruralidad con discapacidad, víctima de conflicto armado y de clase social baja

que quiera orientar su proyecto y plan de vida para ser artista, puede contar con menos oportunidades de lograrlo respecto de otras jóvenes, por lo que no resulta suficiente que tenga las capacidades individuales para hacerlo. De acuerdo con lo anterior, los tres enfoques se complementan y potencian con la teoría de la interseccionalidad (Viveros, 2016).

En tanto los anteriores tres enfoques permiten elementos claves para comprender desde una perspectiva integral y compleja el tema de «sentidos, proyecto y plan en trayectorias de vida» es preciso preguntar:

- ¿Pueden orientarse los sentidos de vida de las personas, cuales quiera que sean, hacia proyectos colectivos?
- ¿Pueden los proyectos colectivos de las comunidades posibilitar el desarrollo individual de las personas que hacen parte de ellos?
- ¿Cómo mediar entre las necesidades e intereses personales y las del colectivo?
- ¿Cómo acompañar los proyectos y planes de vida para la construcción de paz desde las escuelas?



Desarrollo

El físico Freeman Dyson dice que cuando escribe cierra la puerta, pero que cuando de verdad está haciendo ciencia la deja abierta: «Hasta tal punto que agradeces que te interrumpan, porque solo consigues hacer algo interesante al interactuar con otras personas».

Ken Robinson, *El Elemento*.

Una de las mayores críticas a la escuela moderna es la fragmentación de la vida y de los aprendizajes. Esto, una herencia del enciclopedismo, que ha dado lugar a jerarquías entre las asignaturas. Basta con mirar la asignación horaria a Matemáticas o Lenguaje en comparación con las horas que se imparte de Música o Ética.

Esto por supuesto se traduce en relaciones de poder desiguales y priorización de unos saberes sobre otros, muy orientados desde las necesidades del modelo económico. Desde no hace poco tiempo, el objetivo de la educación se ha venido repensando y con todo lo que evidenció la pandemia del 2020, se hace cada vez más imperante la necesidad de transformaciones profundas en las escuelas.

De acuerdo con lo anterior, Robinson propone desde una mirada integral que la finalidad de la educación sea «capacitar a los alumnos para que comprendan el mundo que les rodea y conozcan sus talentos naturales con objeto de que puedan realizarse como individuos y convertirse en ciudadanos activos y compasivos» (Robinson, 2015). Así, abordar los «sentidos, proyecto y plan en trayectorias de vida» cobraría un lugar protagónico en la educación que no involucra solo a las IE, si bien se extiende además a las familias, comunidad y quienes trabajan, sobre todo, con niñas, niños jóvenes y adolescentes.

Las categorías centrales de la propuesta que aquí se expone parten de comprender que los sentidos, proyecto y plan de

vida son elementos íntimamente conectados entre ellos y con el contexto, desde el énfasis analítico de curso o trayectoria de vida:

La perspectiva de análisis de cursos de vida o trayectorias de vida tiene su origen en los estudios realizados por Glen Elder, entre 1928 y mediados de los años 60, en Estados Unidos (Sepúlveda, 2010). En dichas investigaciones Elder se propuso realizar un seguimiento a diversas cohortes de niños que experimentaron los efectos de crisis económicas y acontecimientos históricos, combinando para ello enfoques psicológicos, sociológicos e históricos (Yuni, 2011), generando con esto evidencias de cómo las transformaciones sociales tienen una relación con dichos acontecimientos, lo cual también permitió dar cuenta de las profundas desigualdades sociales que se observaban en esa época. Y reconociendo el vínculo existente entre la vida individual de los sujetos y el contexto sociocultural (Leiva, 2015).

Por su parte, se comprende por *sentidos de vida* aquello que conecta lo que se ama y en lo que se es bueno, de acuerdo con la propuesta de García y Maralles (2016), es decir, la pasión (ver esquema 15).

Los sentidos de vida, de acuerdo con Jaime Samudio Díaz citado por López, Daza y Sierra (2015), pueden transitarse desde tres caminos que en momentos vitales específicos se jerarquizan o superponen (tabla 12, al frente).

Esquema 15: Diagrama de Marc Winn complementado



Esquema adaptado del original en: *Ikigai. Los secretos de Japón para una vida larga y feliz*, disponible en <https://tucoachdeexitos.com/metodo-ikigai/>

Tabla 12. Caminos vitales de los seres humanos

| | |
|-----------------|---|
| Camino 1 | <p>Sentido de la vida en función hedonista: este sentido de la vida está dado en función del placer, es decir, la persona valora su vida y sus proyectos en relación directa con el placer que experimente con su logro. Es interesante para los jóvenes en la jerarquización, pues esta será jerarquizada en primer lugar. En este sentido de la vida, el pragmatismo es central y decisivo.</p> |
| Camino 2 | <p>Sentido de la vida en función del amor: aquí, similar a los planteamientos de Viktor Frankl, el sentido de la vida se da por el logro, la consecución o el mantenimiento de vínculos afectivos, de pareja, filial-fraternal, materno y paterno, entre otros. Este camino es una trampa mortal, cuando les decimos a los jóvenes: «haga esto en su vida y hágalo por su familia, su hermano, su papá, etc.». Es realmente un abismo.</p> |
| Camino 3 | <p>Sentido de la vida en función social: la vida valorada según los logros sociales y colectivos, sean éticos, políticos, científicos, religiosos, etc.</p> |

Fuente: elaboración propia basada en López y otros (2015).

De acuerdo con lo anterior, lo ideal sería encontrar un balance y equilibrio entre los tres caminos, pues no son excluyentes entre sí y se complementan. El verdadero reto es acompañar su descubrimiento, identificación y potenciación:

- ¿Cuál podría ser el rol del docente orientador en esta tarea?
- ¿Cómo generar en la escuela y la familia los entornos necesarios para ese «descubrir»?
- ¿Cómo hacerlo no solo con las niñas, niños y jóvenes, sino además con nosotros mismos?
- ¿Cómo hacerlo con las madres, padres y cuidadores?

Es claro que además de identificar esas capacidades individuales, se debe hacer algo para poner en prospección esa pasión. Esto sería precisamente el proyecto de vida (que puede ser uno o varios), entendido como «el proceso de planeación, ejecución y control permanente que aborda un individuo en razón de afirmarse como persona, dimensionando los componentes que lo constituyen como unidad compleja desde su ser físico, mental y emocional pasando por su ser histórico, social, político y ético, hasta aspectos inherentes a su relación social tales como el económico, afectivo, académico y familiar entre otros» (Croizier, 2009).

Esto implica una comprensión más amplia no solo de las capacidades individuales, sino también de lo que

Nussbaum denomina *capacidades combinadas*, las cuales están en relación con lo que en la gráfica del Ikigai son las intersecciones de la misión, la vocación y la profesión.

Y es que si cada proyecto de vida (sea uno o varios) me permite una panorámica completa de la relación sujeto-contexto, es el plan de vida lo que «operativiza» en el corto, mediano y largo plazo la concreción de cada proyecto. Así, «los planes de acción se conciben como la red de lazos activos y durables que se establecen entre uno o varios objetos-medios y el objeto-fin que concreta finalmente el proyecto» (Nuttin, 2007).

Comprometernos como comunidades educativas a acompañar de manera intencionada y consciente los «sentidos, proyecto y plan en trayectorias de vida» puede ser un ejercicio pedagógico y político comprometido con la construcción de sujetos y comunidades que contribuyan a la construcción de paz desde los territorios.

La invitación de Educapaz al respecto es trascender su abordaje como un elemento que se integra de manera desarticulada en alguna dirección de curso o charla eventual, para considerarlo como un eje transversal y articulador de procesos personales y colectivos, al promover una transformación en las relaciones y entornos más pacíficos y democráticos.



Recomendaciones

- El rol de la OE en el abordaje de este tema es central. Desde la coherencia, el identificar la mayor potencia y ponerla en común con otras y otros para generar *redes de acompañamiento*, que incluso vayan más allá de la IE, puede ser una experiencia significativa de manera personal y comunitaria, que fortalezca la relación escuela-comunidad.
- Abordar el tema «sentidos, proyecto y plan en trayectorias de vida» como un eje transversal permite integrarlo curricularmente, de manera que promueva el trabajo interdisciplinar con las y los docentes, en pos del fortalecimiento de competencias y capacidades socioemocionales, ciudadanas y para la reconciliación como aporte a la construcción de paz desde los territorios.
- Identificar las capacidades institucionales o *combinadas* con las que cuentan las comunidades y cómo estas posibilitan o dificultan la concreción de proyectos de vida orientados por su autodeterminación, permite la promoción de acciones colectivas, el empoderamiento y la incidencia para la transformación de realidades.
- Trabajar en los «sentidos, proyecto y plan en trayectorias de vida» desde las escuelas de familias con las madres, padres y cuidadores debe hacerse primero con ellas y ellos, para luego, y en un ejercicio participativo y co-formativo, promover redes y comunidades de práctica

alrededor del tema, que permitan encontrar los «cómos» en el acompañamiento a las niñas, niños y jóvenes; de manera que se tenga en cuenta el ciclo vital y las características del contexto.

Bibliografía

- Capra, F. (1998). *La trama de la vida*. Editorial Anagrama, Barcelona.
- Educapaz (2017). *Documento ejecutivo de Educapaz*.
- García, H., y Maralles, F. (2016). *Ikigai: los secretos de Japón para una vida larga y feliz*. Ediciones Urano, Barcelona. Tomado de <https://www.onalza.com/wp-content/uploads/2018/03/Ikigai.pdf>
- López, A; Daza, A; Sierra, G. (2015). *Mundos posibles. Una construcción juvenil*. Editorial Magisterio, Bogotá.
- Nuthin, J. (2007). *Teoría de la motivación humana*. Editorial Trillas, México.
- Robinson, Ken. (2009). *El elemento*. Editorial Random House Mondadori, Barcelona.
- Robinson, Ken. (2012). *Busca tu elemento*. Ediciones Urano, Barcelona.
- Soveringo, J. (1990). *El proyecto de vida. En búsqueda de mi identidad*. Sociedad de Educación Atenas, Madrid.
- Sposato, L. (2015, 04 de noviembre). *Secretos de la relación corazón-cerebro* (charla TED). Tomado de <https://www.youtube.com/watch?v=c1iMoel2LxA>
- Viveros, M. (2016). *La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación*. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México, D. F. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603>



Por una orientación escolar inclusiva

7

Introducción

Educar para la paz es abrirle las puertas a la educación inclusiva. Por ello, el presente capítulo busca aportar algunos elementos de análisis a las y los orientadores sobre la *educación inclusiva*. Igualmente, espera animar, en el contexto estratégico de la OE, un ejercicio de reflexión sobre las implicaciones prácticas y conceptuales de este importante dominio.

Ahora, se aclara de entrada que, dada la amplitud y multiplicidad de este ámbito, se procederá a delimitar la educación inclusiva en la *atención a estudiantes con discapacidad*¹⁰. Se ha optado por esta temática en razón de su relevancia y pertinencia para el quehacer diario de las y los orientadores en las IE (sin querer decir esto que los otros

10. En el marco del lenguaje inclusivo, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU recomendó el uso de las expresiones *personas con discapacidad* y *personas en situación de discapacidad* para referirse a este grupo de la población. De tal forma, ambas expresiones serán utilizadas en el presente capítulo.

ámbitos de la educación inclusiva no revistan importancia y apremio¹¹). Es, por tanto, una decisión soportada en las consideraciones sentidas de las y los profesionales de la OE y en el peso específico adquirido por la población en situación de discapacidad en los entornos educativos.

En el mismo orden de ideas, este capítulo pretende contribuir a la clarificación del rol operativo del docente orientador en la atención educativa a personas con discapacidad.

Para este caso, si bien la Resolución 15683 de 2016¹² no dispone como función esencial del docente orientador la atención a esta población, sí establece como conocimiento básico o esencial de su rol los referentes de calidad sobre el asunto (orientaciones generales). Del mismo modo, el Decreto 1421 (véase más adelante), aunque impreciso, establece la participación de la y el orientador en la

11. Como, por ejemplo, la atención educativa a personas con *capacidades o talentos excepcionales*. En relación con este tema, se espera desarrollarlo en una próxima publicación.

12. Véase el capítulo del marco misional de la orientación escolar de esta cartilla.

elaboración de los *Planes Individuales de Ajustes Razonables* (PIAR)¹³. En este marco, se intentará dar un poco de luz a su proceder en este campo.

En este contexto, el capítulo desarrollará en tres apartados su núcleo básico:

- i) concepto de educación inclusiva;
- ii) noción de discapacidad y persona con discapacidad, y
- iii) atención educativa a la población con discapacidad.

Al final ofrecerá algunas recomendaciones y recursos (de distinta naturaleza y fácil acceso) que fortalezcan el desempeño de las y los orientadores. Para empezar, expondrá el enfoque que ilumina en su conjunto la temática planteada.



Propósitos

Al leer este capítulo, se espera que las orientadoras y los orientadores:

- Contextualicen la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.
- Reconozcan los elementos claves y fundamentales del esquema de atención educativa a la población con discapacidad, con especial interés en la elaboración e implementación del PIAR.

13. Herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.



Enfoque

En lo que se refiere a este capítulo, el enfoque propuesto es el de la *promoción y el desarrollo*, el cual postula que la atención educativa de las personas en situación de discapacidad debe pasar de un modelo basado en la intervención del *déficit* —carencia que requiere rehabilitación— a uno centrado en la realización de las *potencialidades* y fortalezas de los estudiantes con discapacidad. En tal sentido, este enfoque configura un marco orientador sustentado en dos elementos de cardinal importancia:

- **La diversidad.** La práctica pedagógica tradicional se ha apoyado en procesos uniformes y estandarizados que obedecen a una lógica generalizadora de la educación. Esta lógica ha concebido al estudiante como un ser abstracto y homogéneo, que no evidencia diferencias relevantes y el cual debe aspirar al logro de desempeños genéricos y tipificados (o, en otras palabras, metas iguales y únicas). En contraposición, un enfoque de la educación inclusiva fundamentado en la promoción y el desarrollo exige el despliegue de procesos plurales y heterogéneos que respeten la diversidad de las personas. Los objetivos se ordenan con base en el reconocimiento de las peculiaridades, las diferencias y las potencialidades propias de los estudiantes con discapacidad.

→ **El cuidado.** El sistema educativo colombiano ha concebido al estudiante como un sujeto racional, relativamente independiente y cargado de deberes. Así, se ha basado en una ética masculina de corte universal y abstracta, que valora el individualismo. En oposición, la *ética del cuidado* es una propuesta que concibe a las personas como seres significativamente dependientes, con necesidades específicas y vinculadas fuertemente con sus semejantes. Es una ética femenina atenta a lo particular y concreto. En atención a lo anterior, el cuidado es una inspiración profunda que toma en consideración la historia, el contexto, las circunstancias y las emociones de cada persona. Por tal motivo, la dignidad de las personas en situación de discapacidad parte de la satisfacción de sus necesidades y de la construcción natural de vínculos afectivos en su comunidad (desde la cotidianidad de toda persona y tejidos por el respeto, la aceptación y la comprensión, al igual que reforzados por la solidaridad, el apoyo y la empatía).

En consecuencia, puede decirse que la educación inclusiva se sintetiza en una premisa sencilla: no son las personas con discapacidad las que tienen que adaptarse a las condiciones del sistema educativo, sino que es el sistema educativo el que tiene que ajustarse a las características, capacidades, necesidades e intereses de las personas en situación de discapacidad.



Desarrollo

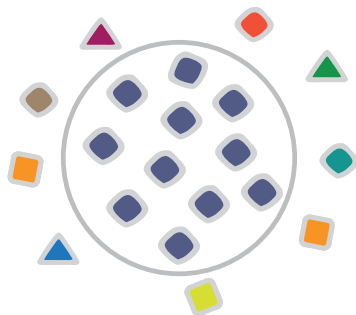
Concepto y características de la educación inclusiva

Según la definición establecida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la educación inclusiva se entiende como «aquella en donde todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, independientemente de su género, discapacidad, capacidad o talento excepcional, posición política, ideología, visión del mundo, pertenencia a una comunidad o minoría lingüística, orientación sexual, credo religioso, lengua o cultura, asisten a la institución educativa que les corresponde por su edad y lugar de residencia, en la que comparten con pares de su misma edad y reciben los apoyos que requieren para que su educación sea exitosa» (MEN, 2015: 245).

Con esta descripción salta a la vista que la educación inclusiva es un fenómeno amplio que abarca diferentes dimensiones como etnia, género, ideología, religión, capacidad o talento excepcional y discapacidad, entre otras¹⁴. En conjunto, hace referencia a grupos de personas excluidas socialmente. En otras palabras, son grupos de personas con alto grado de vulnerabilidad (o mejor, ya altamente

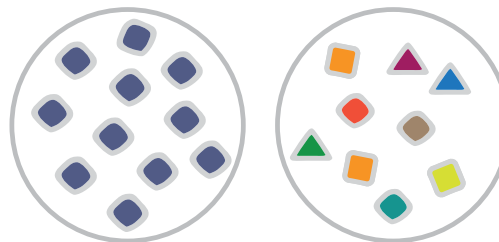
14. Esta definición no menciona explícitamente menores afectados por el VIH y el SIDA, el *desplazamiento* y la *migración*. Estos eventos son causa de exclusión escolar en distintos países del mundo y son reconocidos por organismos internacionales como la Unesco.

Esquema 16. Exclusión, segregación, integración e inclusión



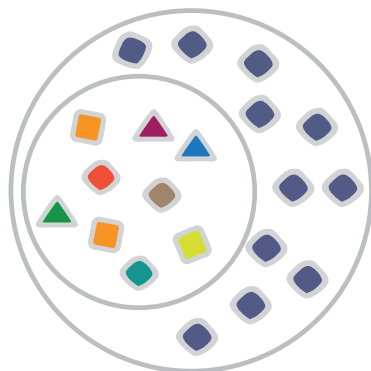
Exclusión

Situación en la que se deja fuera del sistema educativo a la persona con discapacidad y se le priva del derecho a la educación.



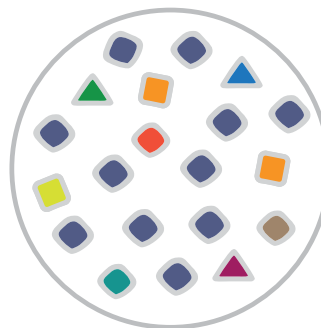
Separación

Situación en la que la persona con discapacidad es separada (*segregada*) en centros educativos *especiales* de sus pares sin discapacidad.



Integración

Situación en la que la persona con discapacidad accede al sistema educativo (aula regular), pero con la obligación de adaptarse al mismo sin ningún tipo de cambio y apoyo.



Inclusión

Situación en la que se modifica el sistema educativo para que tenga en cuenta la diversidad de necesidades, intereses y fortalezas de la persona con discapacidad.

Fuente: elaboración propia a partir de gráficas obtenidas de Wikipedia. Textos de elaboración propia (basados en la Observación general núm. 4, del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU).

vulnerados) que experimentan grandes desigualdades en sus vidas y, por ende, ven quebrantados sus derechos humanos.

Ahora bien, como ya se ha aclarado en la introducción, en este capítulo se dedicará atención exclusiva a la población con discapacidad. Por consiguiente, un primer abordaje necesario del asunto es la clarificación y distinción de términos usuales presentes en el argot social y educativo. De tal forma, la siguiente gráfica describe sucintamente el significado de las expresiones exclusión, segregación (o separación), integración e inclusión, y revela sus principales diferencias (esquema 16).

Con arreglo a la clarificación anterior, se precisa en este momento un acercamiento que permita identificar las principales características de la atención educativa a la población con discapacidad desde un modelo de inclusión. Para tal efecto, a continuación se presenta una tabla que relaciona las condiciones esenciales de la educación inclusiva en el marco de la discapacidad (tabla 13, pág. siguiente).

Cabe destacar que estos cuatro factores se complementan congruentemente en un todo con los conceptos de *diversidad* y *cuidado* (postulados en el *enfoque* de este capítulo). Ahora, para dar continuidad al desarrollo del capítulo (después de abordarse esta primera parte desde sus ideas elementales), se requiere una aproximación a las nociones de discapacidad y persona en situación de discapacidad.

Discapacidad y personas con discapacidad

Cualquier tipo de aproximación a la discapacidad se enfrenta con la dificultad de sintetizar en una sola noción la compleja realidad de una problemática humana y social con tantas consecuencias en la vida de las personas. La discapacidad encierra en un término genérico múltiples manifestaciones de distintos conjuntos de problemas vinculados con el estar y el hacer de los seres humanos en el mundo. No obstante, y a pesar de todo este exceso de complejidad, es posible acceder a su comprensión desde la consideración de los factores esenciales que la condicionan. De esta forma, desde distintos sectores (Organización Mundial de la Salud [OMS], Ministerio de Salud del país y organizaciones médicas) se ha llegado a un acuerdo tácito en relación con los elementos constitutivos (mínimos) que la definen. En esta medida, se puede afirmar que la discapacidad engloba tres aspectos esenciales:

- i) **Deficiencias:** pérdidas o problemas en el funcionamiento del organismo —en el nivel típico de los órganos y los sistemas—. La OMS las divide en deficiencias de *función* y de *estructura*.
- ii) **Limitaciones significativas:** entendidas como aquellas dificultades para realizar acciones o tareas corrientes en los ambientes típicos de los pares de la persona con discapacidad. Los ambientes incluyen hogar, barrio, colegio, trabajo, o cualquier otro entorno en el que personas de edad similar habitualmente se desenvuelven.

Tabla 13. Condiciones esenciales de la educación inclusiva en el marco de la discapacidad

| | |
|--|---|
| Participación en la vida escolar general | Promueve que las personas en situación de discapacidad sean incorporadas en las instituciones educativas regulares, haciendo parte de la misma y compartiendo un entorno de desarrollo y aprendizaje general con pares de la misma edad. |
| Cambios y flexibilizaciones institucionales | La educación inclusiva busca modificaciones en las instituciones educativas relacionadas con la organización, la metodología, las estrategias y los contenidos de la <i>enseñanza-aprendizaje</i> , basadas en una visión global que comprenda a todas las niñas, niños y adolescentes. Este aspecto puede entenderse desde el marco normativo del país como un <i>Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)</i> , caracterizado por hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje de todos los estudiantes. |
| Identificación y eliminación de barreras | Se entiende por barreras «todas aquellas <i>limitaciones del sistema educativo</i> que impiden el aprendizaje y la participación de los estudiantes y que, por tanto, no permiten ni fomentan una educación de calidad» (MEN, 2017a: 16). Existen varios tipos de barreras, destacándose las físicas (infraestructura), comunicativas, de desconocimiento y actitudinales derivadas de creencias falsas o erróneas con respecto a las personas con discapacidad. |
| Apoyo o ajustes razonables | Se entienden como aquellas adaptaciones adecuadas y necesarias del sistema educativo y la gestión escolar «basadas en las necesidades específicas de cada estudiante [...] que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad» (MEN, 2017b: 4). Buscan que los estudiantes se puedan desenvolver con la máxima autonomía posible, facilitando su desarrollo y participación en la escuela y, por tanto, garantizando su derecho a la educación. |

Fuente: elaboración propia.

iii) Restricciones para la participación: reducción o imposibilidad de participar en situaciones vitales. Es una situación en la que distintos obstáculos —externos— restringen la actividad independiente de la persona, al producir desventajas en relación con otros individuos cercanos a ella en edad y cultura. Entre otras, se dan restricciones para participar en lo educativo y económico.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, es evidente entonces que el concepto de discapacidad implica una

interacción entre las características del individuo —su organismo— y las características de la sociedad en la que vive (OMS, BM: 2011).

Asimismo, con base en el marco anterior, se puede ofrecer una definición concisa que reúna la mayoría de los componentes tratados. De esta manera, la *discapacidad* es «un conjunto de características o particularidades que constituyen una limitación o restricción significativa en el funcionamiento cotidiano y la participación de los individuos,

así como en la conducta adaptativa, y que precisan apoyos específicos y ajustes razonables de diversa naturaleza».

Igualmente, se entiende al *estudiante con discapacidad* como «un individuo en constante desarrollo y transformación, que cuenta con limitaciones significativas en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras [...], estas pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones» (MEN, 2017a: 20).

Establecida la noción de discapacidad y persona con discapacidad, resulta oportuno presentar ahora una serie de datos y estadísticas que permiten contextualizar esta realidad en las instituciones educativas del país (fuentes: MEN [2017a] y páginas web de la OMS y la Fundación Saldarriaga Concha):

- La prevalencia de la discapacidad en el mundo es del 15 % (1000 millones de personas afectadas).
- La discapacidad afecta en mayor proporción a naciones vulnerables como Colombia (18 % en países en desarrollo frente al 11,8 % en países desarrollados).
- Se calcula que en el país entre un 70 % y 50 % de la población con discapacidad no asiste a una IE.
- Según el Sistema Integrado de Matricula (Simat), hasta el 2018 habían registrados en el país 180 743 estudiantes con discapacidad (cerca del 2 % del total de la población estudiantil del país).

- De cada 100 estudiantes identificados con algún tipo de discapacidad, 12 no tienen un diagnóstico concreto.
- El 82 % de los estudiantes aprobaron el grado escolar que cursaban en 2015. Aprendieron bajo metodologías tradicionales de educación.
- El 9 % reprobó el año escolar, el 6 % no culminó los estudios y el 2 % se retiró del sistema educativo el año anterior (al corte del informe).
- El 62 % de los estudiantes incluidos en el Simat con discapacidad son de género masculino.
- Alrededor del 82 % son reportados como provenientes de contextos urbanos.

Aunque estas cifras pueden suponerse muy alejadas de la realidad actual (por distintas razones de recolección de datos e información), las mismas originan interrogantes profundos:

- ¿Por qué es tan baja la proporción de mujeres con discapacidad (niñas, adolescentes y jóvenes) que asisten a las instituciones educativas?
- ¿Qué está pasando con las NNAJ con discapacidad del entorno rural?
- ¿Está produciendo este tipo de atención educativa no inclusiva perjuicio o daño en los estudiantes con discapacidad?

Estos y otros interrogantes son elementos de juicio pertinentes con los que la orientadora o el orientador puede posicionar el tema en la IE, contribuyendo con su visibilización desde una mirada amplia.

Tabla 14. Tipos de discapacidad

| | |
|--|--|
| <p>Física: dificultades de movilidad que pueden implicar distintos segmentos del cuerpo. Problemas para desplazarse, cambiar o mantener distintas posiciones corporales, llevar, manipular o transportar objetos, escribir o realizar actividades de cuidado personal.</p> | <p>Monoplejía • Paraplejía • Tetraplejía • Hemiplejía • Espina bífida • Distrofia muscular • Parálisis cerebral • Amputación</p> |
| <p>Visual: diversas condiciones oculares que generan desde una pérdida completa de la visión hasta distintos grados de pérdida de la misma, lo que se conoce como baja visión.</p> | <p>Ceguera • Discapacidad visual profunda • Discapacidad visual severa • Discapacidad visual moderada</p> |
| <p>Auditiva: limitaciones significativas en la percepción de los sonidos y en los intercambios comunicativos verbales con otros.</p> | <p>Hipoacusia conductiva o de transmisión • Hipoacusia neurosensorial o de percepción • Hipoacusia mixta • Hipoacusia central</p> |
| <p>Sordoceguera: alteración auditiva y visual, parcial o total. Dificultades en la comunicación, la orientación espacial, la movilidad y el acceso a la información.</p> | <p>Sordoceguera congénita • Sordoceguera adquirida</p> |
| <p>Trastornos permanentes de voz y habla: alteraciones en el tono de la voz, la vocalización, la producción de sonidos y ritmo, y la velocidad del habla. Dificultad en la emisión de mensajes verbales.</p> | <p>Disfemia (tartamudez) • Disartría • Disglosia</p> |
| <p>Trastornos del espectro autista: déficit en la capacidad para establecer interacciones sociales recíprocas, dificultades de comunicación y trastorno de la flexibilidad comportamental y mental.</p> | <p>Autismo infantil • Síndrome de Asperger • Trastorno desintegrativo • Síndrome de Rett • Trastorno generalizado del desarrollo no especificado</p> |
| <p>Psicosocial: trastornos mentales que afectan la organización, modulación y regulación de las emociones.</p> | <p>Ansiedad • Depresión • Esquizofrenia • Trastorno bipolar • Trastorno obsesivo-compulsivo</p> |
| <p>Sistémica: condiciones de salud que impiden la asistencia regular al aula de clases. Incluye enfermedades crónicas y graves.</p> | <p>Insuficiencia renal crónica • Cáncer • Enfermedades cardiovasculares • Enfermedades óseas • Enfermedades neuromusculares</p> |
| <p>Intelectual: limitaciones en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa. Dificultades en la comprensión de procesos académicos y sociales, el desarrollo de actividades cotidianas de cuidado personal, comunitarias o del hogar, para lo cual se precisan apoyos especializados.</p> | <p>Intermitente • Limitado • Extenso • Generalizado</p> |

Fuente: Elaboración propia basada en el documento MEN (2017a) y con aportes específicos.

Hechas las consideraciones previas, surge espontáneamente la necesidad de tratar la clasificación de la discapacidad. Puesto que es un fenómeno complejo, diverso y pluridimensional, la discapacidad se manifiesta de múltiples maneras en las personas (o en una misma persona). Si bien existen distintos tipos de clasificación, se opta por representar en la tabla 14 la tipología desarrollada por el Estado colombiano, basada a su vez en las orientaciones dadas por la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud de la OMS*.

Aun cuando la relevancia de estos nueve tipos de discapacidad es evidente en sí misma, la prevalencia de estas en el aula adquiere una distribución bastante desigual.

Así, según el Simat¹⁵, la discapacidad intelectual es el tipo más común en las IE del país con un 53 % de prevalencia. Le siguen en proporción la discapacidad visual (7,5 %), psicosocial (7 %), física (5 %), auditiva (4,5 %), trastornos permanentes de voz y habla (2 %), trastornos del espectro autista (2 %) y sordoceguera, con un 0,2 % (MEN, 2017a: 25).

Dadas las condiciones que anteceden, se hace claro que la discapacidad intelectual es el reto más perentorio en la inclusión de estudiantes con discapacidad (al menos desde

15. El corte estadístico va hasta septiembre de 2016. No existen datos para la discapacidad *sistémica*.

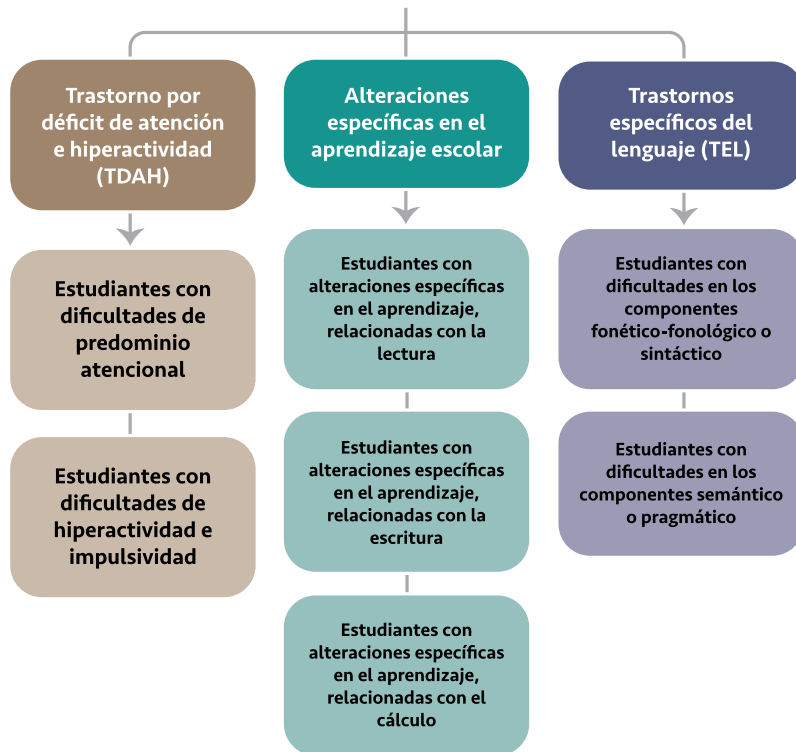
el punto de vista de la prevalencia, sin que esto signifique que las otras discapacidades no sean también un reto). Este hecho posibilita de entrada que la comunidad educativa cristalice estrategias acordes con la realidad propia de la institución (estrategias que pueden ser iluminadas y lideradas por las y los orientadores).

Dicho esto, es importante tener en cuenta un conjunto de problemáticas que se traslapan con la discapacidad (en especial con la intelectual). Desde la experiencia cotidiana se ha observado que en algunos centros educativos se suele catalogar como discapacidad distintas dificultades asociadas al rendimiento escolar. De este modo, estudiantes que presentan algunas alteraciones específicas y transitorias en su desarrollo suelen registrarse en el Simat como estudiantes con discapacidad.

Este hecho es problemático por dos razones: **1)** categoriza erróneamente a estudiantes que efectivamente no evidencian esta situación (redundando en un drama personal y familiar innecesario) y, **2)** al tergiversar la condición real de la persona, limita el tipo de apoyo exacto que su estado precisa (y sobredimensiona un tipo de ayuda que no necesita).

En aras de contextualizar para prever estas circunstancias, en el próximo esquema se muestran tres problemáticas comunes que con frecuencia se etiquetan como discapacidad (esquema 17, pág. siguiente).

Esquema 17. Trastornos o alteraciones con los que suele confundirse la discapacidad



Fuente: elaboración propia con base en el documento MEN (2017a).

Para mayor ilustración y profundización sobre estas problemáticas, en la *Caja de herramientas* de esta cartilla se dispondrá un documento (ver *recursos*) que explica estas alteraciones y facilita su identificación (ejemplo: cómo reconocer la dislexia, la disgrafía y la discalculia). Caracterizar estas dificultades es sumamente importante pues facilita la distinción de los casos reportados y favorece la atención idónea de los mismos por medio de intervención profesional (remisión a especialista).

Atención educativa a población con discapacidad en el marco de la inclusión

Esta subsección representa la parte operativa e instrumental del capítulo. Dada su extensión y la falta de espacio en la cartilla, la misma (al igual que la sección de recomendaciones) será dispuesta en formato digital en el apartado de Orientación Escolar de la *Caja de herramientas*. Se invita a la lectora y al lector a consultarla completa en patatuidea.org



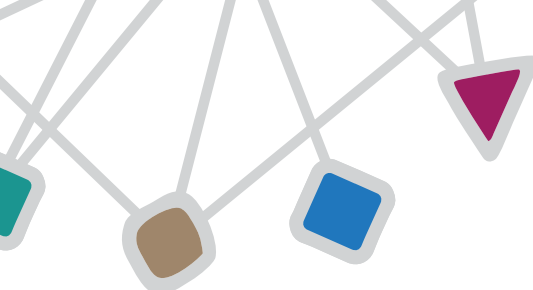
Recursos y bibliografía, parte 1

| # | Temática | Material | Descripción |
|---|------------------------------------|---|---|
| 1 | Educación inclusiva | La educación inclusiva: el camino hacia el futuro | Documento de trabajo de la Unesco derivado de la Conferencia Internacional de Educación. Se divide en dos materiales: el primero es la presentación general de la educación inclusiva desde la perspectiva de la Unesco. El segundo desarrolla cuatro temas cardinales de la educación inclusiva. |
| 2 | Educación inclusiva | Educación inclusiva | En el marco de la estrategia Educación para Todos, este trabajo de la Unesco aborda y analiza seis metas de la estrategia circunscritas en la educación inclusiva. |
| 3 | Discapacidad | Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad | La CDPD es un instrumento internacional promulgado y aprobado por la Asamblea General de la ONU en el año 2006, el cual busca que los Estados protejan la dignidad y los derechos de las personas con discapacidad desde un marco de inclusión social. |
| 4 | Discapacidad | Informe Mundial sobre la Discapacidad | En el año 2011 la OMS y el Banco Mundial realizaron el primer y único informe mundial sobre la discapacidad. Es un documento inspirado por la CDPD, el cual recoge datos e información sobre el tema y propone medidas ajustadas a los hechos. |
| 5 | Discapacidad | Temple Grandin: el mundo necesita todo tipo de mentes (charla sobre la riqueza de la diversidad en los seres humanos) | Video de la charla TED dada por la psicóloga estadounidense Temple Grandin. La oradora comenta su vida condicionada por el autismo, tanto en sus aspectos negativos como positivos. En la charla expone cómo su discapacidad le ha servido para entender a los animales desde las condiciones propias de su percepción. |
| 6 | Discapacidad | Resolución 583 de 2018 | Disposición por la cual el Ministerio de Salud y Protección Social implementa la certificación de discapacidad y el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad. |
| 7 | Educación inclusiva y discapacidad | Decreto 1421 de 2017 | Disposición del MEN en la cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. |
| 8 | Educación inclusiva y discapacidad | Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017 | Documento que establece orientaciones generales y específicas sobre cada uno de las secciones y subsecciones del Decreto 1421. |
| 9 | Educación inclusiva y discapacidad | Preguntas y comentarios frecuentes al Decreto 1421 | En este texto, el MEN responde a los preguntas más comunes surgidas en la construcción y socialización del Decreto 1421. |



Recursos y bibliografía, parte 2

| # | Temática | Material | Descripción |
|----|---|--|--|
| 10 | Educación inclusiva y discapacidad | Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva | Este documento del MEN es la más completa guía educativa para la atención a estudiantes con discapacidad. Aborda temas generales y prácticos inmersos en cada una de las dimensiones que las instituciones deben trabajar cotidianamente. |
| 11 | Atención educativa a estudiantes con discapacidad | Formato oficial del PIAR | Instrumento de planeación oficial del MEN para la realización de los ajustes razonables a los estudiantes con discapacidad. Se divide en tres partes (u anexos): 1) información general del estudiante; 2) el PIAR propiamente dicho y 3) acta de acuerdo. |
| 12 | Atención educativa a estudiantes con discapacidad | Instructivo instrumentos que hacen parte del PIAR | Texto elaborado por el MEN con el propósito de dirigir las acciones concretas (paso a paso) requeridas a la hora de diligenciar el instrumento oficial del PIAR. Igualmente, ofrece orientaciones prácticas y sugerencias para la elaboración del mismo. |
| 13 | Atención educativa a estudiantes con discapacidad | Orientaciones generales para la formulación del PIAR en educación bilingüe para sordos | Documento del MEN elaborado por el Instituto Nacional para Sordos (Insor) para orientar el diseño especializado del PIAR para la población sorda (discapacidad auditiva). |
| 14 | Atención educativa a estudiantes con discapacidad | ¿Qué es el PIAR y cómo hacer un PIAR? | Por medio de dos videos, la fundación Saldarriaga Concha orienta a la comunidad educativa sobre el PIAR y su elaboración. El primero, muy corto, presenta las generalidades del PIAR. El segundo ofrece un tutorial de construcción del PIAR con docentes expertas y expertos. |
| 15 | Recurso propio | Trastornos o alteraciones que se suelen confundir con la discapacidad | Tabla informativa que desarrolla y describe cada uno de los trastornos y alteraciones representados en el esquema de este capítulo. |
| 16 | Recurso propio | Ejemplo de caracterización educativa | Documento (formato) de caracterización desarrollado para ilustrar en la práctica una posible forma de proceder con este producto. |
| 17 | Recurso propio | Elementos claves a la hora de elaborar un PIAR | Tabla informativa que provee listas de opciones en cuanto a apoyos y ajustes de actividades, materiales, espacios, tiempos, entre otros. |
| 18 | Recurso propio | Ejemplo de PIAR | Documento del PIAR desarrollado para ilustrar en la práctica una forma de proceder con este producto. |



Liderazgos en el Gobierno escolar 8

Introducción

En el presente capítulo se hablará de la importancia del Gobierno escolar como un espacio para la apertura en la construcción de una nueva comunidad educativa. Un espacio que consolida los procesos a través de la democratización y la participación, y convierte a la escuela en el lugar idóneo para que los estudiantes se formen como ciudadanos críticos capaces de reconocer su individualidad y la otredad.

Por tanto, el capítulo se desarrollará tres partes sucintas: una breve contextualización de las normas que el Estado colombiano ha dispuesto respecto al tema, unas cortas reflexiones sobre la relación entre Gobierno escolar y orientación escolar (desde el cariz de la experiencia propia de la autora de este capítulo) y la exposición del testimonio de tres personas que hicieron parte de alguna de las instancias del Gobierno escolar.

En relación con el último punto, con esto no se pretende afirmar que todos los casos funcionan de manera igual o que es el patrón que se debe seguir para poder cumplir con éxito el funcionamiento del Gobierno escolar. Por el contrario, la casuística se presenta como una manera de situar el

conocimiento que se está compartiendo; al igual, se muestra para que el docente orientador considere su aplicación en casos o acciones reales.

Propósito

El presente capítulo busca que las orientadoras y los orientadores escolares reconozcan las ventajas y beneficios de un óptimo desarrollo y acompañamiento a un Gobierno escolar en instituciones educativas públicas y privadas, con base en una experiencia particular¹⁶.

Enfoque

El enfoque de este capítulo es transversal, horizontal y pluralista. Tiene como punto de reflexión la construcción de ciudadanía desde el momento en el que las niñas y niños ingresan al colegio y parte de considerar la escuela como una institución encargada de velar por los derechos humanos y la vida en democracia; además, de tener un interés por la construcción de paz y el diálogo de saberes.

16. Llevada a cabo en un colegio privado de la ciudad de Ibagué (Tolima), el cual contó con el acompañamiento de la línea Crese de Educapaz.

Por medio de este enfoque, se mostrará la importancia del Gobierno escolar como uno de los puntos más significativos a la hora de preguntarse por la convivencia escolar y la formación de seres humanos que se aceptan y comprenden como individuos inmersos en una trama de relaciones sociales.

Desarrollo

Contextualización normativa del Gobierno escolar¹⁷

El Gobierno escolar comprende las diferentes instancias y formas de participación en los establecimientos educativos, tanto oficiales como privados. Está conformado por el rector, el consejo directivo, el consejo académico y demás formas de organización y participación de la comunidad educativa creados por la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1860 del mismo año (recopilado en el Decreto 1075 de 2015); como por las instancias de representación estudiantil: los consejos estudiantiles, personerías, contralorías, comités de control social, comités ambientales y comités de presupuestos participativos, además de las asambleas, consejos y asociaciones de padres de familia, las asambleas de docentes y de egresados.

Entre ellos, se consideran de gran relevancia los cargos de representación estudiantil: personeros, representantes estudiantiles,

17. El contenido del presente apartado pertenece en su totalidad a la Secretaría de Educación del Distrito (SED-Bogotá). Se puede encontrar en https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/gestion-educativa/gobierno-escolar

contralores, etc., los cuales permiten introducir a los jóvenes en la vida democrática de la escuela, formándose en temas de liderazgo, incidencia y participación política con sentido.

En este marco, el Gobierno escolar y todas sus instancias se convierten en una oportunidad para fortalecer la autonomía del establecimiento educativo como primer escenario de formación democrática, ciudadana y pluralista para el reencuentro, la reconciliación y la construcción de paz (esquema 18).

Los estudiantes también tienen participación en el Comité Escolar de Convivencia, establecido por la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965, también de 2013.

El objetivo de esta instancia es apoyar la labor de promoción, prevención, atención y seguimiento a la convivencia escolar, a la educación para el ejercicio de los *derechos humanos, sexuales y reproductivos*; así como del desarrollo y aplicación del *pacto de convivencia para la mitigación de la violencia escolar*. El Comité Escolar de Convivencia está integrado de la siguiente manera:

- El rector del establecimiento educativo, quien preside el comité.
- El personero estudiantil.
- El docente con función de orientación.
- El coordinador cuando exista este cargo.
- El presidente del consejo de padres de familia.
- El presidente del consejo de estudiantes.
- Un docente que lidere procesos o estrategias de convivencia escolar.

Este comité se encarga de proponer políticas que favorecen el bienestar individual y colectivo; y de liderar la formación de la comunidad en temas como: los derechos humanos, sexuales y reproductivos, la sexualidad, las capacidades y competencias ciudadanas, el desarrollo infantil y adolescente, la convivencia, y la mediación y conciliación.

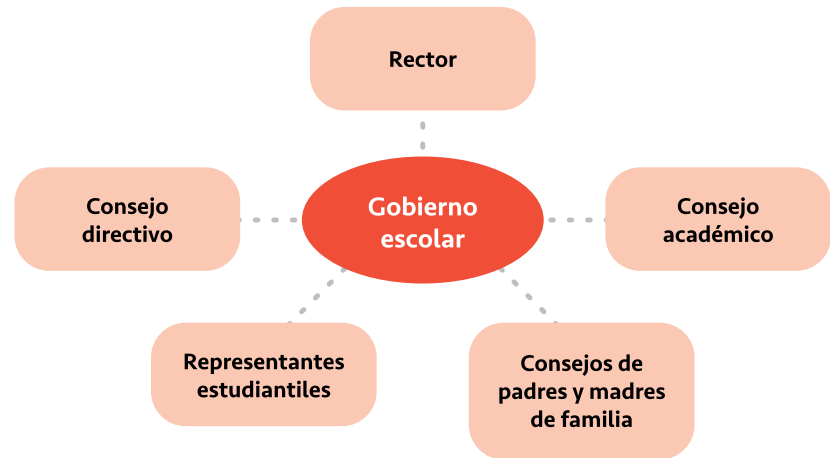
Reflexiones sobre el Gobierno escolar y la OE

Para iniciar, es importante tener presente que el docente orientador tiene el poder de articular y ayudar a tejer los lazos de confianza entre los integrantes de la comunidad educativa. Su labor es muy significativa, pero no le corresponde a él la responsabilidad total de la convivencia escolar.

El Gobierno escolar favorece la participación y la toma de decisiones en los centros educativos con proyección comunitaria. En esta medida, es evidente la importancia de la representación de los miembros de la comunidad educativa en todas las instancias participativas de la escuela desde una postura crítica, consciente y comprometida. En consecuencia, para la construcción de propósitos colectivos y consensuados es preciso generar espacios de formación y co-formación en ciudadanía, por medio de la incorporación de prácticas de cuidado consigo mismo, con los demás y con el entorno.

En este sentido, se invita a los orientadores a implementar el acompañamiento al Gobierno escolar y que promuevan

Esquema 18. Conformación (estructura) del Gobierno escolar



Fuente: elaboración propia.

la participación de todos los actores educativos desde las diferentes instancias institucionales (rector, consejo directivo, consejo de padres, consejo académico, consejo de estudiantes y demás formas de organización de la comunidad educativa). Pues, es clave crear un espacio donde las decisiones tomadas sean colectivas y socializadas por los representantes, y donde se puedan programar —de forma periódica— jornadas de rendición de cuentas que involucren a los miembros de la IE.

También se invita a que promuevan formas de relacionamiento pacíficas basadas en la prevención de la agresión, el respeto

por la diferencia y las diversas identidades, la valoración de la democracia, el reconocimiento de los derechos y deberes. En el mismo orden, es relevante poner como eje de la convivencia las capacidades y competencias para la reconciliación y las relaciones sustentadas en el perdón, las prácticas restaurativas, la construcción de acuerdos, la gestión de conflictos, el valor de la verdad y la memoria transformadora. Éstas, por un lado, preparan a los estudiantes para las situaciones que enfrentan dentro del ambiente académico y, por otro lado, establecen los pilares para su desarrollo en la sociedad.

Asimismo, se busca que la comunidad educativa conciba el diálogo como herramienta poderosa en la construcción de acuerdos, lo cual permite, a su vez, que los conflictos sean vistos como la posibilidad para el cambio y la transformación. El diálogo, igualmente, favorece relaciones horizontales sustentadas en la confianza y el trabajo colaborativo.

Respecto a las familias, las escuelas de madres, padres y cuidadoras son centrales en la vida escolar. Estas deben ser activas y deben partir de las necesidades del grado y de los temas sugeridos por los estudiantes. Es necesario que en este espacio participen tanto el orientador como la directora o director de grupo. En estos espacios de participación es importante fortalecer el liderazgo de los diferentes consejos y actores de otras instancias, capacitarlos para que su voz sea escuchada y se vea acompañada por su voto en cualquier decisión planteada.

En cuanto a los estudiantes, es menester integrarles, garantizar su participación, tenerles en cuenta y situarles en el centro

de los procesos educativos. Hay que adecuar el contexto de los estudiantes permitiendo que el Pacto de Convivencia —su resignificación colectiva— se vuelva una dinámica ciudadana con sentido. En relación con este aspecto, una acción concreta y estratégica de la resignificación del pacto consiste en pasar de las prácticas punitivas a las prácticas restaurativas.

En este escenario, el rol que ejerce el orientador en este proceso es fundamental, ya que puede generar cambios significativos a partir del diseño de estrategias acordes con las realidades cotidianas de los estudiantes, sobre todo con aquellos que presentan dificultades disciplinarias.

Por ejemplo, en el marco de las prácticas restaurativas, es oportuno mencionar un proyecto interesante implementado en un hogar geriátrico de la ciudad de Ibagué por el colegio que dirige la autora de este texto. El proyecto se basaba en una experiencia de cuidado y aprendizaje significativo con adultos mayores, en el que los estudiantes, acompañados por la orientadora y el director de grupo, efectuaban acciones de fortalecimiento del trabajo en equipo, la empatía, el diálogo asertivo, la compasión, el servicio, la escucha activa y el amor como pegamento de cualquier espacio de relación humana. Esto permitió sensibilizar no solo a los estudiantes, sino también a sus familias —involucradas en el proceso—. En este caso, al pasar de lo punitivo a lo restaurativo, se lograron cambios en los estudiantes y se fortalecieron las competencias intrapersonales, interpersonales, sociales y emocionales. Respecto a esta última competencia, se pudo apreciar en los estudiantes mayor capacidad de empatía al vivenciar las necesidades y problemáticas de los adultos mayores.

Otra estrategia que mejoró bastante la convivencia en el colegio de la autora fue el diálogo con los docentes y la capacitación sobre las acciones que debían implementar ante cualquier situación académica y disciplinaria. Se les retaba a pensar cómo desde el aula se pueden transformar los conflictos en oportunidades de crecimiento y aprendizaje. En este ejercicio, los *Círculos de Escucha* fueron fundamentales para entablar un diálogo horizontal permanente y permitir que cada actor asumiera el compromiso de conseguir como resultado una disminución del uso del observador del estudiante o evitar remitirlo a coordinación o a psicología.

Con el propósito de darle sustento a la información hasta aquí descrita, se procederá en el siguiente apartado de este capítulo a socializar tres testimonios de personas que integraron diferentes estamentos de la comunidad educativa y que, por ende, guardan relación con el Gobierno escolar.

Testimonios

A continuación se pone a disposición de los lectores historias de la vida real¹⁸, con el fin de que los orientadores reconozcan de forma narrativa el tema de este capítulo.

Testimonio 1 (personera del colegio)¹⁹

«Mi percepción frente al paso que tuve como personera en el colegio, bajo la dirección de la rectora Sandra Leticia Álvarez Botello, fue muy grati-

18. Estos testimonios fueron dados voluntariamente por las partes interesadas y se encuentran reproducidos sin alteración alguna.

19. María José Machado, estudiante de Ingeniería Industrial. Fue personera y es representante de los exalumnos de la institución.

ficante para mí como persona y como futura profesional, debido a que me dejó muchas enseñanzas. El hecho de representar a una comunidad estudiantil y ser el vínculo entre estudiantes y directivos, el poder escuchar a la comunidad y transmitir esos mensajes, inquietudes y propuestas ante el ente superior de la institución, de igual manera informar a la comunidad de los futuros cambios y mejoras propuestas por el Gobierno escolar, fue importante para mi crecimiento como líder. Gracias a esto pude potenciar cualidades que de cierta forma me permitieron ayudar a la comunidad estudiantil y al colegio.

Desde mi perspectiva, este proceso también me benefició como persona, dejándome diversas enseñanzas como la importancia de la comunidad en las decisiones que se toman en el Gobierno escolar, pues evidenció que para el colegio era importante la opinión de sus estudiantes ante futuros cambios. También entendí que se deben tomar buenas decisiones para lograr un equilibrio entre lo que se quiere, se debe y se puede mejorar, debido a que en el proceso logré ver cómo los estudiantes tenían diferentes sugerencias con respecto a lo que ellos querían cambiar de la institución. También vi cómo los directivos tenían una perspectiva diferente acerca de lo que se debía cambiar y, a la vez, el choque con la realidad al momento de presupuestar dichas sugerencias en temas como la economía del colegio y su personal, siendo esta una de las más grandes enseñanzas que me dejó este proceso para mi vida laboral y personal.

Una vez culminé mis estudios en el colegio, se me brindó la oportunidad de representar a los exalumnos de la institución ante el Gobierno escolar. Oficié dos años como representante, en los cuales vi cómo el colegio evolucionaba en sus políticas y enseñanzas, y la importancia de mi perspectiva como exalumna en ellas, ya que mi punto de vista era diferente al encontrarme en la universidad. Esta nueva perspectiva me permitía ayudar al Gobierno escolar a tomar buenas decisiones en pro de la mejora de colegio; igualmente, pude evidenciar cómo el colegio mejoró gradualmente su educación, haciendo convenios importantes con otras entidades y fortaleciendo su planta docente».

Testimonio 2 (madre de familia)²⁰

«Como madre de familia del colegio, por más de quince años tuve la oportunidad de ver crecer la institución y evidenciar las problemáticas que en todo plantel existen. Por eso, cuando recibí la invitación de ser parte del comité de padres de familia (o Gobierno escolar) acepté sin pensarlo dos veces porque esto habla muy bien de la institución, da la seguridad de que se llevan los conductos regulares al momento de resolver conflictos, dando transparencia y seguridad a estudiantes, profesores y padres de familia. Participar en este tipo de situaciones es muy enriquecedor y ayuda a fortalecer los lazos de convivencia dentro del plantel.

Recomiendo que estas prácticas sean implementadas en las instituciones, ya que son un pilar de muchos beneficios, tanto para padres, madres, como para profesores y alumnos. Y más sabiendo que la educación y orientación de nuestros hijos no es solo asunto de un docente, es un conjunto de valores: el de saber escuchar a un niño, niña o a un adolescente. Todo esto va enlazado en una sola palabra: docentes como usted, señora Leticia, que se interesen por una institución, por sus alumnos. Esto es algo gratificante y deja muy en alto a la institución y su método de saber escuchar y compartir».

Testimonio 3 (docente)²¹

«El Gobierno escolar es una oportunidad de formar y brindar participación a todos aquellos que conforman la comunidad educativa en las instituciones, en aras de fomentar valores democráticos; esta forma de participación quiere enseñar a los ciudadanos a ser actores de la política nacional y entender que pertenecemos a un Estado social de derecho y democrático en dónde conocer la normatividad, los derechos, los deberes y la organización política es fundamental para la transformación de nuestro contexto.

20. Adriana Reyes Calderón, asistente administrativa.

21. Yennifer Carolina Lozada Salazar, licenciada en Ciencias Sociales.

El colegio condujo a cada uno de los miembros del Gobierno escolar a ser actores dinámicos de la comunidad educativa, pero para ello fue necesario: primero, conocer e instruirlos sobre las normas fundamentales como la Constitución Política, la Ley 115, la Ley 1620, el Decreto 1290, mediante capacitaciones; segundo, se empezaron a ejecutar actividades para propagar ese conocimiento a la demás comunidad educativa; tercero, se abrieron espacios de debate sobre la realidad del colegio y se pusieron en ejecución las ideas consensuadas».



Recomendaciones

La principal recomendación que se puede hacer, aparte de las que se han ido desglosando a lo largo del escrito, es que desde el comité de convivencia se empiecen a pensar acciones conjuntas que realmente sean transformadoras, tanto para sus integrantes como para el resto de comunidad. Para que esto sea realidad, la guía y el apoyo a estudiantes, familias y docentes debe ser permanente y soportado en el diálogo reflexivo y asertivo. Igualmente, es importante la apertura y relacionamiento de la escuela con otras instituciones mediante alianzas estratégicas para el beneficio mutuo.



Recursos

| # | Temática | Material | Descripción |
|---|----------------------------|---|---|
| 1 | Gobierno escolar (general) | Sistema de Información Científica Redalyc | Portal web (Red de Revistas Científicas) que compila aproximadamente 210 artículos (nacionales y extranjeros) relacionados con el Gobierno escolar. |





Socios



Fundación Escuela Nueva
Volvamos a la Gente

FUNDACIÓN PARA LA
RECONCILIACIÓN



Aliados

