

JOSÉ ISRAEL GONZÁLEZ BLANCO
ANIE MARÍA MEZA VICTORINO
MARÍA DEISY SANDOVAL GAITÁN
EDISON DAVID PÉREZ CEPEDA
LUIS JAVIER HURTADO RODRÍGUEZ
DORIS MARCELA SALCEDO-GARCÍA

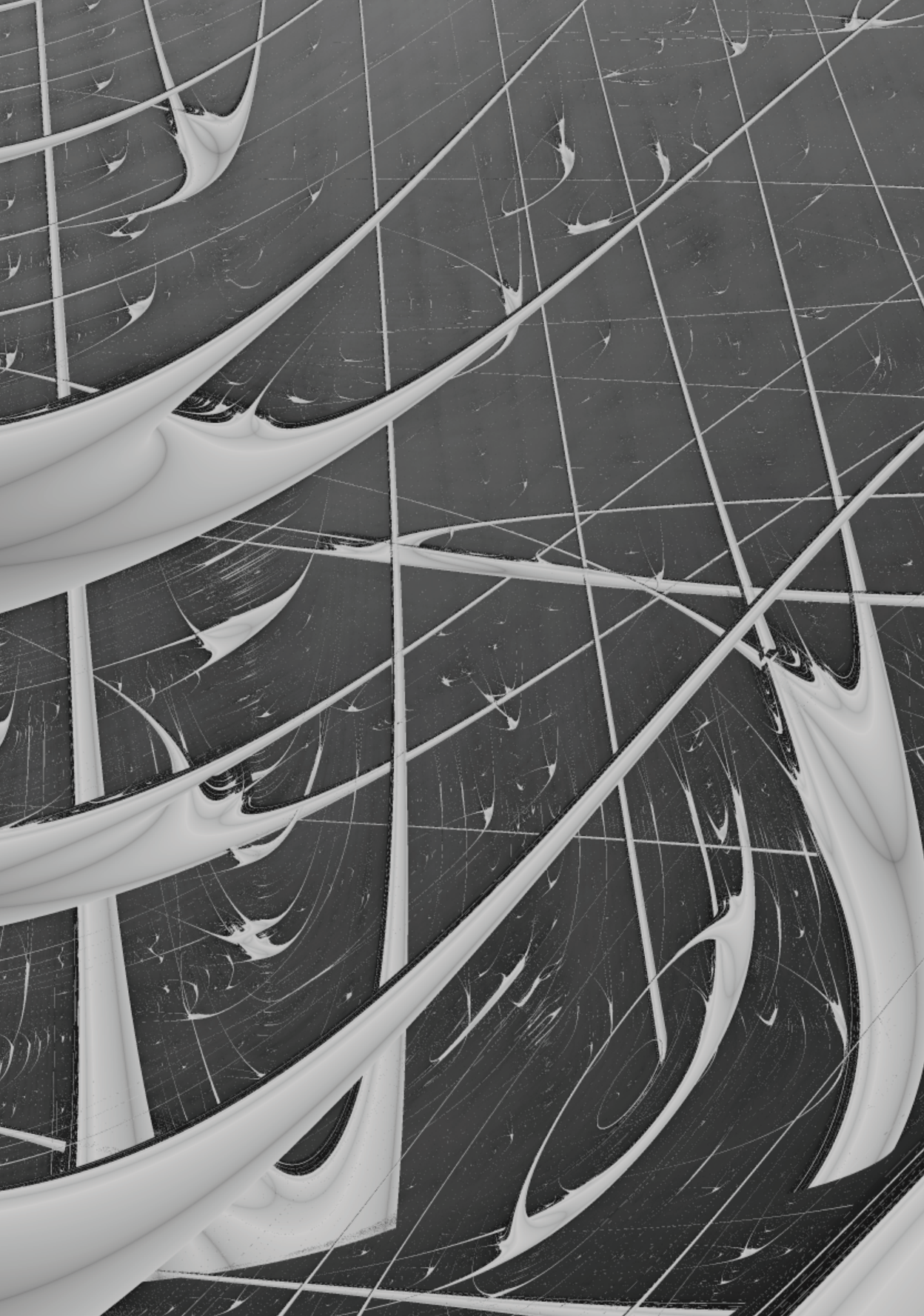
PASADO PRESENTE DE LA ORIENTACIÓN ESCOLAR EN BOGOTÁ Y COLOMBIA

Pedagogía, historia e investigación



**PASADO PRESENTE DE LA
ORIENTACIÓN ESCOLAR EN
BOGOTÁ Y COLOMBIA**

Pedagogía, historia e investigación



PASADO PRESENTE DE LA ORIENTACIÓN ESCOLAR EN BOGOTÁ Y COLOMBIA

Pedagogía, historia e investigación

JOSÉ ISRAEL GONZÁLEZ BLANCO

Docente orientador. IED Nuevo Horizonte

ANIE MARÍA MEZA VICTORINO

Docente orientadora. IED La Merced Bogotá

MARÍA DEISY SANDOVAL GAITÁN

Docente orientadora IED República de Colombia

EDISON DAVID PÉREZ CEPEDA

Docente orientador IED Kennedy

LUIS JAVIER HURTADO RODRÍGUEZ

Docente orientador IED Manuelita Sáenz

DORIS MARCELA SALCEDO-GARCÍA

Docente orientador IED Colegio San Bernardino



Pasado presente de la orientación escolar en Bogotá y Colombia :
pedagogía, historia e investigación / José Israel González Blanco
... [et al.]. – 1a. ed. -- Bogotá : Red Distrital de Docentes
Investigadores, 2018.

p.

Contiene datos biográficos de los autores. -- Incluye bibliografía.

ISBN 978-958-48-5363-9

1. Orientación estudiantil – Historia - Colombia I. González
Blanco, José Israel

CDD: 371.422 ed. 23

CO-BoBN– a1036709



© PASADO PRESENTE DE LA ORIENTACIÓN
ESCOLAR EN BOGOTÁ Y COLOMBIA
Pedagogía, historia e investigación

© José Israel González Blanco

© Anie María Meza Victorino

© María Deisy Sandoval Gaitán

© Edison David Pérez Cepeda

© Luis Javier Hurtado Rodríguez

© Doris Marcela Salcedo-García

ISBN: 978-958-48-5363-9

Bogotá, D. C., Colombia

Primera edición: diciembre de 2018

Edición, corrección y diseño: Editorial Magisterio

Impresión:

LA PRESENTE PUBLICACIÓN SOLO SE PODRÁ DISTRIBUIR
DE FORMA GRATUITA Y NO TIENE CARÁCTER COMERCIAL.

*Los textos y contenidos, así como las imágenes y fotografías
que aparecen en la presente publicación, son responsabilidad de los autores.*

*Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser
reproducida en su todo o en sus partes, ni registrada o transmitida por
un sistema de recuperación, en ninguna forma ni por ningún medio,
sea mecánico o fotoquímico, electrónico, magnético, electro-óptico, por
fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por los autores.*

La presente publicación se produce en el marco de las actividades para el apoyo y fomento a redes y colectivos de docentes y directivos docentes del Distrito, según lo establecido en los Convenios Interadministrativos 1452 de 2017 y 488404 de 2018, suscritos entre la Secretaría de Educación del Distrito, a través de Subsecretaría de Calidad y Pertinencia - Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas, y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP.

RECONOCIMIENTO

A:

María Paula González Ávila, incansable lectora de los textos, por su incommensurable aporte y por su inquebrantable crítica constructiva al contenido del mismo.

A cada uno de los docentes orientadores quienes, con su indeleble huella laboral, han forjado la inspiración de este libro.

A la Red Distrital de Docentes Investigadores, al equipo sindical y pedagógico *Los Profes* y al equipo de investigación en salud mental: *Caja de Pandora* por ser potenciadores de la acción del docente orientador.

ÍNDICE

PRÓLOGO	15
MARÍA PAULA GONZÁLEZ ÁVILA	

CAPÍTULO I. LA ORIENTACIÓN ESCOLAR:	
DE SERVICIO A DERECHO	19
De las políticas educativas	20
Cuando los supervisores nos dijeron qué debíamos hacer	29
La orientación escolar retoma su mayoría de edad	30
La incursión de trabajo social en la melodía educativa	33
La actuación del trabajo social en el concierto educativo	35
Trabajo social y pedagogía: dos saberes en concierto	38
De los centros de diagnóstico a la orientación en primaria	41
Nacen los docentes orientadores noveles	45
La orientación escolar: una lucha sin tregua	48

CAPÍTULO II. DE LA FUNCIÓN MECÁNICA A LA	
ACCIÓN DOCUMENTADA DEL DOCENTE ORIENTADOR	61
¿Por qué la acción?	65
La acción del docente orientador	67

CAPÍTULO III. LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS: OTRO	
MODO DE INTERVENCIÓN DEL DOCENTE ORIENTADOR	71
¡A mordisquear el «trocito izquierdo» de la seta!	74
La preparación o la botella que dice: «bébeme»	75

Del «bébeme» al «cómeme»	77
Los núcleos temáticos o la «sonrisa sin gato»	79
La prospectiva: «Continúa con la continuación»	81
El balance: entre la «sentencia» y el «veredicto»	82
 CAPÍTULO IV. EL ESTUDIO DE CASO: OTRA OPCIÓN DE INVESTIGACIÓN PARA EL DOCENTE ORIENTADOR	 87
El caso de Luis: un rompecabezas para maestros	88
Ocho posibles piezas para armar el rompecabezas	90
 CAPÍTULO V. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: LA EXPERIENCIA DE UNA MAESTRA Y UN DOCENTE ORIENTADOR	 99
La familia: de la célula a la horda	100
La familia colombiana y las innumerables patitas	106
Familia, escuela, comunidad y fracaso escolar: «¿Qué podemos hacer?»	115
La roca que forma el mármol de los anfibios	123
Descontaminar la alberca	132
Galatea, un reto para Pigmalión	135
 CAPÍTULO VI. METÁSTASIS Y ENDOSCOPIA DE LA CÉLULA FAMILIAR. UNA CLAVE DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DEL DOCENTE-ORIENTADOR	 137
Las mujeres ante la muerte y la violencia	140
La escolarización de niños y adolescentes	142
Violencia sexual contra niños y niñas	143
El maltrato a niños, niñas y jóvenes	143
El consumo de alcohol y sustancias psicoactivas	145
El embarazo en adolescentes	146
La familia añorada por los maestros y directivos docentes	148

CAPÍTULO VII. LA ALBAÑILERÍA DEL DOCENTE	
ORIENTADOR Y DEL MAESTRO	153
La Pedagogía, psicagogía y convivología	162
CAPÍTULO VIII. EL DOCENTE ORIENTADOR:	
ENTRE FRANKENSTEIN Y PIGMALIÓN	169
CAPÍTULO IX. EL DOCENTE ORIENTADOR:	
UN BIBLIOTERAPEUTA	173
CAPÍTULO X. EL DOCENTE ORIENTADOR	
EN SITUACIÓN DE CATÁSTROFE	181
ANIE MARÍA MEZA VICTORINO	
Introducción	181
... ayudar como mejor podamos...	182
... pensar en los límites como seres humanos...	184
Lo estético y lo ominoso	186
¿Suceso traumático o con posibilidad de simbolizar?	188
El docente orientador como tramitador del dolor humano	189
Mitos y realidades sobre el desastre	190
Renace la esperanza	195
Sin palabras...	195
CAPÍTULO XI. EL PSICOANÁLISIS EN LA ESCUELA: UNA	
APROXIMACIÓN DESDE LA ORIENTACIÓN ESCOLAR	197
ANIE MARÍA MEZA VICTORINO	
Introducción	197
Retos de la orientación escolar	198

CAPÍTULO XII. ¿POR QUÉ HACER INVESTIGACIÓN EN ORIENTACIÓN?	205
MARÍA DEISY SANDOVAL GAITÁN	
CAPÍTULO XIII. LAS ANSIAS DE LIBERTAD Y EL SISTEMA ESCOLAR. OTRO ESTUDIO DE CASO	213
DAVID PÉREZ CEPEDA	
Conclusiones	225
CAPÍTULO XIV. ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EL ÁMBITO ESCOLAR: EN CLAVE DE DERECHO	227
LUIS JAVIER HURTADO RODRÍGUEZ	
Desde la urdimbre del derecho a la educación	228
En la trama de la orientación educativa en el ámbito escolar	229
El entretejido en nuestras manos: dimensiones del derecho y las obligaciones del Estado	232
Los otros hilos y tejidos posibles	236
CAPÍTULO XV. LAS DISCREPANCIAS ENTRE LOS ESCRITORES DE LA HISTORIA DE LA ORIENTACIÓN ESCOLAR EN COLOMBIA	239
DORIS MARCELA SALCEDO-GARCÍA	
REFERENCIAS	251
EPÍLOGO	267
SOBRE LOS AUTORES	273

PRÓLOGO

*La vida no es la que uno vivió, sino la que uno
recuerda, y cómo la recuerda para contarla*

G. GARCÍA, 2002.

El libro que tiene en sus manos es una manta cuya lana se ha cardado en las bancas de la escuela y sus hebras se han hilado en el uso de la orientación escolar. Es una obra urdida con relatos, investigaciones, estudios de caso, experiencias, reflexiones y recuerdos de un cuarteto de tejedores de historias, acerca del oficio del docente orientador.

La manta hace ostensible, en los primeros nueve capítulos, algunos apuntes afines al nacimiento y desarrollo de la orientación escolar en Colombia, pasando por los acontecimientos de mediados y finales del siglo xx, en la capital de la República. Es un trabajo de exploración documental y escritura que lleva más de dos lustros en el telar de la escritura y cuya fuente principal está en una madeja denominada web: joseisrael.com

El capítulo segundo se ocupa de los dobleces que se le hacen al tejido en el telar, de acuerdo con las fibras de las políticas educativas de corte neoliberal, en la alborada del siglo xxi. Los subsiguientes capítulos, hasta el noveno,

hacen hincapié en una dimensión que debe potenciarse en los docentes orientadores, desde las epistemologías del sur: la sistematización de experiencias, la investigación acción, el estudio de caso, el estudio de la crisis de la familia y algunas reflexiones sobre el sentido del docente orientador.

Los capítulos: «El docente orientador en situación de catástrofe» (x); «El psicoanálisis en la escuela...»; (xi) el «Por qué investigar en orientación» (xii), «Las ansias de libertad y el sistema escolar» (xiii), «Orientación educativa en el ámbito escolar: en clave de derecho» (xiv) y “Las discrepancias entre los escritores de la historia de la Orientación Escolar en Colombia” (xv) son construcciones textuales que aparecen rubricadas individualmente, respetando el estilo escritural, la voz propia y la originalidad de los contenidos urdidos por los respectivos tejedores.

La lectura global del libro lleva a colegir que el trasegar del docente orientador se asemeja a la grieta del recipiente que transportaba un hombre de la India, quien a diario cargaba, sobre los hombros y en dos vasijas, agua para el sustento de su prole, con la particularidad de que una de ellas tenía grietas por cuyos resquicios se filtraba el líquido hacia el exterior, mermándose la cantidad de la bebida que quedaba regada a la vera del camino. Entre tanto, la vasija entera se jactaba de cumplir bien su tarea, haciendo sentir, de paso, culpable al quebrado receptáculo.

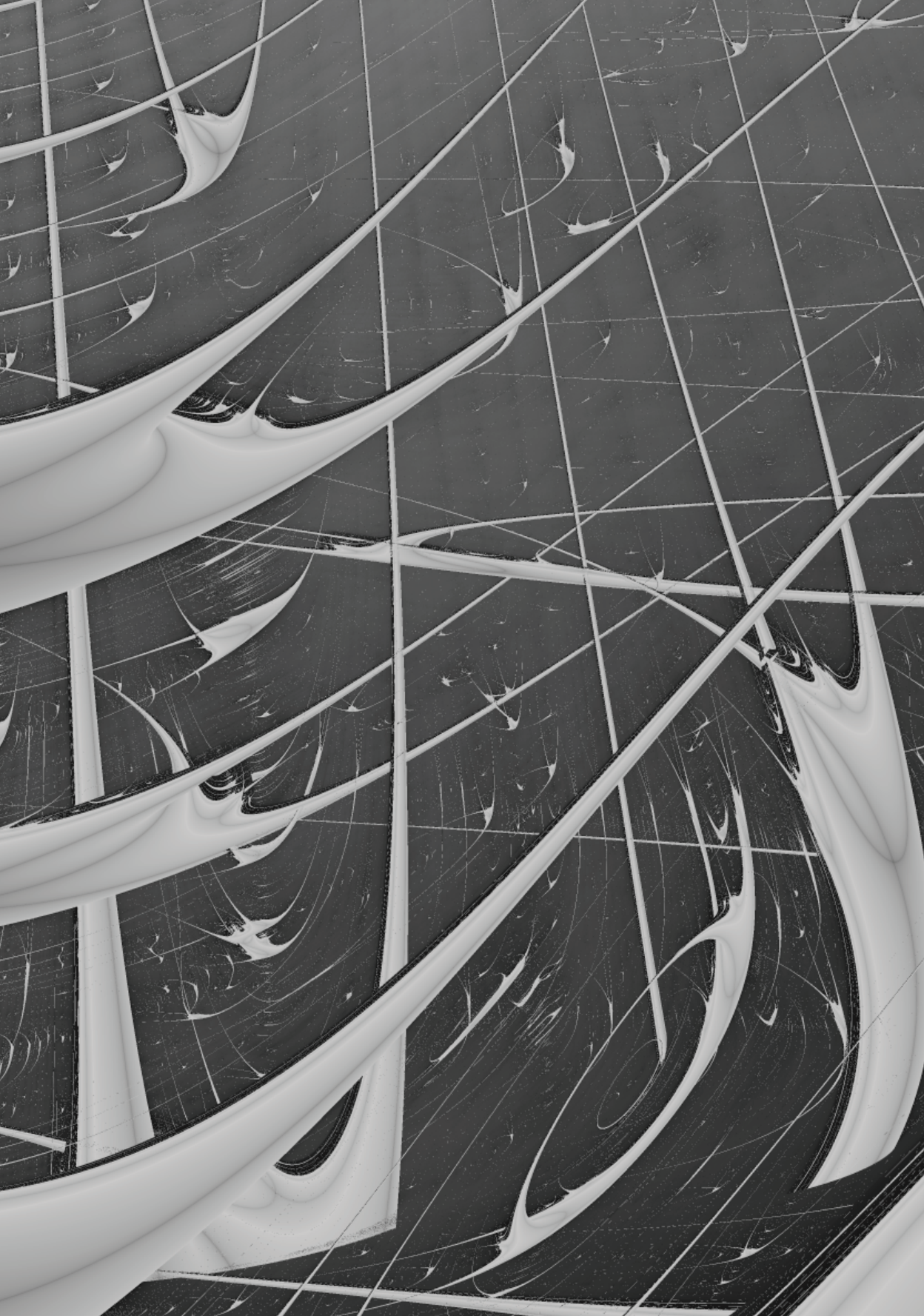
Ante este conflicto, el hombre invita al recipiente roto a observar el camino recorrido y toda la flora que había crecido a su alrededor, gracias a la filtración del agua por sus rendijas. La vasija, efectivamente, notó que por el lado donde ella

iba, crecían muchas flores, plantas y hasta animales. Igualmente, escuchó, de la boca del cargador de los pots, que de ahí había cogido rosas para adornar su morada, alimentar a sus hijos con lechuga, col y cebollas.

En esta línea de ideas, el libro es un ejercicio de memoria, una provocación al docente orientador a observar el camino recorrido y a valorar todas las huellas que a su alrededor ha dejado, gracias a la filtración de sus saberes y del compromiso. El agua es vida y eso es lo que ha dejado filtrar el docente orientador en la senda escolar, humedeciendo la esperanza de miles de estudiantes, de centenares de maestros y decenas de padres de familia.

Han hecho caso, los docentes orientadores, de las recomendaciones del escritor Fernando Soto Aparicio cuando advierte que debemos cuidar los capullos para que mañana tengamos flores y proteger las espigas para que no nos haga falta el pan. Para lograrlo, el docente orientador no se debe dejar impresionar por los cantos de sirena de quienes quieren reducir la orientación escolar a un oficio instrumental, ajeno a la formación universitaria, alejándolo de su compromiso con la pedagogía, con la ciencia, con la ética, con la política y con el profesionalismo que nos ha caracterizado. El libro entrega claves para que el docente orientador cualifique su quehacer y de esa manera dignifique el trabajo, respetando y haciendo respetar nuestra noble profesión.

MARÍA PAULA GONZÁLEZ ÁVILA
México D. F., noviembre de 2018



CAPÍTULO I. LA ORIENTACIÓN ESCOLAR: DE SERVICIO A DERECHO

«Un hombre que cultiva su jardín, como quería Voltaire. El que agradece que en la tierra haya música. El que descubre con placer una etimología. Dos empleados que en un café del sur juegan un silencioso ajedrez. El ceramista que premedita un color y una forma. El tipógrafo que compone bien esta página, que tal vez no le agrada. Una mujer y un hombre que leen los tercetos finales de cierto canto. El que acaricia a un animal dormido. El que justifica o quiere justificar un mal que le han hecho. El que agradece que en la tierra haya Stevenson. El que prefiere que los otros tengan razón. Esas personas, que se ignoran, están salvando el mundo» (Borges, 1990).

El encabezado personifica, de alguna manera la acción de sujetos como el docente orientador y el maestro en general, o bien porque son ignorados o bien porque solamente se les conoce por hechos que poco potencian su accionar. No obstante, «están salvando el mundo», están salvando vidas en una sociedad donde la violencia es el pan de cada día.

En esta lógica, el actual capítulo evidencia, a través de la escritura, apartes de la historia de la educación colombiana, dentro de la cual el docente orientador y el maestro son protagonistas como servidores públicos y como sujetos de derecho. El valor del documento está en la importancia de que los docentes orientadores y los maestros de las generaciones de relevo, conozcan cuáles han sido las características del viaje en que estamos caminando y actúen en consecuencia.

DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Colombia, a pesar de la dependencia económica de los Estados Unidos, de los conflictos sociales, políticos y económicos, de los índices de desempleo, del crecimiento demográfico, de la primacía de las importaciones y la decadencia de las exportaciones, del auge de la deuda interna y externa, de las bajas tasas de escolaridad y de los altos índices de analfabetismo y violencia, de la migración del campo a la ciudad y del ensanchamiento de los cordones de miseria, la deficiente cobertura de los servicios públicos a nivel urbano y rural, de la carencia de vivienda en los sectores más deprimidos de la población, de las reformas en las políticas estatales, del bipartidismo, el clientelismo y la corrupción, de su riqueza hídrica y los coqueteos de las multinacionales por su apropiación, de la buena posición en cuanto a recursos naturales renovables y no renovables, del sensible crecimiento en los servicios de salud, de la calidad de sus gentes, el empuje y creatividad para superar las disimilitudes, del paisaje tropical

y sus ventajas estratégicas y biológicas, del crecimiento de los centros urbanos, de la existencia del Estado benefactor, de la ampliación en la cobertura educativa... a pesar de todo ello, hace cerca de medio siglo, las condiciones eran menos patéticas y necrófilas que las actuales por las que cruza la ciudad y el país, sin querer parodiar aquella expresión: «todo tiempo pasado fue mejor».

Hace aproximadamente diez lustros, el sector educativo dinamizaba sus prácticas pedagógicas bajo la égida del Modelo de la tecnología educativa y el Diseño instruccional. Los llamados Cuerpos de Paz no escatiman esfuerzos en brindar su asesoría al Estado en el campo de la educación, la Misión Alemana y la influencia de las escuelas Positivista y Conductista ocupaban un lugar substancial en las escuelas, colegios y universidades. Se consolidan los programas del 1710 de 1963 para primaria y el 080 de 1974, para el bachillerato; los contenidos, objetivos generales y específicos medibles y cuantificables fueron el faro de los programas curriculares.

La Reforma Curricular, materializada en los decretos 088/76 y 1419/78, impulsa la normalización y homogenización de la escolarización; el maestro hace su trance de sujeto de la enseñanza a administrador de currículo y el alumno pasa de ser el centro de la actividad escolar a sujeto de aprendizaje... aparece el examen del ICFES, se impone la denominación de los grados de 1° a 11°. Mediante el Decreto 1419 de 1978, se aplica la Escuela Nueva en 1977 y luego viene el Decreto 1002 del 84 con la «Propuesta de Programa Curricular» hasta la promulgación de la Ley General de la Educación o Ley 115, en 1994;

pero resaltando que dentro de estas circunstancias también fluye una expresión genuina del magisterio contrapropuesto a las políticas educativas, denominado Movimiento Pedagógico (Rodríguez y Suárez, 2002).

En ese mismo lapso, específicamente en 1965, se oficializa el sistema del Instituto Nacional de Educación Media Diversificada (INEM) en Colombia; un proyecto hincado bajo el modelo de la Escuela Comprensiva Norteamericana. Aquí, el verbo de la orientación escolar se vuelve carne con este modelo en el llamado sistema educativo, contemplando de esta manera el Estado, la indispensabilidad de ofrecer el servicio de orientación y asesoría escolar en los establecimientos educativos, iniciativa emergente desde el decenio de 1950.

El Decreto 3547 del 27 de noviembre de 1954, creó seis institutos de estudios psicológicos y de orientación profesional. En 1955, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) estableció una oficina para adelantar estudios concernientes a la organización del Instituto de Estudios Psicológicos y de Orientación Profesional. El Decreto 1326, del 24 de julio de 1958, reorganiza el MEN y de paso cambia la denominación anterior por la de «Centro de Psicotecnia y Orientación Profesional», dependiente de la Oficina de Planeamiento.

El Decreto 1637, del 12 de Julio de 1960, le da la denominación de: «Sección de Orientación Profesional», adscrita a la División de Servicios Técnicos; el Decreto 3157 de 1968 cambia la denominación anterior por la de: «Sección de Orientación Psicopedagógica», bajo la tutoría de la División de Bienestar Educativo, con la finalidad de estudiar, analizar y proponer soluciones, en lo que respecta a la orientación

psicopedagógica para establecimientos de educación, en colaboración con entidades y organismos asesores del MEN, Sección de Orientación Psicopedagógica (González, 2002, 5).

Con el advenimiento de la Reforma Curricular (Decretos: 088/76 y el Decreto 1419 de 1978), el MEN, por medio de la Resolución 1084 del 26 de febrero de 1974, crea dicho servicio en instituciones estatales definiendo sus objetivos. Considera el ministerio del ramo que es el medio más indicado, en ese momento, para llevar a cabo la tarea de prevención primaria de las enfermedades mentales, trastornos emocionales y perturbaciones psicosomáticas que afectaban notoriamente a la población.

Posteriormente, es promulgada la Resolución 2340 del 5 de abril del año en curso estableciéndose que: «Para ejercer una mejor prestación del servicio de orientación y asesoría escolar, los establecimientos educativos oficiales contarán con un asesor por cada 250 estudiantes». A su turno, la Resolución 12712 del 21 de julio de 1982 reglamenta la orientación escolar en los niveles de educación básica y media vocacional, asignándole funciones a los docentes especialistas constituyentes de los equipos de orientación integrados por: trabajadores sociales, psicólogos y psicopedagogos.

Precisamente en los INEM, se experimentó con complacencia para las comunidades educativas, los alcances de esos equipos. En el Artículo 3° de la citada Resolución, se reglamentan los programas de orientación escolar, los cuales debían desarrollarse en los planteles de educación básica secundaria y media vocacional, ambientación escolar, asesoría a direcciones de grupo, orientación académica, encuentros

formativos de padres e hijos, orientación vocacional, programas especiales de carácter formativo, seguimiento de egresados, investigaciones socioeducativas. Nótese que no se asoma la orientación en primaria. En el mismo año 82 el Estado revela la Resolución 13342 prescribiendo las funciones del trabajo social en la educación.

En el año en que se promulgaba la Reforma Curricular, a mediados de 1970, aparece en el mercado editorial un estudio de corte sociológico titulado: *El shock del futuro*, bajo la autoría de Alvin Toffler. *El shock del futuro* se define, en ese trabajo, como la angustia tanto física como psicológica, nacida de la sobrecarga de los sistemas físicos de adaptación del organismo humano y de sus procesos de toma de decisiones. Es asumido como la reacción humana a un estímulo excesivo.

Los síntomas varían según la fase y la intensidad de la dolencia. La sintomatología cambia entre la angustia y la hostilidad a la autoridad benévola y una violencia aparentemente insensata, hasta la enfermedad física, la depresión y la apatía. Las víctimas sufren con frecuencia, erráticas desviaciones del interés y del estilo de vida, seguidas de un esfuerzo por «encerrarse en su concha». Mediante una retirada social, intelectual y emocional, se sienten continuamente incordiosos o acosados, y se empeñan desesperadamente en reducir el número de las decisiones a tomar. La psicología, la neurología, la comunicología, la endocrinología, la antropología y la sociología hablan con seriedad acerca de este síndrome; pues no hay una ciencia de la adaptación *per se*.

El shock del futuro no es solamente visto como dolencia física, pues si no fuese más que eso, sería fácil prevenirlo y curarlo. Pero *El shock del futuro* ataca también a la psique (Toffler, 1970). Así como el cuerpo cruje ante la tensión de un estímulo excesivo del medio, como por ejemplo el frío, así la mente y sus procesos de decisión se comportan de un modo errático cuando están sobrecargados.

Se produce cuando el individuo se ve obligado a actuar por encima de su nivel de adaptación. Investigaciones sobre actuaciones laborales en las fábricas, ponen de manifiesto una disminución de las facultades mentales y físicas como respuesta a un estímulo deficiente. El deterioro mental en estudios se percibió al comienzo con una sensación de fatiga, seguida de confusión e irritabilidad nerviosa; la parte final se visibiliza en el agotamiento emocional perdiendo todo deseo de vivir. En las catástrofes y en la guerra, los individuos pueden verse psicológicamente abrumados, por los estímulos del medio circundante.

El *shock* cultural es una forma de desquiciamiento de la personalidad, como reacción al temporalmente fracasado intento de ajustarse a los nuevos medios y personas. La persona que lo sufre se ve obligada, como el soldado y el individuo de la catástrofe, a luchar con sucesos, relaciones y objetos desconocidos e imprevisibles. La fatiga se produce más rápidamente que de costumbre.

Esta situación, parodiando al Principito (De Saint-Exupéry, 1978), hace parte de un planeta raro, que no sería el quinto, porque hay quienes dicen que «no hay quinto malo»; pero sí se asemeja al retorno del Principito al aseverar:

«cuando volví a mi país los compañeros que me vieron se sintieron muy contentos de volver a verme vivo. Yo me sentía triste, pero les decía: es el cansancio». El *shock* del presente es eso: el cansancio, el agotamiento, el desgaste, la irritabilidad que produce la guerra, la pobreza, el hambre y el acoso laboral.

Los pocos estudios sobre salud mental que vienen haciendo en Colombia, por ejemplo la Encuesta Nacional de Salud Mental (2015), demuestran el ascenso de las enfermedades mentales en niños, jóvenes, adultos, trabajadores y hasta en algunos animales midiendo el impacto de la situación social y ambiental. Los datos, aportados por el Departamento Administrativo de Bienestar Social, a principios del actual milenio, en cuanto a los niveles de pobreza y de indigencia, indican: 55 % en el primer caso y 17 % en el segundo, son una evidencia del deterioro de las condiciones de vida de los colombianos. Entre enero y abril de 2017 la prensa nacional, en noticias, registró 3.157 casos de agresiones físicas a mujeres por sus parejas.

Los problemas que a diario presenciamos en las calles de la ciudad, en el entorno escolar, en los barrios y en el patio de la escuela, tales como el creciente consumo de drogas, tanto psicotrópicas como alopáticas, para controlar los estados emocionales; el auge del misticismo refugiando el pensamiento en la enajenación; el vandalismo y las expresiones de violencia física, psíquica y simbólica; el desplazamiento, el hambre, el abandono de los niños, niñas y jóvenes, los suicidios, los embarazos a temprana edad y las interrupciones de los mismos en las niñas; el escepticismo, la corrupción, la transformación del

núcleo familiar; la mentira y la nostalgia; el suicidio; el estrés; el desplazamiento; el desempleo; las neurosis y las psicosis; la indolencia y la desesperanza de millones de personas; los efectos de la guerra, el desempleo y el empobrecimiento paulatino, entre otros hechos, son detonantes del grave problema social que agobia a Macondo y a su capital, sin perder de vista que el principal refugio tanto de las problemáticas como de los sujetos afectados por ellos: estudiantes, padres de familia y maestros, es la escuela y el colegio.

A lo largo de este escrito se ha profundizado en la cuantificación de varios de los problemas, que sin duda se han agudizado en los tres últimos lustros. Los problemas enunciados son el Frankenstein que erige el monstruo de la violencia. En el caso de los maestros y los docentes orientadores también se dejó claro el deterioro de su salud social, por el síndrome de agotamiento profesional, muy relacionado con *El shock del futuro*, siendo el orientador escolar el profesional más afectado en su salud mental por el impacto del monstruo (Toffler, 1970).

Según un estudio publicado en el año 2004, elaborado por la universidad de Finlandia (V. Gómez, 1995), relacionando las ventajas de tener empleo y las de ser desempleado, «la posibilidad de sufrir enfermedades cardiovasculares se duplica en los que permanecen en sus cargos, mientras sus compañeros son despedidos, por el aumento de la tensión» (N. Gómez, 2014; Ortiz, 2017; PNUD, 2015).

Los que permanecen contratados, «aquejados por una excesiva carga laboral, por un ambiente enrarecido y la desazón de trabajar bajo la amenaza del despido», sufren

alteraciones en su trabajo, efectos en sus relaciones sociales y conductas perjudiciales a la salud. Como si fuese poco, apunta el informe, «la reducción de personal produce altos índices de ausentismo y aumento en la mortalidad a raíz de enfermedades cardiovasculares» (*El Tiempo*, 2004). En Colombia, como ya se anunció, según los datos a 2015, luego de las enfermedades cardiovasculares, la depresión es la segunda causa de morbilidad. Y, la violencia intrafamiliar el segundo factor desencadenante de la depresión en Bogotá.

Lo que uno se pregunta, al hacer este balance y al establecer un parangón de época, es: si hace más de medio siglo los ministros de Educación del continente americano, preocupados por los graves problemas mentales de los habitantes de la región, decidieron impulsar la orientación escolar como una política de prevención y curación de las enfermedades mentales y emocionales de niños, jóvenes y adultos, estableciendo un número de 250 estudiantes y equipos de profesionales de diversos saberes:

¿Por qué hoy, ad portas de transformarse estas situaciones en un problema de salud pública, el Estado y sus gobernantes reversan la progresividad alcanzada en muchos años, dejando a la deriva a miles de personas que demandan los apoyos y sobrecargan de trabajo a los profesionales, en nuestro caso maestros que contribuimos con la garantía del derecho a la orientación en escuelas y colegios públicos?

¿Por qué, a cambio de sumar y multiplicar, se resta y se divide? ¿Será que quienes toman estas decisiones están tan afectados de la situación que no hacen conciencia de sus actos? ¿Acaso los derechos de los niños y adolescentes no prevalecen y son superiores

constitucionalmente sobre los derechos de los demás? ¿Acaso la inteligencia, esa riqueza que nutre a la escuela a diario, no corresponde a los nadie, referidos en el texto de Galeano?

CUANDO LOS SUPERVISORES NOS DIJERON QUÉ DEBÍAMOS HACER

El Cuerpo Técnico de Supervisores también se ha ocupado de la orientación escolar en Bogotá. Del manual práctico para supervisores y rectores (Azuelo y Gómez, 1982) extractamos las siguientes funciones de los orientadores:

1. Participar en los comités en que sea requerido.
2. Participar en la planeación del currículo.
3. Planear y programar en colaboración con los coordinadores las actividades de su dependencia, de acuerdo con los criterios establecidos por la dirección del plantel.
4. Coordinar su acción con los responsables de los demás servicios de bienestar.
5. Orientar y asesorar a docentes, estudiantes y padres de familia, sobre la interpretación y aplicación de la filosofía del plantel.
6. Atender los casos especiales de comportamiento que se presenten en el plantel.
7. Elaborar y ejecutar los programas de exploración y orientación vocacional.

8. Colaborar con los docentes en la orientación de los estudiantes.
9. Programar y ejecutar actividades tendientes a formar dirigentes.
10. Realizar investigaciones tendientes al mejoramiento del proceso educativo.
11. Evaluar periódicamente las actividades programadas y ejecutadas y presentar oportunamente los informes al rector del plantel.
12. Responder por el uso adecuado, mantenimiento y seguridad de los equipos y materiales confiados a su manejo.
13. Cumplir con las demás funciones que le sean asignadas de acuerdo con la naturaleza del cargo.

LA ORIENTACIÓN ESCOLAR RETOMA SU MAYORÍA DE EDAD

En el amanecer del nuevo milenio, un equipo de docentes pertenecientes a orientación escolar en Bogotá, defendiendo la continuidad del servicio ante la envestida de la Secretaría de Educación Distrital (SED) de Bogotá, realizamos varios eventos entre los que se destacan: reuniones con la JUDI, conversaciones con funcionarios de la SED y del MEN, comisiones de trabajo entre orientadores, encuentros con directivos sindicales y representantes de rectores y supervisores, conferencias con abogados y miembros de la Comisión Jurídica de la Asociación Distrital de Educadores (ADE), seminarios y el Foro

Distrital. De esos eventos se hizo ostensible un ramillete de funciones, instaurado por los docentes orientadores.

1. Generar estrategias de reflexión y formación que faciliten a los estudiantes la toma de decisiones para su proyecto de vida en el ámbito escolar, afectivo, vocacional, social y profesional.
2. Realizar asesoría y acompañamiento a docentes, estudiantes, padres y madres de familia, para propiciar el proceso de desarrollo integral de los estudiantes.
3. Coordinar acciones interinstitucionales e intersectoriales que apoyen la labor pedagógica a partir de las metas propuestas del Servicio de Orientación, articulada al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y a los planes de desarrollo educativo, locales y distritales.
4. Orientación a nivel individual y grupal para la atención a problemas socialmente relevantes (alcoholismo, drogadicción, maternidad adolescente, maltrato, problemas de aprendizaje, del lenguaje y/o de la comunicación).
5. Articular las acciones del Servicio de Orientación a los procesos pedagógicos, organizativos y a los subproyectos institucionales.
6. Acompañar procesos de organización y participación familiar y comunitaria, en la consolidación y fortalecimiento del PEI.

7. Cualificar los procesos de comunicación que se viven al interior de la comunidad educativa.
8. Prestar servicios que propendan por el bienestar comunicativo de la comunidad educativa, por la prevención e intervención de los desórdenes y/o deficiencias comunicativas presentes en el ámbito escolar.
9. Contribuir con acciones institucionales tendientes a fortalecer en los estudiantes la comprensión creativa e innovadora de las competencias básicas y los desempeños frente a situaciones como: pruebas de Estado, servicio social y servicio militar.
10. Promoción de la investigación como herramienta en la construcción del perfil institucional.
11. Participación directa en instancias organizativas del gobierno escolar como: Consejo Académico, Consejo Directivo, Comité de Convivencia y Comité de Evaluación y Promoción.
12. Asesorar, apoyar e intervenir desde un enfoque pedagógico curricular el desarrollo de procesos educativos que beneficien a los estudiantes.
13. Desarrollo de actividades tendientes a disminuir la incidencia de los problemas de aprendizaje y deserción escolar.
14. Integración al aula regular de estudiantes con necesidades educativas transitorias y permanentes.
15. Asesoría y acompañamiento a las familias de estudiantes con necesidades educativas transitorias,

permanentes y a las familias de los estudiantes que lo requieran.

16. Propiciar estrategias de permanencia y promoción de estudiantes de las instituciones educativas.
17. Apoyar y asesorar a maestras y maestros en los planes de aula en cuanto a programación y metodología para dar respuesta a la diversidad y necesidades particulares de los estudiantes.

LA INCURSIÓN DE TRABAJO SOCIAL EN LA MELODÍA EDUCATIVA

En el pentagrama de la orientación escolar entra a ocupar su lugar. En esa melodía, la Resolución 13342 del 22 de julio de 1982, el Ministerio de Educación Nacional fija las funciones para los trabajadores sociales, en el campo de la escolarización, como un avance en el posicionamiento profesional. Para esos históricos instantes se determinó: 1) Diagnosticar la realidad socioeconómica de los estamentos que conforman la comunidad educativa; planear y preparar, en coordinación con los demás servicios de bienestar, las actividades de su dependencia, de acuerdo con los criterios establecidos por la dirección del plantel; ejecutar y evaluar las actividades programadas; presentar periódicamente informe al rector del plantel sobre las actividades programadas y ejecutadas; cumplir jornada escolar; responder por el uso adecuado, mantenimiento y seguridad de los equipos y materiales confiados

a su manejo; y cumplir las demás funciones del cargo que le sean asignadas.

Esta base legal posibilitó a las instituciones escolares ensanchar sus plantas de personal y ampliar su radio de acción con el apoyo de profesionales del trabajo social desplazados de las bases del magisterio, en algunos casos y en otros fueron vinculados directamente por las entidades territoriales, especialmente en la educación secundaria y media vocacional, donde existe un espacio denominado servicio social (Puerto y González, 1997) y la orientación vocacional.

Diagnóstico de la comunidad y bienestar son las dimensiones relevantes para el MEN en el sector educativo con la promulgación de este acto legal. El primero, heredado del método tradicional conocido en la historia del servicio social como «la organización de la comunidad» y posteriormente denominado «desarrollo de la comunidad». El segundo, impregnado por la política desarrollista de la CEPAL y concebido como una metodología del proceso de democratización, cuyo basamento era «la ayuda mutua y el estímulo al apoyo popular» e inspirada en la teoría de la marginalidad.

Se trataba de llevar bienestar a los más débiles en términos de elevar las condiciones de vida al quedar por fuera del sistema productivo, más no del consumo; es decir, se procura un asistencialismo más tecnificado, desde la óptica liberal y de estado benefactor. En el decenio del 80, en América Latina, se percibe el eco de las tonadas orquestadas por la política internacional, en las decisiones de los gobiernos de turno en los países denominados «subdesarrollados», con sus consecuentes implicaciones en el diseño de métodos y

estrategias de intervención, por parte de los profesionales y funcionarios públicos y privados (Santos, 2012; Zibechi, 2015).

Tal fue el impacto de las melodías foráneas, que las Naciones Unidas declararon ese lapso como «la década perdida en educación». El profesor Fernando Reimers, en un estudio publicado en 1990, al ocuparse del asunto apunta: «Durante la década pasada los países latinoamericanos iniciaron procesos de ajuste económico como respuesta a la crisis de la deuda. Estos ajustes afectaron el desarrollo de los sistemas educativos exacerbando viejas molestias y creando problemas nuevos, comprometiendo de este modo el desarrollo social, económico y político a largo plazo» (Reimers, 1992) prescripción que en la actualidad evidencia los nuevos problemas y sus efectos damnificadores del bien público.

LA ACTUACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN EL CONCIERTO EDUCATIVO

Pese a que los planes de estudio de las universidades formadoras de trabajadores sociales no han contado con la asignatura de pedagogía ni con seminarios específicos en educación, como sí ocurrió con las primeras escuelas de servicio social (M. E. Martínez y López, 1990); y también como lo registra la historia del trabajo social en América (Macías, 1973) y el mundo, los pocos profesionales del ramo hemos explicitado un buen desempeño, gracias a la autoformación y profundización en las notas musicales de nuestro quehacer, hemos ganado audiencia al afinar el ejercicio profesional.

Desde la expedición de la Ley General de la Educación, la intervención de trabajo social toma fuerza, porque la norma contempla la participación de la comunidad educativa en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional según Ley 115, febrero 8 de 1994 y Decreto 1860, agosto 3 de 1994.: «todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa, un Proyecto Educativo Institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio» Capítulo 3 del Decreto 1860, agosto 3 de 1994, asunto para lo cual se demanda la presencia y acción de los trabajadores sociales, por la misma naturaleza de la profesión.

No obstante esta demanda las normas ulteriores a la resolución 13342 y a la Ley 115, particularmente la Ley 715 (y sus decretos reglamentarios), centrada en la privatización, el ajuste fiscal y la despedagogización, quebrantan la presencia de los profesionales diferentes a los licenciados y maestros, pues los gobernantes consideran que la educación se reduce al abordaje de las áreas obligatorias y fundamentales en un aula de clase durante cinco o seis horas de 60 minutos y en un lapso de 40 semanas al año, sacrificando improvisadamente los avances en calidad y cobertura logrados en tres décadas.

El director de la orquesta considera que los oboes no tienen nada que hacer, el número hay que reducirlo y se debe distribuir el trabajo entre los demás instrumentos, sin considerar que la armonía se altera, que la melodía ya no sonará lo mismo y que los asistentes (padres de familia, estudiantes

y maestros) llevan largo rato en el concierto y no quieren que ello ocurra, por el contrario, piden al unísono el aumento de los músicos, dado que es lo poco que le queda a las comunidades en lo atinente a la ayuda profesional individual, grupal y comunitaria como retribución de un Estado que se proclama Social y de Derecho.

Para la cualificación de la profesión y para la formación de los nuevos trabajadores sociales, queda un gran dividendo que reclama estudio e investigación, cuyos ejes temáticos serían los siguientes: Proyectos Educativos Institucionales; el Gobierno (José Israel González, 1999) (Consejo Directivo, Consejos estudiantiles, Consejo de padres); Asociaciones de padres de familia (José Israel González y González, 2000); Comité de Convivencia, Consejo Académico y Comité de Evaluación (Jose Israel González y González, 1999) apoyo a los proyectos de aula, institucionales y comunitarios; personería escolar (J. González, 1996); Orientación y asesoría pedagógica a los docentes y directivos docentes; atención de problemas individuales y grupales de los estudiantes en concordancia con la orientación escolar; coordinación de acciones con organizaciones comunitarias (JAC, ONGS, entidades gubernamentales, otras); elaboración de diagnósticos individuales, familiares, institucionales y comunitarios; entre otras acciones de carácter interdisciplinario y multidisciplinario, ahondando en el saber pedagógico.

TRABAJO SOCIAL Y PEDAGOGÍA: DOS SABERES EN CONCIERTO

La discusión en las comunidades académicas respecto a si la pedagogía es una disciplina, una ciencia o un arte concuerda mucho con la del Trabajo Social en cuanto a lo mismo, aunque Ander-Egg (1989) avanza en definir a este último como una tecnología muy similar con la medicina, la ingeniería y la animación cultural, teniendo en cuenta que no ostentan un cuerpo teórico propio, pero al igual que todas las tecnologías sociales tienen un fundamento científico o una apoyatura teórica. A la pedagogía hay quienes la califican como un saber socorrido, es decir, toma teorías prestadas de otros campos de la ciencia y la tecnología. Podríamos lanzar la hipótesis de que, en los dos casos, que hay (Díaz, 1999) de saber teórico práctico, cuyo radio de acción se sumerge en lo ancho y largo de la cultura.

Otro de los puntos compartidos entre el trabajo social y la pedagogía es la influencia de las escuelas de pensamiento. La pedagogía en su primera edad es conocida como *Pedagogía tradicional* emergente en el siglo XVII, caracterizada por una estructura piramidal; el formalismo, la memorización, el autoritarismo; el magicentrismo y la homogenización del método de enseñanza, con bastante afluencia del idealismo y el empirismo. También está el modelo conductista, hijo de la Revolución Industrial, centrado en la experimentación objetiva, en la explicación mecanicista de la conducta y la aplicación técnica de los aprendizajes.

El trabajo social en esa misma edad de la pedagogía, pero en tiempo cronológico distinto y en circunstancias socio históricas similares, vive acontecimientos en los cuales su accionar está erigido por el espontaneísmo y el cristianismo con su mirada caritativa; luego, viene el enfoque objetivizador irradiado por el positivismo principalmente, el liberalismo y el tecnicismo. No escapa tampoco a la contribución de los métodos de la psicología conductista y el psicoanálisis.

El debate por el reconocimiento de las profesiones, a partir de la separación del sujeto con el objeto y la explicitación de este último como monopolio de una ciencia o disciplina para determinar su existencia o desaparición es el tendón de Aquiles en la academia. De eso no escapamos los trabajadores sociales frente a nuestras hermanas: la sociología, la psicología y la antropología, entre otras.

Subsiguientemente viene un periodo en el cual, tanto la pedagogía como el trabajo social, son afectados por la concurrencia de la política en cuanto ciencia y como dimensión personal y profesional. El marxismo juega un papel importante en la pedagogía y en el trabajo social, instalando la discusión alrededor de la praxis, la organización, la acción transformadora y la liberación. En este estadio encontramos a Paulo Freire, pedagogo brasileiro representante suramericano de lo que Jesús Palacios (1984) denomina tendencia sociopolítica del marxismo.

Para Freire «el trabajador social no puede ser un hombre neutro frente al mundo, un hombre neutro frente a la deshumanización o a la humanización, frente a la permanencia de lo que ya no representa los caminos de lo humano o el cambio

de estos caminos... O adhiere al cambio que se encause en el sentido de la humanización verdadera del hombre, de su ser más, o queda a favor de la permanencia. Esto no significa, con todo, que deba en su labor pedagógica, prescribir su acción a los demás» (Freire, 1984, p. 16).

Cavando en el papel del pedagogo y del trabajador social apreciamos que entre el primero y el segundo hay concordancias visibles. El pedagogo en sus primeros tiempos se asumía como el portador y distribuidor del saber, el maestro era quien ejercía el poder hegemónicamente sobre los estudiantes, mientras que el agente del servicio social era visto como dador y gestor de recursos para paliar necesidades básicas insatisfechas, por la supremacía del capitalismo. En épocas subsiguientes el maestro ha venido centrando su rol en reconocer al estudiante como un sujeto capaz de aprender, en una persona para quien el único lugar de aprendizaje no es la escuela ni el exclusivo enseñante el maestro. El maestro, sin conocer los postulados Heideggerianos infirió que «lo más difícil de enseñar es dejar aprender».

Por su lado, las comunidades, los grupos y las personas fueron aprendieron a sentirse sujetos políticos, libres y autónomos capaces de pensar y gestionar sus servicios y la satisfacción de las necesidades rompiendo la dependencia de funcionarios y agentes externos, bajo las frondas del mesianismo. En palabras de Orlando Fals Borda, creando una ciencia propia y dejando de lado el colonialismo intelectual.

El trabajador social influenciado por la concepción filosófica y política de la liberación comprendió que su labor está encaminada más a la potenciación de las organizaciones y

los sujetos, que a la práctica de costumbres caritativas, asistencialistas, curativas y de paternalismo; en este sentido, el conocimiento científico, las metodologías participativas y el uso de tecnologías de punta han sido herramientas claves en el crecimiento y desarrollo tanto de la pedagogía como del trabajo social.

La profesora Olga Lucía Zuluaga, como ya quedó expuesto, plantea que «Hoy en día el lugar de elaboración de la pedagogía ya no es la escuela, sino la ciencia...» (Zuluaga, 1993) trazado que sin duda también toca el ejercicio del trabajo social. En el atardecer del siglo XX y en la alborada del tercer milenio entra mucho en juego la pregunta por el sentido de las prácticas sociales; parodiando a Foucault se estaría hablando de la Genealogía-Arqueológica; es decir del estudio de las prácticas y sus problematizaciones.

DE LOS CENTROS DE DIAGNÓSTICO A LA ORIENTACIÓN EN PRIMARIA

En Bogotá, quizá más que en cualquier otra entidad territorial colombiana, entre finales de 1970 y mediados de 1990, se dinamiza una interesante experiencia pedagógica centrada en lo que se llama el Programa de Educación Especial, constituida por las Aulas de Retardo Mental, Aulas Remediales y los Centros de Diagnóstico, entre otros frentes de intervención. Con respecto a estos últimos, consistentes en Equipos de Trabajo Multidisciplinario e Interdisciplinario, integrados por maestros y maestras con formación disciplinar, principalmente, en

Psicopedagogía, Trabajo Social, Psicología, Terapia de Lenguaje, Terapia Ocupacional, Educación Especial, entre otros saberes, hay que decir que fueron una alternativa de intervención, tratamiento, investigación y prevención de problemas de aprendizaje y de comportamiento de los estudiantes, como también de asesoría, cualificación y acompañamiento de procesos pedagógicos institucionales y zonales (el Distrito Especial estaba dividido en alcaldías menores y en zonas educativas), con los actores de la Comunidad Educativa.

De los Centros de Diagnóstico y Tratamiento surgió la iniciativa del *Programa de Orientación Estudiantil en la Educación Básica Primaria*, en Santafé de Bogotá, —puesto en la Resolución 1003 de mayo de 1995— entendido como: «el conjunto de acciones pedagógicas y terapéuticas dirigidas a la prevención, investigación y atención directa, desarrolladas por docentes, profesionales especializados, dirigidas a intervenir en el contexto del proceso educativo de las instituciones, con el fin de atender las necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas, prevenir el fracaso escolar, disminuir la incidencia de los problemas de aprendizaje, integrar al aula regular niños y niñas discapacitados y contribuir al pleno desarrollo de la personalidad de los educandos».

Por esta misma época ya estaba expedido el Decreto 1860 donde aparece explícito el objetivo general del Servicio de Orientación Estudiantil, en los siguientes términos: «Contribuir al pleno desarrollo de la personalidad de los educandos, en particular en cuanto a: La toma de decisiones personales; identificación de aptitudes e intereses; solución de conflictos y problemas individuales, familiares y grupales;

participación en la vida académica, social y comunitaria; el desarrollo de valores, y las demás relativas a la formación personal de que trata el artículo 92 de la Ley 115». Superando el esquema estructural-funcionalista en el que se ha anclado la sociedad, podría avanzarse de las funciones a las acciones, un poco siguiendo los planteamientos de Hannah Arendt.

Con relación a los objetivos del servicio, dos de las docentes comisionadas en el programa de la SED (Fulvia Cedeño Ángel, —psicopedagoga— y Nohema Hernández, —psicóloga—) ubican, en lo general: «Asesorar, apoyar e intervenir, desde un enfoque pedagógico o curricular, el desarrollo de los procesos educativos; disminuir la incidencia de los problemas de aprendizaje; contribuir a prevenir el fracaso escolar...». A nivel específico: «Articular las acciones de Orientación y Asesoría Institucional a los procesos de elaboración y desarrollo de Proyectos Educativos Institucionales, a sus Subproyectos, a los Principios y Fines Institucionales, a las Estrategias Pedagógicas, a los Manuales de Convivencia...» (Cedeño, 1995).

En cuanto a las acciones estratégicas, llama la atención la del numeral cuatro: «Contribuir, desde su especialidad profesional, a reconocer y visibilizar cuantitativa y cualitativamente la incidencia de las problemáticas de aprendizajes sociales, emocionales, físicas o psíquicas de niños y niñas en la Institución y en la localidad, como base para que se incorporen a los PEI reflexiones y acciones pedagógicas que satisfagan estas necesidades».

En el discurso que define el Servicio de Orientación aflora una categoría conceptual nueva, derivada de Jomtiem y de la

CPC, cual es el de Necesidades Educativas Especiales. Sobre el particular, aclaran las docentes del programa arriba reseñado, que «no se refiere solamente a los alumnos o alumnas con necesidades educativas más permanentes sino también a las múltiples y variadas dificultades de aprendizaje... Cuando se habla de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales se hace referencia a y énfasis en las dificultades vividas por estos/as, dentro del contexto de su interacción con la Institución Escolar». Se puede cerrar este aparte recordando que, en lo que atañe a la organización del programa de Orientación en el Distrito, las citadas funcionarias de la SED, colocan cuatro criterios importantes, a saber: especificidad, especialidad, interdisciplinariedad e intersectorialidad.

Conexo al primer criterio, escriben: «Inicialmente, cada institución debe contar por lo menos con un/a profesional responsable de este servicio, y como meta a largo plazo con el número de profesionales que, de acuerdo con las Necesidades Educativas Especiales y la dinámica del proceso de integración sean necesarios». En lo que atañe a la especialidad apuntalan: «La especialidad tiene que ver con la necesidad de que, al interior de cada Institución Educativa y en el corto plazo, se adecuen las acciones de orientación al perfil profesional de el/la docente asignado/a al programa».

NACEN LOS DOCENTES ORIENTADORES NOVELES

Una vez aprobado el Acto Legislativo 01 y expedida la Ley 715, el gobierno de Colombia, en la reglamentación, promulga el decreto 1850 (13-08 002) y en su Artículo 9°, referido a la jornada laboral de los docentes, establece: «es el tiempo que dedican los docentes al cumplimiento de la acción académica; a la ejecución de actividades curriculares complementarias, tales como la administración del proceso educativo; la preparación de su tarea académica, la evaluación, la calificación; planeación, disciplina y formación de los alumnos; las reuniones de profesores generales o por área; la dirección de grupo y servicio de orientación estudiantil; la atención de la comunidad, en especial de los padres de familia; las actividades formativas, culturales y deportivas contempladas en el proyecto educativo institucional...».

Ante la divulgación del Decreto 1850 la Comisión Pedagógica de la ADE y un grupo de profesionales de la orientación escolar de Bogotá D. C. formulamos un Derecho de Petición al MEN (noviembre de 2002) solicitando la modificación de los Decretos 1278 y 1850 de 2002, y exigiendo el mantenimiento de la orientación escolar en los centros escolares. La respuesta de la Directora de Apoyo a la Gestión Educativa Territorial fue la siguiente: ... la mayoría de las funciones que el Artículo 40 (nótese que ese artículo alude a objetivos no a funciones) del Decreto 1860 define como propias del orientador, son realmente del docente, porque son actividades estrictamente pedagógicas: la toma de decisiones personales; identificación de aptitudes e intereses;

solución de conflictos y problemas individuales, familiares y grupales; participación en la vida académica, social y comunitaria; el desarrollo de valores y la formación personal de los educandos.

Las que *sí* son propias del psicoorientador: la asesoría psicopedagógica a los educadores; la identificación estadística de los problemas comunes sobre la conducta y los problemas de aprendizaje en el plantel, como producto del estudio general del rendimiento y del tratamiento pedagógico de los docentes; la medición del aprendizaje; el tratamiento clínico de problemas excepcionales; el trabajo social con la familia, cuando las razones del bajo rendimiento no se encuentran en la escuela, y otros problemas relacionados con la investigación de la eficiencia pedagógica de los docentes. A estos problemas es necesario agregar todos aquellos producidos por el desempleo, la marginalidad, la violencia y el desplazamiento (MEN, 2002).

Este somero vistazo a la historia de la orientación escolar, dentro de las políticas educativas nacionales y territoriales nos permite comprender, con mayor juicio, la situación actual, las pretensiones de otrora, las justificaciones del llamado servicio de orientación escolar y el estado a que ha sido sometido en los albores del siglo XXI, por la imposición de medidas económicas fondomonetaristas. También les posibilita a los compañeros maestros entender las limitaciones de nuestro quehacer en cuanto a cobertura y especificidad, no son todas las situaciones que manan en el aula, las que ameritan ser remitidas, las referencias anteriores son claras en ese asunto.

Lastimosamente, las resistencias de los colegas hacia las determinaciones del Decreto 1850, respecto a la entrega de la orientación no se hicieron sentir ante el MEN ni ante la opinión pública; no obstante, las reclamaciones en el día a día son ostensibles y con justas razones, no podemos negar la magnitud de las dolencias del cuerpo y del alma. Si el MEN hubiese seguido con el impulso de hace 40 años, si hubiera optado por la progresividad y no por la regresividad, tal como lo exige el Derecho a la Educación, en cada centro escolar tendríamos equipos de profesionales fortalecidos y acordes con las demandas de las comunidades y de las circunstancias; pero las medidas de la SED del año 2003, por intermedio de la Resolución 1261 del 28 de Abril de 2003, conocida por el magisterio y ante la cual hicimos resistencia, desvertebró los equipos en más del 50 % y acrecentó altamente la cobertura para atender estudiantes, a sus padres y madres de familia, comunidad, instituciones del entorno, programas de entidades públicas y particulares, reuniones, problemáticas sociales, culturales, económicas, pedagógicas, familiares, comunitarias y hasta políticas.

Una de las primeras manifestaciones del disparate fue la sustracción de un buen grupo de colegas, principalmente de Fonoaudiología, Educación Especial y Terapia Ocupacional, para ejercer como Docentes de Apoyo en escuelas y colegios, menguando los equipos de orientación escolar y colocándolas en un lugar distante a la orientación, como si su cuna no fuese esta. Nuestro litigio tiene que ver también con el retorno de estas compañeras al equipo, así se desempeñen en el último rol asignado por la SED.

Empero, a pesar de estas vicisitudes, que a muy pocos sensibilizan, seguimos realizando nuestro quehacer de acuerdo con nuestras fuerzas, convencidos de que nuestro trabajo también es pedagógico, aunque no contemos con un curso, ni «dictemos clases» de las áreas obligatorias expeditas en la Ley 115, porque no somos licenciados en ello, porque optamos por otro quehacer también afín a la educación, pero sí lo hacemos en aulas distintas, en tiempos diferentes, con poblaciones variadas, vulnerables y produciendo resultados que tributan a la labor de los colegas maestros, a la dinámica de la institución, a los programas sociales y al trabajo con la comunidad educativa. Nuestras relaciones pedagógicas precisamente no giran alrededor del saber disciplinar propio de las áreas, los afectos y el poder que tal saber propicia, gravita entorno a dimensiones como las del amor, los sueños, la investigación, los sufrimientos, el aprendizaje, los conflictos, la vida familiar y comunitaria, el dolor, la sexualidad, la comunicación, la violencia, el desplazamiento, los derechos humanos, la salud mental, las relaciones sectoriales e interinstitucionales, la vida y el bienestar dentro y fuera del aula de clase, donde lo afectivo, el poder y lo cognitivo se entretejen.

LA ORIENTACIÓN ESCOLAR: UNA LUCHA SIN TREGUA

Dada la inequidad en que quedamos los herederos de la orientación escolar, hacia el primer lustro del nuevo milenio, concretamente en la capital de Colombia, y proveída la

necesidad de conservar este patrimonio de los niños, jóvenes, de familias Bogotanas y por supuesto de los maestros y maestras, los primogénitos nos hemos reunido para estudiar la problemática del litigio y proponer salidas. Dentro de las problemáticas sobresalientes tenemos:

A NIVEL SOCIAL

Antes de la Expedición de la Ley 715 de 2001 y de sus Decretos reglamentarios, pese a que no se estaba poniendo en práctica lo establecido por la Resolución 2340 en lo atinente a los *250 estudiantes* por Orientador, la situación era más llevadera, porque el número de profesionales era mayor; luego, con la expedición de la Resolución 1261 del 28 de abril de 2003 reubicando a los maestros de orientación escolar, en el año 2003, los equipos se menguaron en más del 50 %, elevando número de estudiantes por orientadora. Hoy, hacemos esfuerzos sobrehumanos para responder diligentemente, pero nuestra capacidad física, mental y académica no da para cubrir tan exorbitante demanda agenciada por la guerra, el desempleo, el hambre, la pobreza, los desafectos, el consumo, la drogadicción y el desplazamiento.

Por ello, solicitamos a la SED: a) Derogar la Resolución 1261 del 28 de abril de 2003 promulgada por la SED donde estableció el parámetro de 650 estudiantes por orientador; 2) Nombrar los reemplazos de los orientadores que se han retirado y se siguen yendo del sistema; 3) Hacer nuevos nombramientos de orientadores escolares en las instituciones donde faltan y en las escuelas y colegios que tienen sobrecobertura.

La experiencia vivida hasta ahora, con la implementación de la Ley 715, un verdadero Frankenstein, nos recuerda el pensamiento de un contemporáneo romántico realista, cuyo discernimiento decía: «solo la libertad estimula el genio, la generosidad y la grandeza del hombre; elegir las leyes y las normas frente a la libertad equivale a elegir la pobre vida del caracol, siempre raptando a ras de tierra, al grandioso vuelo de las águilas». La orientación escolar es un águila que no quiere detener el vuelo, pero —parodiando el título de la película—, hasta las maestras y los maestros de orientación escolar necesitamos un impulso de la Alcaldía Mayor, de la Secretaría de Educación, del ministerio del ramo, del estado y de la sociedad.

A NIVEL DE RECONOCIMIENTO

Sostienen los propulsores de la Inteligencia Emocional, que la necesidad mayor de un ser humano a satisfacer no es tanto el hambre, ni la sed, ni la defensa *per se* sino el reconocimiento. Los maestros de la orientación escolar venimos siendo víctimas del desconocimiento permanente de nuestra labor, sentimos lacerada la autonomía profesional. Algunos gerentes de Centro Administrativo de Educación Local (CADEL) y directivos docentes subvaloran nuestro quehacer profesional, a nuestro juicio por ignorancia; es decir, rememorando a Estanislao Zuleta (1994), no por la carencia.

Al contrario, «por un exceso de opiniones en las que tenemos una confianza loca», culminando generalmente en el maltrato moral y social. Para superarlo e ir más allá de esas palabras que no dan vida sino que matan, requerimos

que la SED intervenga directamente ese problema fundamental cual es combatir la ignorancia, porque como lo expuso el psicoanalista y filósofo antioqueño en mención, «el verdadero problema de la educación es hacer salir a alguien de una indigestión para que pueda tener apetito» (Zuleta, 1994), es decir, para que valoren la acción pedagógica, investigativa, terapéutica, la asesoría y capacitación de los miembros de la comunidad educativa, que realizamos los maestros de los equipos de orientación escolar.

EN LO LABORAL

Si contásemos con una infraestructura amplia y acorde con los avances de la tecnología de las comunicaciones, seguramente que la orientación escolar no tendría el sabor que degustan los niños, niñas y familiares de los mismos, porque los equipos electrónicos son frívolos, su inteligencia es condicionada y el goce de las interacciones, de los acuerdos, el reconocimiento de los sujetos inmersos en los problemas, la discusión y la resolución de las situaciones no sería de la misma calidez, con que las caracteriza la realidad actual. La realidad actual en nuestras escuelas y colegios muestra que la imaginación la supera. Lo que dejan entrever las lecturas semióticas de las actuales plantas físicas y de los espacios locativos es la ausencia de mejoras, la dotación de medios de trabajo, el aprovisionamiento de recursos y la dotación de escenarios para que los maestros mejoren su práctica pedagógica y para que las maestras y maestros orientadores podamos hacer mejor nuestro trabajo.

Pero no es suficiente tener espacios físicos, también requerimos cualificación en nuestros saberes; dado que las problemáticas actuales demandan nuevos conocimientos para su comprensión y transformación. Hace mucho rato que la SED no oferta para orientación escolar cursos, seminarios, congresos, postgrados, talleres e investigaciones en las problemáticas que hoy agobian a la escuela. Necesitamos oxigenar nuestras células visuales, táctiles, olfativas, auditivas y gustativa de nuestro cuerpo profesional para atender las exigencias de las personas, de las familias, de las comunidades y de la sociedad.

De muy poco sirve tener buenas instalaciones y una adecuada cualificación profesional si el manejo del tiempo pende de factores externos a nuestra formación profesional, a nuestros criterios de trabajo, a nuestro sentir, pensar e incluso a lo legal. Trabajar 8 horas calendario y más, en determinadas circunstancias, sin remuneración complementaria, atendiendo varias sedes, respondiendo a las exigencias de niños, niñas, padres y madres de familia, maestros y maestras, directivas docentes, entidades oficiales y privadas dentro y fuera de la institución escolar, no se compadece con espíritu de nuestro accionar. Los legisladores actuales desconocen la dinámica de la escuela, pecan no solo por lo que dicen sino también por lo que callan y por las decisiones arbitrarias que han tomado en nombre del mejoramiento de la educación.

Los maestros y maestras orientadores pedimos a la SED, que se expida un acto administrativo donde se especifique que el desarrollo de la acción de la orientación atañe a las relaciones internas y externas de la institución, máxime si

tenemos en cuenta la políticas de la nueva administración de Bogotá D. C.; por lo tanto, nuestra permanencia en el colegio o en la escuela no debe superar las seis horas diarias, ateniéndonos a lo establecido en el Decreto 1850, pero aclarando que hay acciones del centro educativo que lleva a cabo el profesional del equipo, por su competencia profesional, dentro y fuera del centro escolar, en tiempos establecidos por las entidades convocantes y determinadas en muchos casos por las situaciones que se presentan.

Podremos avanzar en las mejoras locativas, en la cualificación profesional, en el manejo del tiempo, pero nos queda faltando resolver una doble deuda heredada: la liberación de los traslados voluntarios y la expedición de los actos administrativos de algunos compañeros que han estado envoltados. En el momento de publicar este escrito, el magisterio de Colombia culmina un paro de 37 días por asignación de presupuesto para la educación pública estatal, desfinanciada en 73 billones desde el año 2001 hasta 2016, por efecto del Frankenstein que engendra un monstruo denominado Ley 715, modificando los Artículos 356 y 357 de la Constitución Nacional.

En esa lucha se logra, por segunda vez, poner en la agenda pública y en el acuerdo firmado, el 16 de junio de 2017, con el Ministerio de Educación Nacional (FECODE, 2017), la modificación de la jornada de 8 horas presenciales de los orientadores, dentro del establecimiento escolar, y la revisión de las funciones. Eso se materializó a través de la Directiva No 50 (octubre 21 de 2017) del Ministerio de Educación en la que estipula 6 horas dentro del colegio y dos

por fuera como los demás docentes. El primer intento fue en 2004, con una *Carta Pedagógica* expedida por la Secretaría de Educación de Bogotá, asaltando el acuerdo con la comisión negociadora de que la primera administración del partido de izquierda Polo Democrático Alternativo promulgara una resolución o un decreto distrital.

En 2017, con motivo del Paro Nacional del Magisterio, Fecode acordó con el gobierno nacional un punto en el que debía promulgarse una Directiva ministerial, en la que se aclararan las funciones de los orientadores; la jornada laboral de seis horas dentro de la institución y dos por fuera; y las horas extras. Con respecto a lo primero, la directiva 50 de octubre de 2017 es clara en precisar que los docentes orientadores no tienen funciones de gestión administrativa, tal como está contenido en el Decreto 1075 de 2015 y en la Resolución 15386 de 2016 y como se podrá leer en el Capítulo II de este libro. En lo atinente a los segundos, precisa que se laborarán seis horas dentro de la institución escolar y dos por fuera, una vez se acuerde con el rector el plan de orientación, en el que se enmarcan las actividades en los proyectos pedagógicos y en el PEI, teniendo como base el objetivo general de la orientación estudiantil, expuesto en el artículo 40 del Decreto 1860 de 1994. Sobre las horas extras, el rector pasará el plan a la secretaría de educación respectiva, para su aprobación y echará mano de los docentes de aula que cumplan con el perfil de orientación, tal como lo estipula la Resolución 15386 de 2016.

EN LO PEDAGÓGICO

La orientación escolar está circunscrita en la dinámica pedagógica escolar y extraescolar. En la primera refiere una relación directa con las prácticas pedagógicas visibles en el salón de clase, en el patio de recreo, en la biblioteca, en la sala de informática y en el laboratorio, alrededor de las relaciones de poder, conocimiento, afectividad y comunicación expeditas en cada una de las áreas fundamentales y los proyectos.

En lo extraescolar la orientación intensifica sus prácticas en una serie de situaciones relacionales, que en términos pedagógicos equivaldrían a las pedagogías invisibles o aquello que Bernstein denominó *pedagogías segmentadas*, y que el grupo Federici, en cabeza de Antanas Mockus (2001), desarrolla como *pedagogías visibles e invisibles*. La orientación escolar entonces, es una acción profesional que se enmarca en un saber pedagógico relativo a otras relaciones que el estudiante establece con el maestro, con la familia, con actores de la comunidad, con los medios de comunicación, con la cultura y con el entorno institucional.

La orientación escolar se ocupa también de la enseñanza y del aprendizaje de los educandos en la escuela y fuera de ella, vale decir, en los espacios públicos y en la cotidianidad. En esta lógica abordamos hechos relativos a la terapéutica, aspecto este que dentro de la mirada de Jesús Palacios (1984) sobre la cuestión escolar se ajusta a la concepción de las *Corriente Antiautoritaria*, acotada en el desarrollo del concepto de escuela territorio de paz.

Ya en la dimensión del aprendizaje, podemos decir, que la orientación escolar valora el aprendizaje dentro de la

reflexión pedagógica y no se centra solamente en lo que ocurre en la enseñanza, porque, como muy bien lo advierte el profesor Vasco, «se desvertebraría uno de los aspectos de la compleja relación maestro-alumno y quedarían por fuera de esa reflexión muchas relaciones pedagógicas importantes como las relaciones de maestros y alumnos con los saberes científicos y con los saberes tradicionales, tanto intra como extra-escolares, las demás relaciones con el macroentorno social y los microentornos sociales, físicos, en particular, las relaciones de los alumnos entre sí y las interacciones entre los maestros» (1990, p. 110).

La intervención de la orientación escolar en la prevención, promoción e investigación de problemáticas escolares y comunitarias, al igual que la terapéutica de los educandos, las familias y los mismos maestros lleva consigo un componente de reflexión, actualización y cualificación profesional y de roles en cada una de las situaciones del día a día, a mediano y largo plazo.

Vistas así las cosas la acción del maestro orientador, sea cual sea su formación disciplinar, siempre se menea en función de la reflexión sobre su quehacer y respecto al saber implícito, no tematizado que hace parte de las prácticas de las personas a nivel familiar, escolar y comunitario, y que forma parte de su acervo cultural, y que bien puede llamarse, reiteramos, saber educar. «En la medida en que ese saber se tematiza y se hace explícito, escribe el profesor Lucio (1994), aparece la pedagogía. Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el saber educar implícito, se convierte en un saber sobre la educación (sobre el **cómo, por** qué y hacia dónde)».

Los maestros de la orientación escolar reflexionamos sobre las relaciones que se dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, tematizamos ese saber para erigir nuestras prácticas, nos ocupamos no solamente de la escolarización sino en sentido amplio de la educación y asumimos acciones pedagógicas relativas al desarrollo integral de la personalidad de los niños, niñas y jóvenes, a la formación y cultivo de los Derechos Humanos, al tratamiento y prevención del maltrato infantil, juvenil y familiar, generamos acciones de organización comunitaria, ponemos en interlocución la escuela con otras instituciones y con la cultura en general. Estas y otras razones de tipo epistemológico y actitudinal son las que le dan sentido a la orientación escolar, o dicho de otra manera, le dan relevancia a la orientación escolar en Colombia y porque no decirlo en América Latina.

Si nos atenemos a la hipótesis de trabajo formulada por la profesora Olga Lucía Zuluaga (1993) en la que, como se expuso, plantea que «Hoy en día el lugar de elaboración de la pedagogía ya no es la escuela, sino la ciencia»; y sin desconocer que la pedagogía no pueda pensar la escuela o deje de pensarla, sino que el concepto de escuela no es ya la finalidad que enmarca las conceptualizaciones, acotaremos que la formación de los orientadores en sus distintas vertientes del conocimiento sí poseen un tinte pedagógico altamente afirmado.

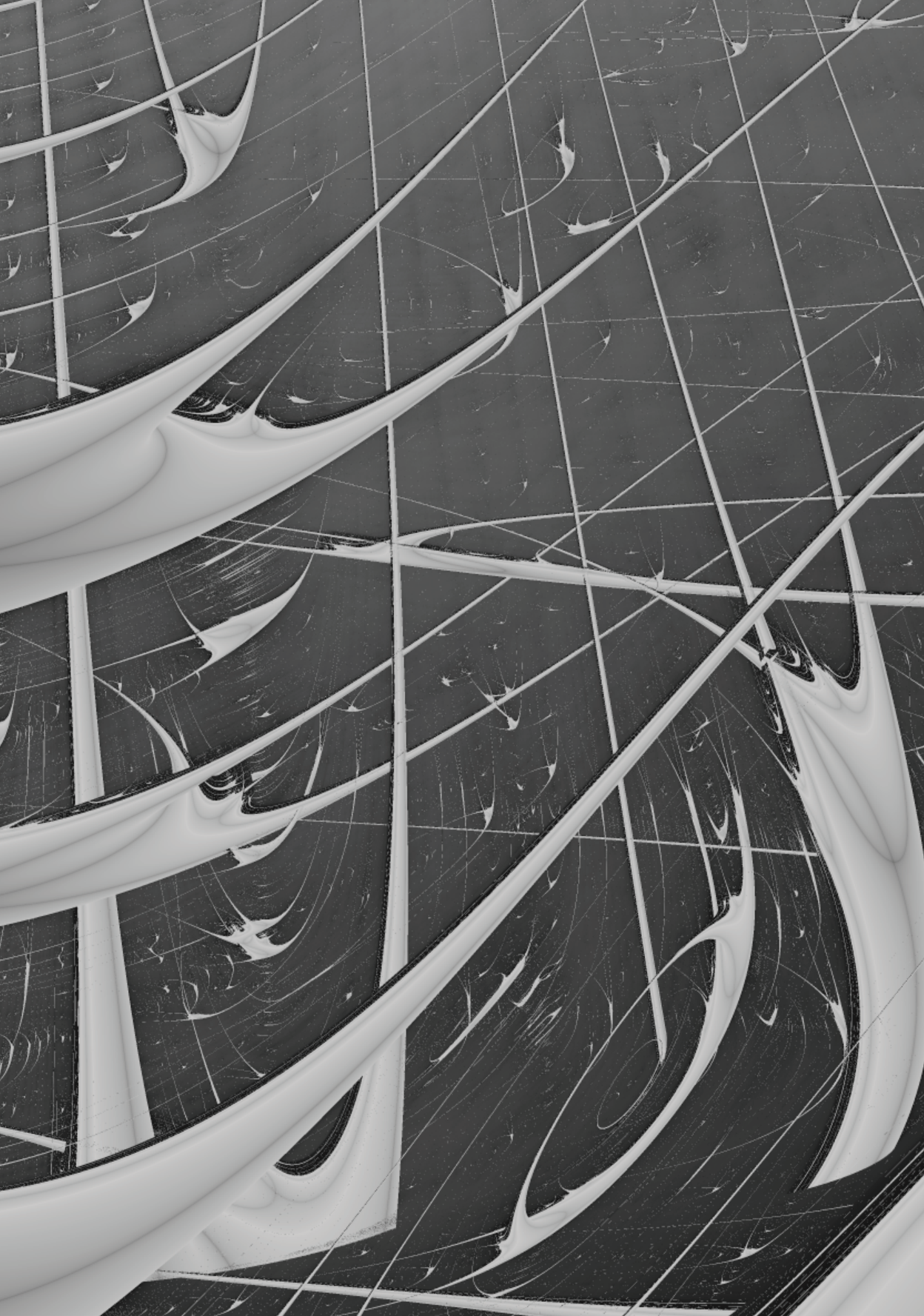
Para cerrar provisionalmente esta reflexión digamos que en una sociedad en guerra como la nuestra, donde los pobres, que somos la mayoría, y los niños y niñas están llevando la peor parte, se requiere hoy más que nunca contar,

en las instituciones escolares, con profesionales de estas y otras disciplinas de las Ciencias Sociales y de la Salud, para acompañar y apoyar los procesos de aprendizaje y enseñanza y para fortalecer la salud mental, la calidad de la educación y sobre todo el crecimiento socioafectivo, psíquico, social y cultural de docentes, padres de familia y educandos inmersos en la escolarización.

Sin duda alguna, que la resolución de estos y otros problemas fertiliza la educación pública y esteriliza la privatización. La resolución de estas situaciones pasa por pensar en llegarle al corazón de los niños, niñas y jóvenes, pues ya lo dijo un eminente grupo de investigadores latinoamericano en vísperas del siglo XXI: «en las puertas del próximo milenio el hombre está conquistando las estrellas, pero aquí en la tierra no ha llegado al corazón de los niños».

Resolver los problemas de la orientación escolar a favor de los titulares del derecho a la educación y de las comunidades teniendo presente la asequibilidad, la accesibilidad, la permanencia, la aceptabilidad, la adaptabilidad y la calidad de la educación, es reconocer que los nadies, los ningunos, los ninguenados, jodidos y rejodidos, los y las que no hablan idiomas, sino dialectos, los que no profesan religiones, sino supersticiones; los que no hacen arte, sino artesanía; los y las que no practican cultura, sino folklore; los y las que no son seres humanos, sino recursos humanos; los que no tienen cara, sino brazos; los y las que no tienen nombre, sino número y los que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local...

Son personas, colombianos, bogotanos de nacimiento o por adopción, quijotes; en una expresión *sujetos de derechos*, quienes por sobrevivir ante la fiebre del insomnio, el huracán de las guerras y la hojarasca de la compañía bananera; o como dice William Ospina (1999): a la peste del olvido, a la locura de la venganza y a la ignorancia de nosotros mismos, que nos ha hecho incapaces de resistir a la dependencia, a la depredación y al saqueo, merecen y merecemos una segunda oportunidad sobre la tierra de la inteligencia, para vivificar nuestra felicidad al no hacer siempre lo que queremos sino a querer siempre lo que hacemos.



CAPÍTULO II. DE LA FUNCIÓN MECÁNICA A LA ACCIÓN DOCUMENTADA DEL DOCENTE ORIENTADOR

Desde el punto de vista de la pedagogía, al tenor de la ontología de la orientación como campo de conocimiento disciplinar, sobre la base de la historia, particularmente en el origen de la orientación en Colombia, el objetivo general que plantea la Ley General de la Educación y el Decreto 1860, son motivos suficientes para darle el sentido que nuestro quehacer como orientadores requiere, en una Colombia capaz de pensarse a sí misma y no como «Una nación a pesar de sí misma», en pleno posconflicto. En ese marco discursivo y de praxis no cabe el pensamiento de una orientación por funciones, porque las funciones reducirían lo pedagógico, lo ontológico, lo histórico, lo ético, lo epistemológico y el campo de conocimiento disciplinar, a unas acciones simples, estáticas, mecánicas e instrumentales, en una realidad que se niega a ser asida, porque es compleja, caótica y nada funcional.

La Resolución 1084 del 26 de febrero de 1974, crea el «Servicio de Orientación y Asesoría Escolar», para los establecimientos educativos oficiales del país, por considerar

que era el «medio más indicado, para llevar a cabo la tarea de prevención primaria de las enfermedades mentales, trastornos emocionales y perturbaciones psicosomáticas» que, en ese momento, alcanzaban altos índices, no tan elevados como en la actualidad (De 100 consultas, entre 35 y 40 son de docentes por salud mental, siendo el orientador el más afectado con el Síndrome de Agotamiento Profesional). Desde ese entonces hasta la fecha se pueden compilar muchas funciones, distintas, en todo caso, a las asignadas por algunos rectores actualmente, precisamente porque para la mayoría de los directivos docentes función es sinónimo de tarea, de apéndice, muchos no reconocen a la orientación como un campo de conocimiento complejo.

Repartir refrigerios, subir las alertas, diligenciar las inscripciones en el ICFES y en el Ministerio de Defensa, listar a los estudiantes de Servicio Social, entregar informes, reemplazar a directivos en reuniones, atender restaurantes y hasta reemplazar docentes, son funciones establecidas por directivos docentes, apoyados en la parte final de cualquier acto administrativo que termina diciendo: «y las demás que le asigne el rector o director del establecimiento». Estas actividades no alcanzan a ser siquiera «funciones principales» ni «esenciales», tal como lo contiene el Decreto 1075 de 2015, ni la Resolución 15386 de 2016, ni la directiva Ministerial 50 de 2017.

¿Vale la pena entonces insistir en funciones en una escuela compleja, atravesada por relaciones culturales, emocionales, conocimientos escolares, saberes de sentido común y de poder? Veamos. El concepto de funciones proviene del estructuralismo y del funcionalismo, dos escuelas

de pensamiento que emergen con las ciencias naturales hace varios siglos. En la historia social de la ciencia, las ciencias de nivel antrópico (Vasco, 1990, 15) copiaron el modelo, los métodos y estructuras de las ciencias bióticas, para organizar la sociedad y explicar su funcionamiento.

Se asumía, por ejemplo, que la sociedad debía comportarse como el cuerpo humano. Que cada órgano social cumplía una función y debía hacerlo como el órgano biológico. Prácticamente se intentó hacer una transferencia de la fisiología del cuerpo y de la naturaleza a las relaciones humanas, aspirando a que las organizaciones sociales maniobraran lo mismo, de lo contrario la sociedad o la institución sería calificada como disfuncional. Las revoluciones tecnológicas han logrado calcar, en las máquinas y herramientas, algunos modelos de la naturaleza. El robot, el avión, por ejemplo. En una caja de cambios, el reverso de un auto cumple una función inconfundible e insustituible en el mundo.

Pronto esa entelequia de imitar el funcionamiento en lo social, tal cual como lo natural, fue cuestionada y devastada por otras escuelas de pensamiento diferentes al estructuralismo y al funcionalismo y al estructural-funcionalismo, arguyendo que la estructura y el funcionamiento de los seres bióticos y abióticos dista mucho de las acciones y la organización humana que es dinámica, cambiante, dialéctica, inconmensurable e impredecible. No obstante, el Estado colombiano, por nombrar un caso, es de corte estructural-funcionalista. La administración es lineal y sus funciones son rígidas, tanto que, si algún funcionario las transgrede, hay

normas para sancionarlo (en el papel), teniendo en cuenta muchas circunstancias.

La atención a un niño que se accidenta dentro del colegio no es función determinada del orientador o coordinador, por solidaridad y por compromiso con la vida lo debe hacer el docente que presencie la fatalidad, aunque la ley también lo obliga. En la relación de ser humano con las funciones naturales, si, por ejemplo, un ojo no cumple con la función de ver no se condena, sino que se busca el restablecimiento de la visión por distintos medios. Si una pata, que está criando a sus patitos, muere, estos quedan desprotegidos, pero si los patitos se le acercan a una gallina para que los arrope, esta termina haciéndolos suyos y no se resiste a criarlos junto con los pollitos. Rómulo y Rego son otro ejemplo de relación entre mamíferos en torno de las funciones vitales de los seres vivos.

Todo esto para provocar un debate serio y argumentado acerca de si los orientadores debemos guiarnos por funciones o nos asumimos como sujetos de saberes disciplinares distintos, cuyas acciones giran alrededor del quehacer pedagógico y del sentido de la orientación. Si tuviésemos funciones nos asimilaríamos mucho al directivo docente, al funcionario administrativo, al burocrático funcionario público o al operario que cumple tareas específicas en una factoría. Los orientadores no somos administrativos ni lo hemos sido, salvo quienes desconozcan la historia, de ahí que la directiva que debe expedir el MEN también se ocupe de aclarar y precisar el quehacer, con el objetivo de «evitar que estos docentes tengan funciones administrativas».

¿POR QUÉ LA ACCIÓN?

Hannah Arendt sostenía, que en la esfera humana hay tres asuntos básicos a saber: la labor, el trabajo y la acción. La labor es la actividad correspondiente al proceso biológico del cuerpo y está relacionada con necesidades vitales del ser, con procesos circulares orgánicos, con funciones. La docencia no se ejerce en esa lógica. El trabajo, por su parte, es la actividad que corresponde a lo no natural de la exigencia del hombre. El trabajo proporciona un «artificial» mundo de cosas, claramente distintas del todas las circunstancias naturales. Entre tanto, la **acción** es la única actividad que se da entre seres humanos sin la mediación de cosas o materias, corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los humanos vivimos en el planeta y habitamos el mundo. La acción es indivisible del lenguaje, por lo que es una actividad que no está referida a materiales sino a la comunicación.

La acción está ligada a las relaciones entre las personas, tiene que ver con la política, con el poder y con el saber. Y la política, al decir de Arendt, es impensable fuera de la sociedad, no tanto como condición *sine qua non* sino *per quam* (Arendt, 2005) de hombre y de la mujer. Ahora, las relaciones humanas, en el caso de la educación, pasan por lo pedagógico, lo emocional, lo político y por lo cultural.

Ricardo Lucio (citado por Mejía, 1997, 211), creador del programa de *Aceleración* en algunas escuelas distritales, finalizando el decenio de 1990, al referirse a la acción, identifica

cinco tipos: La *Acción real*, concreta, mediante la cual transformo físicamente al mundo.

La *Acción representada*, mediante la cual reconstruyo mentalmente o identifico en un contexto esos procesos. La *Acción abstracta*, mediante la cual no manipulo cosas concretas, sino conceptos, imágenes, resultantes de la cristalización de acciones anteriores, como cuando se saca la raíz cuadrada de una cantidad o se aplica el teorema de Pitágoras. La *Acción sobre las cosas del mundo*, o acción sobre las personas, que puede transformarse en acción social o inter-acción. La *Acción construida directamente por mí* o reconstrucción mental (generalmente valiéndose uno de las representaciones cifradas tales como el texto o el relato) de las acciones de otros, como sucede en la investigación de los procesos históricos o en la narración.

El ejercicio de la docencia no escapa a la tipología del profesor Lucio. Empero, la *Acción sobre las cosas del mundo* o acción sobre las personas, que puede transformarse en acción social o inter-acción y la *Acción construida directamente por mí* o reconstrucción mental, generalmente valiéndose uno de las representaciones cifradas tales como el texto, el relato o de las acciones de otros, como sucede en la investigación de los procesos históricos o en la narración, son las que nos posibilitan, haciendo uso de nuestro propio entendimiento, de nuestra mayoría de edad, pasar de un esquema funcional e instrumental a la acción en una institución escolar compleja, llena de elipsis e hipérboles, que se resiste a dinamizarse a través de modelos instrumentales, operativos proscritos.

En esa línea de ideas, la *Acción sobre las cosas del mundo* reside en transformar el objetivo de los contenidos del Artículo 92 de la Ley 115 de 1994 y en el Artículo 40 del Decreto 1860, que lo desarrolla, en Acciones. Los desarrollos que ha hecho el servicio civil, para las convocatorias de docentes orientadores; los contenidos de las evaluaciones de desempeño y la evaluación de carácter diagnóstico formativa; el manual de funciones y algunas respuestas a derechos de petición, como el del Jefe de la Oficina Asesora de Jurídica de la Secretaría de Educación de Bogotá D. C., a una colega el 04 02 2015 y lo concerniente al Manual de Funciones, dejan en evidencia el posicionamiento que han tenido la Ley General de la Educación y el concepto de *docente orientador*, que efectivamente pesaron en la elaboración de la Directiva ministerial 50 de 2017, sobre el quehacer del docente orientador, lograda mediante el paro del magisterio de Colombia en 2017.

LA ACCIÓN DEL DOCENTE ORIENTADOR

1. Acciones en cuanto a **Promoción** de los Derechos Humanos en la comunidad educativa, contribuyendo con el pleno desarrollo de la personalidad de los educandos en cuanto a:
 - 1.1. La toma de decisiones personales.
 - 1.2. La identificación de aptitudes e intereses.
 - 1.3. La transformación de los conflictos y problemas individuales, familiares y grupales.

- 1.4. La participación en la vida académica, social y comunitaria.
- 1.5. El desarrollo de valores.
- 1.5 Las demás relativas a la formación personal de que trata el Artículo 92 de la Ley 115 de 1994.
2. Acciones relativas al desarrollo de procesos de **investigación** socioeducativa de manera individual y en colectivo.
3. **Participación** activa en la dinamización de los órganos del gobierno escolar, comisiones de evaluación, comités de convivencia y en eventos externos propios del campo disciplinar (mesas de orientadores, seminarios, reuniones multisectoriales, cursos, foros, pasantías, comisiones, etc.).
4. **Prevención** de situaciones de violencia en la dinámica de la convivencia escolar.
5. **Atención** a problemas relativos al proceso de aprendizaje de los educandos, estudio de caso, trabajo en grupo y con la comunidad educativa.

Compañeros para avanzar en la *Acción* es importante asumir la *mayoría de edad* (en términos Kantianos), es decir, valernos de nuestro propio entendimiento y no dejarnos llevar por la dirección de quienes ignoran el sentido de la orientación escolar y de aquellos que desconocen nuestro quehacer como pedagogos. El docente orientador no puede ser inferior a su rol de intelectual y trabajador de la cultura. El docente orientador no se puede quedar como *El fogonero*, en el personaje de Kafka, quejándose y declarándose víctima

de las injusticias que comete *el capitán* (léase rector o coordinador o gobernante); le compete empoderarse como sujeto de derechos, garante y defensor de los mismos.

El docente orientador, con su buena voluntad, con la honradez que lo caracteriza y con el sentido de justicia que lo enfila, debe oponerse a los arbitrios del capitán, tal como nos lo enseña Karl Rossmann, el expulsado, el emigrante que defiende al fogonero, pero que ante las indicaciones y la implacable ley del adoptante norteamericano, se emancipa logrando la protección de un tío materno, quien «le presenta un futuro lleno de oportunidades ilimitadas con tal de no transgredir una voluntad que ha de adivinar en cada momento», ante lo cual se pregunta el joven europeo, enviado por sus padres, a América (Kafka, 2013), como castigo: «¿Qué resulta más tiránico: el cumplimiento de una ley claramente escrita, o la que debemos de atisbar en la mente de nuestro protector?» nos pregunta Karl. ¡Usted tiene la respuesta, colega!

CAPÍTULO III. LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS: OTRO MODO DE INTERVENCIÓN DEL DOCENTE ORIENTADOR

En la novela de Lewis Carroll (2001) todos recordamos que cuando Alicia se topó rodeada de la obscuridad, apenas avizoraba un largo pasadizo, en el fondo del cual distinguía la figura del Conejo Blanco. Al desaparecer el mamífero lagomorfo, Alicia quedó atrapada en un salón estrecho, alargado, iluminado por lámparas y cercado con varias puertas todas ellas cerradas. Al ir hacia la mitad de la habitación la niña descubre una mesa con tres patas de cristal y sobre ella una diminuta llave dorada.

Para Alicia esa era la señal para salir del salón, pero había una disyuntiva: la llave era demasiado pequeña para las cerraduras o las cerraduras eran demasiado grandes para la llave. Alicia, como en otras ocasiones, no se puso a llorar, para no ahogarse en el mar de sus propias lágrimas, dio otra vuelta en la habitación y halló una puertezuela más pequeña, detrás de unas cortinas que la ocultaban, probó suerte y esta vez cerradura y llave concordaron perfectamente. Alicia abrió

la puerta, se arrodilló y divisó, nuevamente en el fondo, no un Conejo Blanco, sino un maravilloso jardín.

Ese maravilloso jardín, entrando en materia, es la narración de los pasos seguidos, por un grupo de 26 maestros del Distrito Capital, en la sistematización de las prácticas pedagógicas, a través de un proyecto de investigación auspiciado por el Instituto para el Desarrollo de la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. La enunciación de los pasos de la experiencia de sistematización, coadyuva, a nuestra manera de ver, con la comprensión de la ruta que ofrece Marco Raúl Mejía (2015) –prologuista del documento final de la experiencia sistematizada- en su libro: *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*. Además, inspirador elaborar este escrito.

Aunque la sistematización renuncia a las plataformas o fundamentaciones teóricas, como punto de partida y a la construcción de universales, en este ejercicio compartimos parte de nuestra construcción de saber y de conocimiento, desde la polifonía de las agentes *in situ*, en el propio tono y en su gramática. Más allá de ofrecer unas escalinatas a transitar enunciamos la senda cimentada en el paso de la práctica a la experiencia sistematizada, incluso para sugerirle a los colegas interesados en definir el ¿qué sistematizar?, ¿cómo sistematizar?, y, ¿para qué sistematizar? Las preguntas, en palabras de Mejía (2015, p.150), «son el dispositivo conductor de los procesos de sistematización». Las preguntas despejan el camino a dónde se quiere llegar, revelan «qué camino debo tomar», parafraseando a Alicia. Con las preguntas,

como dijo el gato: «ten la seguridad de que llegarás, sobre todo si caminas bastante» (Carroll, 2001, p. 87).

Ahora bien, antes de ocuparnos de la travesía a seguir, sobre la base de la experiencia sistematizada, adentrémonos en el «intrínquilis» de Alicia cuando se interroga: «¿quién demonios soy?»; huelga decir: ¿qué es y qué no es la sistematización? En la referencia a Alicia, no es un espejo que permite describir lo que se ve o un espejo retrovisor para traer el pasado al presente. El espejo tiene anverso y reverso. No es un esquema lineal que reconstruye acontecimientos. No toma el camino que ha sido tradicional en otros procesos de investigación.

Sistematizar no es hacer un registro de datos, porque los datos, la información y las categorías conceptuales son constructos que emergen en la práctica en un adentro y en un afuera que no es disyuntivo sino dialéctico y conflictivo. Sistematizar no es narrar experiencias, hay que ir más allá de la narración. Sistematizar no es describir procesos, aunque es necesario hay que pasar de lo descriptivo a lo interpretativo, comprensivo y transformador. No es clasificar experiencias por categorías comunes. No es «ordenar y tabular información sobre la experiencia» (Carvajal, 1999, p. 15). No es hacer una disertación teórica poniendo ejemplos de lo que ocurre en la práctica.

La comprensión que se conquista en el proceso de sistematización no escarba esencias en la relación del adentro y el afuera; de lo bueno y de lo malo, de lo objetivo y lo subjetivo, no construye un sujeto sistematizador que se hace por fuera de la práctica, como tampoco pretende edificar un

campo de saber que se convierta en una nueva verdad inamovible, sin negar su disputa con la «rigurosidad» de los métodos «científicos» y con el conocimiento disciplinar, por enunciar su quehacer como una forma de construir sentidos, conocimientos y apostarle a la transformación inmediata y general con base en los mismos.

La sistematización, «es una propuesta de producción de saber inacabado —en permanente construcción— mediante la cual se busca que las prácticas y los actores de ellas construyan la experiencia, como una creación de saber como poder de los actores de las prácticas...» (Mejía, 2015, p. 155), La sistematización es una creación latinoamericana del decenio de 1970, emparentada con la Investigación Acción Participante, la Teología de la Liberación, la Educación Popular (Torres, 1986), la Teoría de la dependencia, el Teatro del oprimido, la Comunicación popular (Cendales y Mariño, 1992), las Epistemología del Sur y más recientemente la Comunagogía, todas ellas formas de resistencia al colonialismo y alternativas de emancipación ante la injusticia social.

¡A MORDISQUEAR EL «TROCITO IZQUIERDO» DE LA SETA!

Alicia, en el diálogo con la Oruga, opta por abarcar a la seta, con sus dos brazos bien abiertos, tomando un trocito de cada lado. En el dilema maniqueo que se erige al sostener, en cada una de sus manos a la seta, mordisquea el de la mano derecha. En esta apuesta, nosotros nos inclinamos, sin ningún

maniqueísmo, a que el lector y potencial sistematizador de experiencias, roiga el «trocito izquierdo» de la experiencia sistematizada de los maestros de un colegio de Bogotá, para ascender. Se trata de una acción que transitó por varios borradores y que, si bien tuvo un diseño preliminar, se fue erigiendo a partir de las características y las condiciones propias del trabajo de los maestros, las temáticas de interés y los objetivos de la sistematización.

El sentido de la publicación radica en la importancia de que los educadores, interesados en accionar con este tipo de investigación, cuenten con herramientas básicas, pues generalmente los informes de investigaciones priorizan: ¿qué se hizo?, pero el cómo no lo muestran de manera relevante. De las muchas cosas que sabe el lector sobre la sistematización, hay unas pocas que puede encontrar en publicaciones que referenciaremos al final de esta provocación. «Cuanto más haya de lo mío, menos habrá de lo tuyo» es la moraleja que asoma en el diálogo de la duquesa y Alicia, platicando sobre la mina de mostaza.

LA PREPARACIÓN O LA BOTELLA QUE DICE: «BÉBEME»

En esta fase es —como escribe Carroll (2001, p. 25)— Alicia hizo «de tripas corazón y se llevó el frasco a la boca para probarlo»; dicho de otro modo, los maestros se arriesgan, llevan el frasco a la boca, beben su contenido y descubren que no es un «veneno», que tiene sabor muy agradable: «algo así como una mezcla de pastel de cerezas, flan, piña, pavo

asado, caramelo y tostadas calientes con mantequilla». Puntualizando, en este momento se urde el primer diseño en el telar, que básicamente contemplaba la realización de talleres de cualificación, sesiones de estudio grupal por experiencia a sistematizar y jornadas de asesoría al equipo. Dado que la sistematización entraba a formar parte de los compromisos de los maestros implicados y que estos laboraban en diferentes jornadas, fue ineludible dialogar y negociar algunos tiempos y espacios institucionales. En esta fase fueron importantes:

- La conformación del equipo de sistematización: veintiséis profesores interesados en sistematizar sus experiencias con la asesoría del equipo de «Dimensión Educativa».
- La realización de un primer evento, con todos los profesores del colegio, para presentar el marco conceptual y la propuesta metodológica de la sistematización. El objetivo de este trabajo fue que todos los profesores estuvieran informados, así no fueran a participar directamente en el proceso.
- La disposición del primer taller de cualificación para el equipo responsable de la sistematización, con el propósito de tener una visión más detallada de la propuesta y de sus implicaciones.
- Establecimiento de criterios acerca del cuaderno de notas y la consecución de «un lápiz menos grueso», para no escribir «toda clase de notas que no responden a mi intención» como expresase el rey a la reina delante de Alicia.

DEL «BÉBEME» AL «CÓMEME»

Una vez se ha ingerido el contenido del frasco, respondiendo la pregunta de quiénes son los sistematizadores y se constituye el equipo, el paso sucesivo fue alcanzar el pastelillo y engullirlo con las letras «de ricas pasas». Dicho de otra manera, en el desarrollo de los contenidos de la sistematización se abordaron asuntos como: La definición de las experiencias a sistematizar (la construcción del objeto de sistematización), la reconstrucción histórica, los núcleos temáticos y la prospectiva del accionar y, para finalizar, se hizo una reconstrucción analítica del proceso metodológico. El «objeto» de investigación, a diferencia de la investigación tradicional, se asume como el proceso que se desarrolla a partir de la problemática que ha identificado el grupo, con el propósito de transformar la situación (Carvajal, 1999, p. 22). Se habla más a la objetivación que del objeto.

DEFINICIÓN DE LAS EXPERIENCIAS A SISTEMATIZAR

En el colegio se habían realizado varias experiencias significativas en los últimos años; sin embargo, no todas se podían sistematizar; por esto se decidió hacer el discernimiento a partir de criterios de relevancia, del tiempo que lleva la experiencia y de condiciones para su sistematización. Después de varios debates quedaron definidas ocho (8) experiencias. Una vez seleccionadas se procedió a precisar las preguntas y las «líneas de fuerza» y los «enunciados» que orientarían la sistematización de cada una de las experiencias.

Cada experiencia labró su propio relato, objetivándolo y subjetivándolo. Ulteriormente los relatos se leen de manera transversal en el marco de los cuatro núcleos temáticos convenidos por el grupo, haciendo visibles las «líneas de fuerza» (Mejía, 2015, p. 150) presentes en las prácticas de los sistematizadores.

LA RECONSTRUCCIÓN DE LA HISTORIA

Para tener una visión y comprensión global de cada experiencia, visibilizando los ejes conflictivos, se procedió a reconstruir su trayectoria en el tiempo y en el espacio no como simple cronología, porque los calendarios no miden el tiempo como los relojes. La historia, apunta Walter Benjamín (2008), «es objeto de una construcción cuyo lugar no es el tiempo homogéneo y vacío, sino el tiempo actual, que es 'lleno', el que hace brotar el *continuum* de la historia». Esta mirada exigió volver sobre el origen para preguntar: cuándo, quiénes y cómo se inició cada experiencia e identificar hechos reveladores que hubieran incidido en su corporeidad.

Para esta acción se acudió a varias fuentes y técnicas de información; entre otras: la revisión de documentos, el acopio y lectura de fotografías, la realización de entrevistas y largas conversaciones que pobladores del entorno (Mejía, 2015, 35). Con la información recopilada se elaboró un primer relato escrito, que fue socializado ante el equipo para sus ajustes y que permitió hacer un análisis del contexto y de los cambios que se han dado en la educación en los últimos años.

En el ejercicio de sistematización, «el texto que va emergiendo y que explica esa práctica funcionado en otra lógica de

poder y de saber» (Mejía, 2015) engendra un contexto renovado que retroalimenta al que dio arranque a la práctica. No hay texto sin contexto ni recontextualización, que no tenga como pretexto la nueva lectura que irrumpe y la respuesta a ese contexto en el cual la práctica-experiencia se activa como transformadora de prácticas, teorías y sociedad; huelga decir, secreta una retroalimentación contexto-texto-recontextualización. La reconstrucción de la trayectoria histórica de la experiencia, dentro de las rutas metodológicas de la sistematización, se inscribe, según el profesor Alfonso Torres (2013, 170), en la investigación cualitativo-participativa.

LOS NÚCLEOS TEMÁTICOS O LA «SONRISA SIN GATO»

El proyecto de sistematización se inscribe en el estudio y en el debate que el equipo de profesores venía haciendo, sobre el tema de las pedagogías críticas. Volviendo a Alicia, en la conversación con el gato, el cuerpo de la sistematización va ocupando su lugar variopinto, fluyendo la sonrisa o si se quiere los núcleos temáticos.

A partir del análisis que se hizo de las experiencias, a propósito de la reconstrucción histórica y teniendo en cuenta el marco anterior, se fijaron las «líneas de fuerza» que deberían ser objeto de estudio y de profundización teórica. El momento de diálogo e interlocución de la sistematización, con la barahúnda de teorías preexistentes y existentes en la práctica, le condescienden convertirse en productora de

conocimiento, participe de una comunidad específica de reflexión-acción, potenciando a los sistematizadores a reconocerse como productores de ese saber y de ese conocimiento. Los núcleos temáticos, resultado de varios debates fueron: 1. Conflicto. 2. Participación. 3. Currículo. 4. Innovación. Paralelo a esta acción se hizo un *Taller sobre análisis e interpretación de información*. Para accionar los núcleos temáticos se procedió a:

- Conformar grupos de profesores para cada tema.
- Precisar algunas preguntas y conceptos claves.
- Revisar y seleccionar bibliografía
- Escribir

A este paso prosiguió un largo momento de estudio y definición de categorías con las cuales se volvió sobre los relatos que se habían escrito, sobre la individuación de cada experiencia. Las categorías, digámoslo de una vez, «son el camino por el cual la práctica se hace experiencia»; son el resultado de las «enunciaciones» y la organización de las «líneas de fuga». Este fue un ejercicio que exigió, de cada grupo, lectura de todos los documentos de reconstrucción histórica para luego realizar la una lectura transversal y una escritura en el mismo orden, en todos y cada uno de los relatos.

La acción no fue cómoda, primero porque todos los proyectos no habían trabajado los temas y los relatos quedaban cortos, lo cual exigió conseguir información complementaria y, segundo, porque el acto de categorización, como

elaboración colectiva, exigía más tiempo y un mayor dominio de las temáticas subyacentes y emergentes.

Como resultado se obtuvo un texto, por núcleo temático, que se socializó en el equipo de sistematización para recibir aportes. Así como Alicia no halla «mermelada de naranja», en el tarro que situado en la repisa, también el proceso de sistematización evidencia vacíos, porque le da cabida a la afirmación pero también a la negación, a la dialéctica del conflicto para reconocer que «en los lugares en los que se producen enunciados para dar respuesta a las preguntas, quedan aspectos no claros» (Mejía, 2015, p. 154) manando nuevas preguntas, declarando que no hay agentes perfectos, ni prácticas puras, ni teorías terminadas y que la sistematización es una acción inacabada, en permanente construcción.

LA PROSPECTIVA: «CONTINÚA CON LA CONTINUACIÓN»

La sistematización constituía uno de los pilares para la reconstrucción de un plan de estudios desde las pedagogías críticas. «Dame un plan de estudios y te moveré el mundo» (Follari, 2008, p. 63) conseguía ser el lema del sueño tecnocrático, de la modernización eficientista del siglo XX, para el Tercer Mundo. Hacer un plan de estudios, para la institución escolar con el miramiento de las Pedagogías Críticas, era la respuesta a la pregunta que le hacía Alicia al gato, respecto a la rumbo a seguir: el «adónde llegar». En este sentido se optó por hacer un plan de estudios en derechos humanos y otro en reciclaje,

con base en las experiencias sistematizadas. A partir de lo efectuado hasta acá se ve la necesidad de:

- a) Continuar en el estudio y en el debate de las pedagogías críticas, como crisol del quehacer educativo en el colegio.
- b) Retomar la experiencia de grupos de investigación, en torno a temas de interés, para que continúen aportando al Proyecto Educativo Institucional.
- c) Generar condiciones, desde el currículo y la planeación, dedicando unas horas de la semana a generar un ágora institucional, que concrete las propuestas subjetivadas y que hagan posible la cualificación, ligada a la práctica a la transformación de la escuela.

EL BALANCE: ENTRE LA «SENTENCIA» Y EL «VEREDICTO»

La sistematización fue un reto tanto para los maestros como para la institución; pues no era fácil compaginar la dinámica cotidiana y los requerimientos institucionales (normas, reglamentos, tiempo rígidos, espacios limitados), con las exigencias propias de una investigación participativa, impugnadora, con cruces conflictivos, auto observable y paradójica, sin adentros y sin afueras, dialéctica, con bordes, contextualizada, con subjetivación, objetivación e individuación, en fin, una investigación que le apuesta a la emancipación de lo inmediato y del contexto.

Durante el desarrollo de la sistematización no faltaron las conflictividades en la conducción de horarios, vacaciones, (interrupción) y la finalización del año escolar, por el recargo de trabajo que supone para los maestros. La mayor radicación estuvo en la escritura, qué escribir y cómo hacerlo, además en forma colectiva no fue una tarea fácil. A pesar de los trances, la sistematización fue una oportunidad para visibilizar el trabajo de profesores comprometidos, para construir un equipo investigador, para empoderar el colegio y la comunidad, para posicionar la sistematización como modalidad en la producción de conocimientos, saberes y de emancipación, en la institución y fuera de ella.

La sistematización fue asumida con «conciencia crítica» —como diría Freire (1986)— y realizada con la convicción de estar haciendo un aporte a la educación. Fue un trabajo hecho con entusiasmo y dedicación a pesar de los avatares. La sistematización fue la posibilidad de encuentro en los saberes, el poder y las emociones; en la lectura y en la escritura; en el análisis y la argumentación; en la conversación informal; en el conflicto; en el humor y en la ironía. La sistematización fue una acción colectiva que permitió forjar saberes para transformar las prácticas, integrar la cualificación investigativa y desmitificarla.

RECONSTRUCCIÓN DEL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN: «COMIENZA POR EL COMIENZO»

La comprensión del proceso no puede darse literalmente desde el comienzo, pues es algo que se va construyendo

dentro de los temores, las sospechas y comprendiendo con Kafka, que «las cadenas de la atormentada humanidad están hechas de papel de oficina»; por esto, teniendo como punto de partida los objetivos y el diseño inicial, se hizo una reconstrucción analítica de todo el proceso; el sentido de cada espacio y de cada uno de los encuentros, los procedimientos, los cambios y la razón de los mismos, las inconsistencias y los vacíos. Reconstruir el proceso fue un ejercicio de «metacognición» que permitió aprehender y aprender el proceso habido. Contrario a las afirmaciones de Alicia, en la conversación, con la señora Oruga, en estos momentos la sistematización puede aseverar: «no sabía muy bien quién era esta mañana, cuando me levanté, pero desde entonces he debido sufrir varias transformaciones».

PUBLICACIÓN DE RESULTADOS O EL TRUENO QUE CAUSA EL RELÁMPAGO

La última fase de la sistematización correspondió a la elaboración del documento final y a la edición y publicación de los resultados en un libro (González, J. y otros, 2006). Uno de los objetivos de la sistematización es la socialización de los resultados; por esto, cuando se tuvo el documento final se pidió el apoyo de un corrector de texto, para realizar una lectura completa del escrito, para hacer los ajustes y correcciones, de forma que dejaran el material listo para su publicación. Además, se hizo un video compilando el proceso, cuyas referencias aparecen al final de este escrito.

DE LAS HUELLAS

Escribir es un deber cívico y político, se ha expuesto en este libro; por eso, se le coloca el cerrojo al capítulo, convencidos de que eso es lo que estamos haciendo, en el entendido de que los maestros y docentes orientadores eso debemos hacer, así sea por «instinto de conservación». Aquí cobra importancia el capítulo III sobre la biblioterapia.

En el libro comenzamos dibujando, con la palabra, los rastros y los rostros; luego, nos detenemos en la semilla de la innovación, para apreciar su germinación; enseguida, abordamos el currículo en el fogón, para avivar el rescoldo del centro y de la periferia; posteriormente, nos adentramos en la escuela exuberante, para olfatear las fragancias del conflicto. No dudamos, en este itinerario, en forjar aventuras por las aguas de la participación, llevándonos ese periplo al puerto de las propuestas, sin dejar a la deriva el navío del proceso metodológico; es decir, la sistematización como proceso de investigación.

No obstante lo expuesto en todo el libro, tenemos que acudir a Rulfo para sincerarnos y aseverar con él, que «para ver la realidad se necesita mucha imaginación», porque la realidad no es lo que se muestra, la realidad es lo que vive debajo del hecho que estamos mirando, pues las cosas tienden a esconderse como las personas, como el gato que «desaparece lentamente, empezando por el extremo de la cola y acabando por la sonrisa de su boca, que permaneció flotando en el aire después de haber desaparecido el resto del cuerpo» (Carroll, 2001 p. 90). Sin embargo, la escritura saca a las experiencias del «oculto sótano» —evocando a Borges— para

meterlas en la impronta de otra memoria, la memoria que inmortaliza, que le pone límites a la muerte.

Dijimos en la presentación, citando a Nietzsche, que «solamente el que contribuye al futuro tiene derecho a juzgar el pasado». «Nuestro interés, como ha quedado evidente en el documento, no ha sido juzgar el pasado sino contribuir con el presente y con el futuro de la educación pública, consiguiendo algunas reflexiones y propuestas, afirmando de esta manera el rol del sistematizador de sus propias prácticas, tomando distancia de la heredad del monje a la cual refiere Adorno (1986, p. 13), notificando a Bachelard (1976) que los profesores sí cambiamos y tenemos sentido del fracaso, acatando las recomendaciones del gato al tener la seguridad de que llegaríamos y que podemos llegar a alguna parte, “caminando lo bastante”, sin perder de vista que (...) ¡Nadie camina la vida sin haber pisado en falso muchas veces!».

CAPÍTULO IV. EL ESTUDIO DE CASO: OTRA OPCIÓN DE INVESTIGACIÓN PARA EL DOCENTE ORIENTADOR

Cuántas veces nos habremos encontrado con compañeros que tienen una gran experiencia de trabajo de muchos años, pero que nunca la han podido evaluar ni sistematizar. Con ello han permitido que otros caigan en sus mismos errores y no han permitido que otros aprendan de sus avances.

OSCAR JARA

La pregunta de Óscar Jara, estudioso de la educación popular y la Sistematización en América, ha inspirado, desde hace algunos lustros, a varios educadores de Bogotá a consignar reflexiones sobre el quehacer pedagógico con los agentes de la comunidad educativa. En esta ocasión, compartimos un escrito a cuatro manos acerca de uno de los tantos estudios de caso realizados por un colectivo de maestros de un colegio del Distrito Capital de Bogotá.

En la lógica de la vida escolar dinamizada en el plantel, los educadores hemos acudido al estudio de caso para investigar, analizar, imaginar y acercarnos a la resolución de situaciones propias de la complejidad y de la diversidad de acontecimientos de la práctica pedagógica. Se hace en paralelo con la investigación etnográfica y con la hermenéutica. Desde esta perspectiva, queremos socializar con los lectores que accedan a este escrito, una de las tantas estrategias

utilizadas en el paraje de la escuela, en la búsqueda de salidas colectivas a la infinidad de problemas que a diario se nos presentan. La estrategia utilizada para tal propósito fue la siguiente: elaboración del relato, lectura previa del *caso de Luis*, por cada maestra y respuesta de las preguntas; luego, socializamos los aportes escritos, discutimos y tomamos decisiones. A continuación, ofrecemos el texto del caso y parte de los análisis recogidos en el debate.

EL CASO DE LUIS: UN ROMPECABEZAS PARA MAESTROS

Falta un cuarto para las doce y Luis no ha presentado su trabajo. Toda la mañana molestó, jugó, peleó con sus compañeros y los profesores ya no saben qué hacer con él. La profesora informa que mañana no habrá clase, porque hay microcentro o jornada pedagógica. Luis protesta y manifiesta tristeza por esta situación.

Luis ha repetido varias veces el curso (segundo), su escritura es amorfa y su nivel de comprensión muy «bajo»; aun así, es un verdadero líder, organiza a los compañeros para el juego, las peleas y la indisciplina. De él depende el buen trabajo de clase. Su vocabulario es limitado, abundante en groserías y agresividad, aunque no es tímido para hablar; su presentación personal es deplorable y no quiere mejorarla, pese a la gran voluntad, paciencia y cariño que le ha puesto la maestra para convencerlo; su movimiento y expresión corporal son muy buenos, es un destacado deportista, pero

imponente y voluntarioso; dibuja bien cuando quiere; además es muy hábil para hacer compras, sabe escoger artículos y no se deja «*tumbar en las vueltas*», aun así, en matemáticas es «deficiente».

Los padres de este niño, cuya edad oscila entre los nueve y once años, han sido llamados varias veces para dialogar respecto al comportamiento, indisciplina y bajo rendimiento académico de su hijo, ante lo cual la respuesta de su madre, porque al padre no lo conoce, ha sido negativa.

Ante la situación descrita anteriormente, ¿qué posición asumiría, como pedagogo, frente a los siguientes interrogantes expuestos a continuación?

1. ¿Es conveniente ética y pedagógicamente «bajar» de grado a Luis (porque no lee ni escribe en segundo y sí hace disciplina negativa)? ¿Por qué sí, por qué no?
2. ¿Qué logros destaca del niño?
3. ¿De qué manera redimensionaría la asistencia a la escuela del niño, para que aproveche los aportes que le hace la institución?
4. ¿Si Luis conociera los objetivos y logros que persiguen su profesora y la institución, se comportaría de esta manera?

Como resultado de la discusión y el análisis se hace la siguiente reflexión.

OCHO POSIBLES PIEZAS PARA ARMAR EL ROMPECABEZAS

De acuerdo con el escrito, intuimos que Luis llega antes de las siete de la mañana a la escuela, porque, de acuerdo con la parte final del primer párrafo, cuando la profesora le informa que «mañana no hay clase, porque hay microcentro. Luis protesta y manifiesta tristeza por esta situación». Para nosotros aquí aparece una *primera* pieza clave en la armazón del rompecabezas, dado que se explicita el deseo del niño de asistir a la institución y ese es un componente para potenciar, porque hay quienes no quieren ir o van obligados.

Luego nos preguntamos, *¿qué pasaría si a Luis no le gustara venir a la escuela y qué si sintiera alegría porque no hubiera clase?* Si ingresó a eso de las siete, el reloj indica las doce y «Luis no ha presentado su trabajo»; pero, *«toda la mañana molestó, jugó y peleó con sus compañeros»*. Nos preguntamos: *¿eso no es trabajo?* ¡Claro que sí! Molestar es un trabajo, pelear es un trabajo, además de que es un deporte que le ha permitido a un minúsculo número de compatriotas mostrar otra dimensión de la inteligencia, verbigracia, Pambelé.

Y el juego, más que actividad, es pasión y trabajo del educando, para él y para los adultos. Lo que encontramos aquí es un proceso en el que se materializa una actividad biopsicosocial o ecosófica, en la que hace presencia el *homo faber*, capaz de establecer una esfera pública propia; es decir, de relacionarse con sus congéneres. No cabe duda de que estamos ante un acto educativo y cultural. Si Luis no pudiese

hacerlo sería un serio problema. La estrategia, tanto para Luis como para los demás estudiantes, sería otra.

Creemos que nos aproximamos al material de la *segunda* pieza para armar el rompecabezas, la pregunta obvia: ¿por qué Luis realiza actividades prohibidas o poco bien vistas en el aula y no «el trabajo» que le pone la profesora? En términos de la pedagogía crítica interpelamos ¿por qué Luis hace resistencia activa a las clases? ¿Qué sabemos de ello? La información que nos brinde esta indagación permitirá construir *otra (la tercera)* pieza clave en la armazón del rompecabezas. Se trata de una información que da cuenta de la génesis de la resistencia de Luis dentro del aula y su relación con el gusto de venir a la escuela.

«Y LOS PROFESORES YA NO SABEN QUÉ HACER CON ÉL»

Si nosotros no sabemos qué hacer con él, entonces, ¿quién lo sabrá? ¿Los padres, que no son pedagogos, ni psicólogos con formación académica, pero al fin y al cabo son educadores primarios?, ¿los pedagogos neoliberales que predicán la calidad, eficiencia, eficacia y efectividad, desconociendo el conjunto de factores sociales, económicos y familiares que afecta los procesos de enseñanza y aprendizaje, dejando de lado, por ejemplo, el deterioro de los lazos tradicionales de la relación entre adultos y chicos, entre docentes y estudiantes, y afianzando la imposición de factores económicos en el sentido de la escuela dentro del Estado moderno? El no saber qué hacer está relacionado, sin duda, con la falta de producción académica regulada en la escuela.

No obstante, cuando no se cumple con el ideal requerido en cada curso, fluyen los juicios de valor: escritura pésima, vocabulario limitado y grosero, presentación personal también pésima. La realidad es que Luis piensa, escribe, habla, se viste, se moviliza, interactúa, afecta y cuestiona nuestra práctica pedagógica. Es algo así como el enfermo que pone en jaque al médico, que le exige investigar, estudiar y profundizar en el tratamiento y en la prevención.

Vistas así las cosas, la *cuarta* pieza del rompecabezas tendrá que ocuparse de transformar lo pésimo en óptimo, lo grosero en culto y la presentación poco higiénica en pulcra. Antes de emprender la acción, no sobra preguntarnos: ¿qué tan ilimitado o tan locuaz es nuestro discurso pedagógico o, si se quiere, la simple práctica discursiva cotidiana?; ¿nuestro vocabulario es tan culto que no deja transferir groserías verbales o mímicas?; ¿nosotros no peleamos?, ¿sabemos pelear?; ¿poseemos una cultura del debate y la discusión tan ética y tan estética que nos amamos en esos actos? ¿Estamos exigiendo lo que damos o será que nos estamos volviendo esquizofrénicos sociales?

Concluyendo lo anterior podemos aseverar que, en el caso en mención, el niño manifiesta —siguiendo a Howard Gardner (1999, p. 20)— por lo menos tres tipos de inteligencia: la cinestésico-corporal, la personal (relacional) y, al parecer, la lógico-matemática y explícita vacíos en la inteligencia lingüística. Por supuesto, la siguiente pregunta gravita alrededor de, ¿qué se ha hecho para potenciar las tres inteligencias fuertes y qué para superar las aparentemente débiles? Es

pertinente hacer un alto, para darle paso al material didáctico aportado por los colegas.

Esta vez se trata de una historieta y de una lectura, que nos permitieron comprender más a fondo la situación de Luis, en plural y en femenino. En esta lógica de razonamiento, nos arriesgamos a lanzar la siguiente hipótesis: que si el profesor asume dejar aprender a los niños como Luis, apoyado en el desarrollo de las inteligencias múltiples —obviamente, conociendo sus contenidos y metodología a través de la lectura y la investigación—, su praxis adquiere una dimensión distinta, su discurso y su práctica pedagógica se oxigenan y las relaciones con los estudiantes se transforman de forma significativa tanto para los unos como para los otros.

Sin lugar a dudas, la *quinta* ficha del rompecabezas estaría lista por este lado. Aludimos a dejar aprender, evocando el pensamiento de Heidegger (citado en Durán, 2003, p. 168) cuando sentencia filosóficamente: «Enseñar es más difícil que aprender porque enseñar significa dejar aprender. Más aún: el verdadero maestro no deja aprender nada más que “el aprender”».

Finalmente, no nos apartamos de la consideración de la dificultad de enseñar y de reconocer el sinnúmero de vicisitudes que acompañan día a día el proceso educativo escolar; pero a la vez abrigamos la alegría de saber que en esta institución hay varios Luises y Luisas, y que para interactuar con estos personajes han llegado maestras y maestros que aman la escuela y dejan que los niños la amen. No hemos escuchado a ningún niño o niña decir que odia la institución, ¡no!, por el contrario, todos los días vienen, con o sin

uniforme, con hambre, chupando colombinas, a veces con los zapatos roídos, en ocasiones medio peinados, pero concurren; la mayoría de las niñas con sus trenzas coquetas, sonrientes y presurosas por llegar. No les da pereza venir tarde, como sea arriban al plantel.

Más aún, hay quienes no pueden entrar porque no traen el saco del uniforme o los tenis, pero se las ingenian para que quienes ya ingresaron se los pasen por la reja, aunque sean hallados in fraganti y reciban doble sanción. También vale la pena resaltar que los estudiantes caracterizados como «los más indisciplinados» son quienes por fuerza mayor faltan al colegio. Estos son indicadores de un logro, contrarios a la deserción y afines a la permanencia de los estudiantes en el sistema escolar, que podrían interpretarse de una manera diferente desde la moral y desde la costumbre, y no solo desde la ley.

Algo análogo acontece cuando los alumnos que están presentando sus exámenes cometen el pecado de aliarse con otros para responder y copian las respuestas. Pero, «tantas veces en la vida necesitamos de los otros —apunta William Ospina (2010, p. 4)—, que pensé que también debería concederse algún valor a la capacidad de aliarse con los demás». ¿Por qué tiene que ser necesariamente un error o una transgresión que quien no sabe una respuesta busque a alguien que la sepa? Conozco bien la respuesta que nos daría el profesor: en ciertos casos específicos estamos evaluando lo que el alumno ha aprendido, no lo que ha aprendido su vecino, y no podemos estimular la pereza ni la utilización oportunista del saber del otro. Todo eso está muy bien, pero no sé

si se desaprovecha para fines educativos la capacidad de ser amigos, de ser compañeros e incluso de ser cómplices. Y dado que todo lo que se memoriza finalmente se olvida, más vale enseñar procedimientos y maneras de razonar que respuestas que puedan ser copiadas.

Tampoco podemos dejar de destacar que en esta institución el grupo de docentes provoca el amor hacia la escuela porque son sencillos, a diferencia de esos docentes, hoy en vías de extinción, «omniscientes, omnipotentes y temibles que antaño se sentaban en la estrada, y que, a los ojos de algunos alumnos, no tenían casi nada de humano», nuestros colegas ambientan con la fragancia de la ternura el huerto de las aulas de clase. Además, a diario ponen a flor de piel, con los escolares, con los padres de familia y con nosotros mismos, ingredientes poco comunes en nuestra sociedad: el humor y la alegría. «El humor y la alegría —escribe Emile Chanel (1976, 120)— son las formas más sutiles de la inteligencia (...). El maestro que tiene que enseñar la vida, debe llevarla en él, es decir, mostrar y enseñar la alegría».

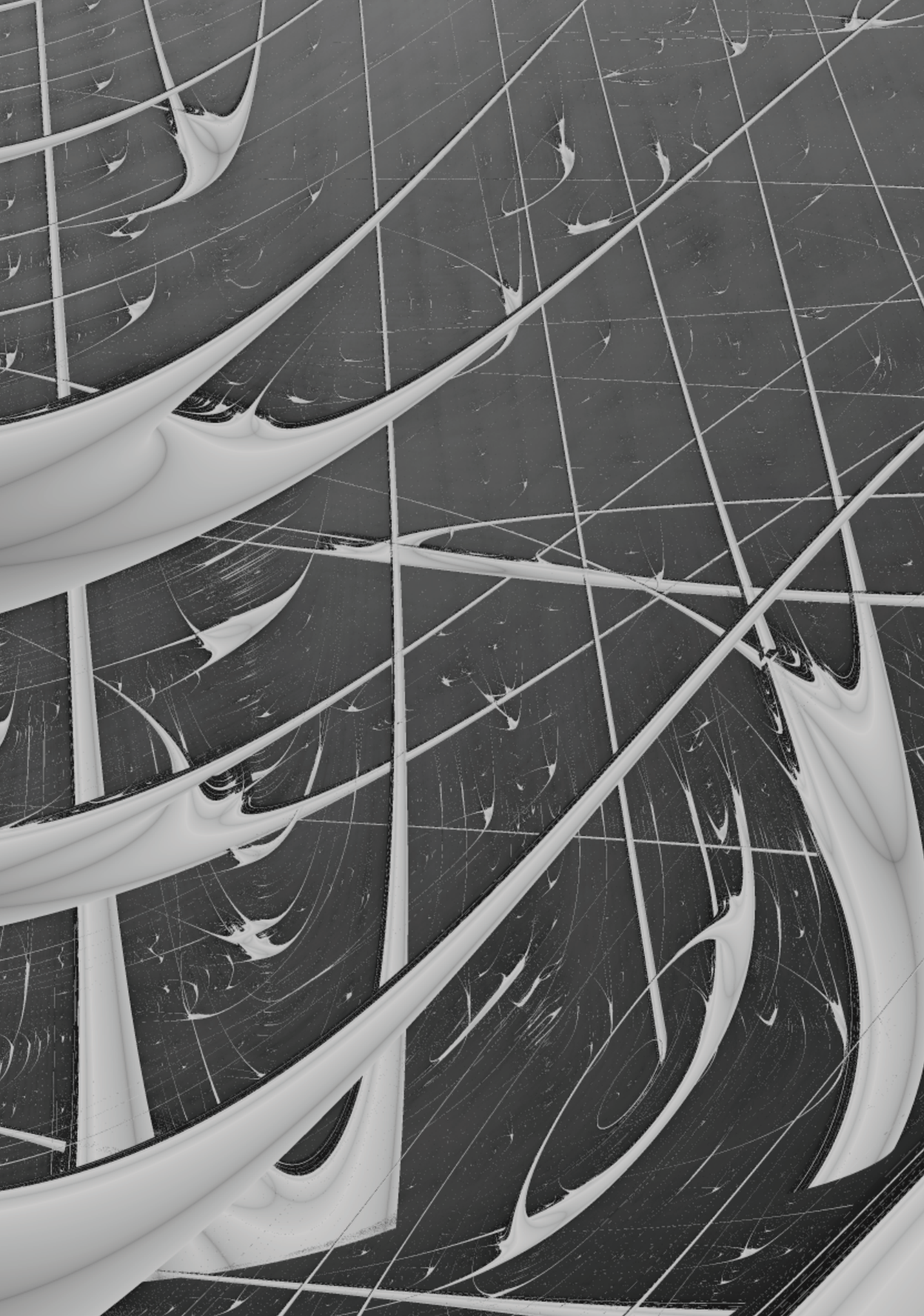
Resaltamos también el entusiasmo. La *sexta* pieza para el rompecabezas se construiría con los aportes de los educandos; es decir, la actitud que ellos y ellas asumen frente al comportamiento de sus compañeros y los acuerdos que entran a establecer y a hacer cumplir a los Luises y las Luisas, en la idea de dejar que el humor, la alegría, las inteligencias, la sencillez, el amor, la enseñanza y el aprendizaje transcurran con tranquilidad, como el caudal del río bajo la sombra de la espesa y esquiva selva.

La *séptima* ficha está orientada por la pasión hacia el conocimiento, evocando una de las tres pasiones por las que vivió Bertrand Russel. En el caso que nos ocupa, lo más pertinente, además de las inteligencias múltiples, es visitar y consultar los estudios de Bruno Bettelheim, en concreto *Educación y vida moderna* (1981) y *Aprender a leer* (2001), y, de Lev Vygotski, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (1989). También son bienvenidas las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1988), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*; *El elogio de la dificultad*, de Estanislao Zuleta (1994); *Elogio de la incertidumbre*, de Rodolfo Ramón de Roux (1988); *Manual para ser niño*, de Gabriel García Márquez (1995); *Viktor E. Frankl, el sentido de la vida*, de Elisabeth Lukas (2008) y *El sentido de lo humano* de Humberto Matu-rana (1998), entre otros.

La *octava* pieza se encuentra en los padres de familia. Sin esta ficha el rompecabezas no se puede armar. A ellos les corresponde asumir su papel de educadores de sus hijos, pero le compete al maestro hacerle ver el valor afectivo, social, cultural y educativo que juegan, tanto el padre como la madre, en el proceso de aprendizaje de sus hijos, con mayor razón si son Luises o Luisas. El padre de familia de principios de siglo debe tener claro que la escuela ya no es la institución educativa por excelencia, como lo fue antaño; a los padres de familia hay que llevarlos a reconocer que, como escribe Eduardo Galeano, «Los niños pobres, tratados como basura (...) viven atados a la pata del televisor», una televisión que ha entrado a ser sustituta del padre y de la madre, a ocupar el rol de superposición o simultaneidad en el proceso de

socialización. Sea cual fuere el lugar del padre y de la madre, la fuente primordial de instrucción, hoy por hoy, es la televisión y ello está incidiendo en el comportamiento de los Luises y Luisas.

De lo dicho respecto a nuestra acción pedagógica podemos concluir, recurriendo a Zuleta (1994), diciendo: «La educación no es un problema similar al de dar de comer a un hambriento, pues en este caso el asunto sería muy sencillo (...). El problema fundamental de la educación es combatir la ignorancia (...). El verdadero problema es hacer salir a alguien de una indigestión para que pueda tener apetito». Ese alguien, en el caso que nos ocupa, tiene nombres propios: Luises y Luisas, y por supuesto maestros y maestras. Con la sistematización de esta acción educativa queremos que los electores no caigan en el error de no permitirles a otros aprender de la propia experiencia. Queremos aprender de sus avances, y podremos demostrarle a Carrie Lam, y a muchos investigadores foráneos, que los maestros y las maestras de Colombia somos efectivos a nuestra manera, así no demos cuenta de los «Once hábitos de un profesor efectivo» que expone la educadora canadiense en la revista *Semana* («Once hábitos», 2014).



CAPÍTULO V.

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: LA EXPERIENCIA DE UNA MAESTRA Y UN DOCENTE ORIENTADOR

Gabriel García Márquez, en *La escritura embrujada*, declara que a pesar de haberse tragado completitas *Las mil y una noches*, Kafka, en *La Metamorfosis*, le reveló algo muy importante para erigirse escritor: «un método para contar una cosa que yo no lo tenía». La escritura de este capítulo, destinado a orientadores, en ejercicio y en formación, intenta desplegar su contenido, relacionando la orientación escolar con la familia, con la salud mental y social y con en el contexto de la escolarización, particularmente con el fracaso escolar, fenómeno en el que los roles familiares y la situación de salud mental y social tienen amplia injerencia.

Los tres aspectos nodales en el capítulo: el rol de la familia, la salud mental y social lo mismo que el fracaso escolar están documentados con datos y reflexiones afines argüidas desde la experiencia de la orientación escolar y de una maestra de Ciencias Sociales¹. Su sentido radica en convocar

1 María del Pilar Herrera. IED Nuevo Horizonte.

a los lectores a adentrarse en este tipo de problemáticas que hoy agobian a los integrantes de la comunidad educativa, pidiendo a gritos atención por parte de los docentes orientadores, de las instituciones escolares y del Gobierno Municipal y Nacional.

LA FAMILIA: DE LA CÉLULA A LA HORDA

Historiar a la familia, en la vida escolar y en los extramuros, como se hizo en el primer capítulo, es lugar común por la connotación que se le ha dado como unidad básica de la sociedad, como grupo fundamental, «núcleo», «el nido afectivo», «la unidad sentimental», el «hospital afectivo de la humanidad» y «célula de la sociedad», aspectos relevantes en la relación que esta organización tiene con la escuela en la socialización, desarrollo emocional, cultural, intelectual, psíquico, social, físico, político y sintiente-pensante, de los niños, adolescentes y jóvenes. De ahí que cobra importancia en esta publicación.

El componente de salud mental y social, transversal a las dos problemáticas, incursiona sobre la base de dos ámbitos relevantes en el ejercicio de la orientación escolar; el primero, afín a la génesis de la orientación escolar en Colombia en cuanto a que su creación, en los establecimientos educativos oficiales, fue motivada «por considerar que era el medio más indicado, para llevar a cabo la tarea de prevención primaria de las enfermedades mentales, trastornos emocionales y perturbaciones psicosomáticas que, en ese momento, alcanzaban

altos índices» (MEN, 1974). El segundo tópico emana del primero avanzando hacia la Salud social, comprendida como la interrelación de la salud mental de los sujetos en contexto, como dimensión que se relaciona intrínsecamente y extrínsecamente con el ejercicio de la orientación escolar, en un país que le está apostando a transformar la violencia en paz con justicia social.

Con base en lo enunciado se puede colegir que la orientación escolar, desde su creación hasta la fecha, ha sido como el viajero de Kafka; es decir, ha soportado una permanente metamorfosis forjada por los cambios que la cultura, la política, la economía, la educación y la tecnología le han instaurado, pero que como Gregor Samsa (Kafka, 1997, 75) ha sabido moverse, «balanceando el cuerpo en toda su extensión», con la cabeza «levantada con firmeza», abriendo y atravesando puertas.

La familia, dentro de la metáfora kafkiana, correspondería a un organismo pluricelular, porque los insectos no son unicelulares; empero, a mediados del siglo XIX se constituyó la noción de «familia nuclear», compuesta por la pareja heterosexual, con hijos como un auto pequeño que hace un viaje largo sin llanta de repuesto; de tal manera que, si falta, parcial o totalmente, alguno de los padres, «no hay adulto de recambio» (Leal Q., 1998, p. 73) y si se encuentra alguno, como suele atalayarse en los contextos escolares, habitualmente la incompatibilidad impide la armonía que se pretende. Dicho de otro modo, la familia nuclear es una unidad económica, social, política y educativa subordinadora de los intereses de los hijos y de las mujeres a la hegemonía del padre,

prácticamente desde el Neolítico hasta nuestros días, pese al peso de la familia postmoderna.

Probablemente, la revolución científica, política e industrial, en su momento, le impregnaron el tinte de la escuela positivista y del estructural-funcionalismo; de ahí la transferencia de parentescos del lenguaje de las ciencias naturales a las organizaciones sociales, por ejemplo: núcleo, célula, unidad, que dan pie para preguntar: ¿si el núcleo de una célula o la célula están mórbidos pues que más se puede esperar del cuerpo que conforman? Si la familia que es «el núcleo» de la sociedad está contagiada, el cuerpo social que constituye no es inmune a tal situación patógena. La familia nuclear, cerrada, sobre sí misma, «es una degeneración de la sociedad» (Dolto, 1985). Al referirse a la pareja, en la familia nuclear, Leal Quedo (1998, p. 73) sostiene que en ella «se asfixia la pareja» y que los niños están «en una trampa», porque les facilita un área cómoda que «les servirá de trono y cárcel».

Aunque no es un ítem de este escrito aludir a los diferentes arquetipos de familia es importante acotar que, desde el Paleolítico hasta la actualidad, han existido numerables prototipos, algunos opacados por el modelo nuclear y sus vertientes y otros haciendo parte del ancestro ontológico. La familia nuclear simple, la nuclear biparental, la nuclear monoparental, la extensa, la tradicional, la consanguínea, la moderna, la patriarcal, la matriarcal, la disfuncional, el grupo familiar, la homoparental, el clan y la horda son unas de esas expresiones hasta ahora conocidas.

En Colombia y en América indígena, la familia nace con la comunidad tribal. La tribu, escribe el profesor Tovar Pinzón

(1974, 18), «es fundamentalmente una asociación familiar» en la que se encuentra: la familia nuclear, la familia extensa y la familia social. La primera, poligámica, constituida por afinidad y consanguinidad, por el esposo y las mujeres principal y secundaria; la segunda, agrupamientos de familias que se identifican, verbi gracia, por el apellido; y la familia social, instaurada por todos los miembros de la tribu.

De la génesis vernácula se puede dar un salto satelital a la crisis actual, en la que –como diría Gramsci, «hay algo que está muriendo pero no termina de morir y al mismo tiempo hay algo que está naciendo pero tampoco termina de nacer». Lo que está muriendo es el arquetipo de la mítica familia nuclear, extensa, conyugal, monógama y biparental centrada en la sobrevaloración de la maternidad, en el amor romántico, en el casamiento voluntario y en la unidad económica capitalista.

Lo naciente, la recomposición familiar en distintas facetas, una de ellas la tribu; estereotipo que, según la postura de una diputada catalana, los niños deben ser educados en tribus. La representante ibérica sostiene que el modelo biparental reinante en occidente «es contraproducente para la consolidación de una sociedad con sentido de comunidad» (Gabriel, 12 de mayo de 2016), que los niños y niñas deben ser educados en común y en colectivo por la tribu.

Para Bettelheim (1987), en la segunda mitad del siglo XX, la familia es una democracia *sui generis* en la que los distintos miembros no son iguales, «no participamos en la vida familiar como iguales, pues no lo somos, sino como socios igualmente importantes en la empresa común y más

importante de nuestras vidas: vivir en familia». La sociedad como cuerpo humano, no como cuerpo de insecto al estilo del viajero de *La Metamorfosis*, puede ser un recurso, al permitir a los niños y a la pareja salirse del círculo sofocante. En la analogía del núcleo y la célula, el círculo sofocante correspondería al núcleo; la membrana y el citoplasma el recurso oxigenante del núcleo.

Frente a este cambio de modelo o si se quiere a la vindicación de la cultura de la *Comunidad tribal* (Tovar, 17), el escritor Silva Romero (12 de mayo de 2016), aduce: «aquí lo que hemos tenido es familias y no sociedad, y hemos tenido familias más que país. En Colombia, así como en el resto de occidente, se impuso la imagen judeo-cristiana de familia tradicional, un concepto basado en la conformación biparental» (párr. 5).

El concepto de familia, en el mundo occidental, se asocia al amor y a la protección, en un espacio mítico de armonía en el que cualquier manifestación de conflicto, entendido como choque o como dificultad, es considerada como anomía o desviación, expresión de maldad o enfermedad, como paz negativa evocando a Kant (2011, 8), de ahí que haya voces que enuncien que «la familia está enferma» o que «ha muerto» (Cooper, 1982) como Gregor Samsa, en la obra del escritor checo.

Tedesco al comparar la familia con la escuela, en el ocaso del milenio, aseveraba que entre la familia de finales de siglo XX y la de inicios del mismo había una distancia enorme, mientras que los cambios en la escuela seguían siendo efímeros y mucho menos significativos. «La familia mantiene su

importancia, pero ya no es la familia fija y estable de antes... hay intercambio de opiniones, de maneras de ver o sentir pero no de transmisión porque esta supone la aceptación de cierta asimetría y de cierta autoridad» (Tedesco, 1994, p. 44).

La familia actual desnaturaliza el sometimiento, el despotismo, el tiranicidio, la servidumbre y la obediencia ensalsada por los credos religiosos, tiene una tendencia a transformarse en una institución donde se intercambia, negocia, discute, en la que la autoridad tiene que ser conquistada y no existe naturalmente ni divinamente. La servidumbre, para la familia actual, no en su generalidad, «no es digna de su aprecio, por más que se adorne» (Ceballos, 2015, p. 44). Y, ¿los hijos? Los hijos, según la Corte Constitucional, no son propiedad de nadie, ni siquiera de los padres: son «una libertad en formación, que merece una protección constitucional preferente» (Uprimy, 13 de agosto de 2016).

Todo lo expuesto hasta acá para advertir al orientador escolar el valor que tiene el conocimiento de la familia, como organización que nutre y desnutre a la escuela, en cuanto la deontología; la necesidad de bucear, en su composición y dinamismo, para comprender el sentido y el sinsentido de la escolarización actual; para que, volviendo a *La metamorfosis*, no haga lo mismo que el gerente del viajante: desconozca su estado actual, la aparte de su vista y solo la mire «por encima del hombro». El orientador de hoy, sin perder su base disciplinar, es un profesional polifacético, mostrando más interés por la filosofía, la pedagogía, la literatura, la psicagogía, la escritura, la etología, la neurociencia, la antropología, la conflictología y el trabajo social entre otros saberes disciplinares.

LA FAMILIA COLOMBIANA Y LAS INNUMERABLES PATITAS

En este aparte intento abrir la puerta, como el gerente y los parientes de Gregor, para que el orientador ingrese y perciba las dimensiones de un «monstruo» que despertó una mañana en una cama llamada Colombia. El interés no es asustar al lector, tal como le ocurrió a Grete, la hermana de Samsa, pensando que él lo hacía intencionalmente; tampoco para avergonzarse como su padre, sino para incentivar los ánimos y alentar a los agentes de la comunidad educativa a que se acerquen a la cerradura de la puerta de la violencia, que tiene sitiada a la sociedad colombiana para liberarla con la llave de una educación crítica y emancipadora. «Se aprende más teniendo que avanzar con el viento en contra que con el viento a favor», se lee en *Kafka para agobiados* (Percy, 2012, p. 37).

Gregor Samsa, para no ser inferior, en el manejo del tiempo, a esa «profesión tan dura» que escogió, mantenía un despertador sobre el baúl para que, a determinada hora de la alborada, le hiciese tic, tac, notificándolo de que el momento de abandonar la cama había llegado. Antes de resolver la disyuntiva: me levanto o no me levanto, como suele suceder, fluyen muchas inquietudes. En el caso del viajero, inspirador del capítulo de este libro, una de las preguntas fue: «¿Qué pasaría si durmiera un poco más y me olvidara de todas estas tonterías?».

El tic tac de la Encuesta Nacional de Salud Mental 2015, los datos del Censo Agropecuario, los informes de organismos

nacionales y multilaterales, los resultados de investigaciones científicas y periodísticas del orden nacional e internacional, la lectura de la realidad cotidiana, los análisis de coyuntura y los conocimientos que aportan los estudiantes, padres de familia y docentes, en el día a día, al ejercicio de la orientación escolar, no son tonterías menores, son fuentes probas para despertar e iniciar el viaje hacia una Colombia en *Paz Positiva* (2011), con justicia social y hacia la escuela de la ensoñación, del pensamiento, del «estudio» apoyada con la pedagogía de «la actividad intelectual» como lo dijese Bachelard en lo que Jean (2000, p. 179) denomina «filosofía pedagógica», para puntualizar que el pedagogo y el caso motivo de este escrito, el docente orientador debe tener un espíritu constantemente alerta, abierto y despierto.

Un pedagogo orientador que «nuca duerme por completo», que no duda de que se debe levantar de la cama, como el personaje de Kafka, para emprender la marcha todas las mañanas; un orientador que ahonda en la sicología del error, de la ignorancia y de la irreflexión; un orientador que no se contenta con celebrar sus triunfos y lamentar los fracasos sino que asume que la esencia misma de la reflexión es comprender que no se había comprendido, es un orientador para quien la verdad no está en el puerto sino en el viaje.

Las cifras expeditas enseguida son el tic tac del despertador que suena en el oído del orientador escolar, con altos decibeles, llamando la atención acerca de la violencia que se arrastra en el entorno escolar y que ha entrado, por las hendidias, a la escuela como el monstruoso insecto. Esta enumeración de factores de riesgo que caracterizan a la familia

unipersonal, nuclear y extendida, como la tipifica la Encuesta Nacional de Salud Mental (Ministerio de Salud y Protección Social, 2015), acuñando que el 10 % de los colombianos tiene problemas mentales, reflejados primordialmente en la depresión y la ansiedad, en un país en el que la tasa de homicidios es la decimocuarta más alta del mundo; el segundo país más desigual del continente, un país que en la escala de honestidad administrativa aparece en el vergonzoso puesto 83, de 138; un país en el que ocupamos el lugar 147 de 164 en índice de paz global y con los más graves problemas ambientales.

La Encuesta Nacional de Salud Mental también evidencia la actitud individualista y la pérdida de acciones de carácter comunitario que viene creciendo en la sociedad. La limitada participación, de los habitantes en grupos, es un indicador de la escasa intervención en las decisiones institucionales, municipales, regionales y nacional. No participan: 53 % de personas entre 12 a 17 años; el 65.3 % entre 18 y 44 años; el 60 % de 45 a 59 años; el 60 % de 60 y más años. Los mayores problemas de conducta alimentaria la presentan varones entre 11 y 17 años, las mujeres alcanzan un 10 %.

Es claro para las autoridades judiciales, para gobernantes e investigadores sociales, que la mayoría de las agresiones sexuales, contra mujeres y niños, acontecen en el ámbito familiar en un elevado porcentaje. De ahí que la mayoría de los traumas de personas que acuden a terapias, sobretudo psicoanalíticas y que son tomadas en consideración por los procedimientos legales, como atenuantes, en caso de delitos, atañen turbulentas relaciones familiares, abusos físicos de ascendentes y desatención de la madre, una figura femenina

obligada, por la mayoría de los códigos morales, al cuidado y a la atención de sus hijos, dentro del hogar, «con el trabajo gratuito disfrazado de amor» (Mogrovejo, 2013, p. 23).

«Las tragedias personales que derivan en depresiones y agresividad social se gestan en las familias» (Pacheco, 2013, p. 8), mientras las resiliencias que se producen en los momentos en que una persona abusada logra una relación con un medio, una actividad o una o varias personas que le dan afecto y comprensión, fuera del ámbito privado, son dificultadas cuando no impedidas por la exclusividad familiar. En la lógica de la célula, se desdeña que el núcleo llamado familia está en estrecha concordancia con la membrana, con el citoplasma y con las mitocondrias. La acción humana inductiva desnaturaliza y niega la discreción biológica, olvidando que las células adquieren su forma de acuerdo con el tejido, es decir que la familia se estructura según la organización social, el modo económico de producción y la cultura dominante, que el sistema político necesita.

Según UNICEF, la violencia ejercida en el ámbito familiar tiene muchas revelaciones: los abusos físicos, sexuales y psicológicos, incluyendo violaciones y acoso, el abandono y trato negligente, incesto, infanticidio, la explotación sexual y comercial infantil, la mutilación genital femenina, el matrimonio de niñas, la violencia durante el noviazgo, las relaciones sexuales impuestas por causas económicas, los abortos debidos a los malos tratos, y la trata de mujeres y personas menores de edad, hacen parte de un largo etc.

La incompletitud y el inacabamiento son componentes sustanciales del proceso metamórfico, aunque en la obra del

escritor checo «el bicho estiró la pata». El arquetipo de familia patriarcal se viene arrastrando desde hace más de 4 mil años, incluso desde el Neolítico medio atravesando la democracia ateniense y la Revolución Francesa, la modernidad y la postmodernidad, convirtiéndose en el primer espacio en que niños y niñas beben el patriarcado en su sensibilidad e ideología.

La familia actual, denominada por algunos estudiosos posmoderna, además de ser una unidad capitalista de producción, es diacrónica en cuanto que combina antiguas y nuevas formas de relación. Patitas como: la gestación, el matrimonio, la separación de la sexualidad, la crianza y las relaciones familiares, la convivencia de hijos de diferentes parejas, más acceso a la educación y al empleo, mujeres menos dependientes económicamente de los maridos, pese a que tienen más cargas gracias a la doble y a veces triple jornada de trabajo, pueden alejarse de relaciones abusivas o violentas, denuncian la violencia, pisan «tierra firme» (Kafka, 1996, p. 90).

La implementación del modelo neoliberal ha incidido en la reestructuración de las familias en lo atinente al aumento de mujeres solas o «cabeza de hogar, al nacimiento de hijos de padre diferente a la pareja, madres precoces, violencia doméstica, incapacidad de las familias de proporcionar a los hijos la infancia feliz». La incitación al consumo y al goce sexual y de otros modos es una constante. Ligado a esto las políticas de apertura económica a las multinacionales, la privatización de los servicios públicos, el libre cambio y el saqueo de materias primas han llevado a acentuar la

pobreza y el deterioro de la vida. Al enflaquecimiento del monstruoso insecto, como diría Grete y su madre al ver el cadáver de su hermano, todo gracias al señor modelo económico de producción.

La mundialización neoliberal, en palabras de Falquet (2013) tiende a imponer el ideal de familia neonuclear. Así, este patrón de familia, basado «en la pareja monogámica, no solo tiende a volverse una necesidad material, sino un ideal, una norma, una imposición» (Falquet, 2013, 28). Se reafirma que la metamorfosis de las estructuras familiares ha respondido pues a las necesidades económicas del sistema de producción (Mogrovejo, 2013, 28), «el amor es lo de menos» (Leal Q., 1998, p. 69).

Ahora bien, el fenómeno de la legalización de matrimonios homosexuales ha traído consigo el boom de la familia completa, llevando a lesbianas y homosexuales a buscar hijos por distintos medios, uno de ellos la reproducción asistida, fertilización in vitro, inseminación directa, inseminación asistida, artificial, imitando al «amor romántico» y la «estabilidad» que oferta la familia heterosexual. Los matrimonios gay, al decir de Mogrovejo, «fueron legalizados bajo la complacencia del libre mercado, favoreciendo la economía capitalista, reproduciendo el sistema de dominación y a la vez saliendo favorecidos en la medida de su capacidad adquisitiva con la posibilidad de ser parte de una casta» (Mogrovejo, 2013, p. 33). Familia, en este concierto de violín, al estilo de Grete, «no son los que comparten mi sangre, familia son con los que comparto mis sentimientos, mis alegrías y tristezas, y lo hacemos porque lo queremos, y no necesito dormir bajo el

mismo techo o comer de la misma olla, para sentirlos próximos a mi» (Charry, 2013, p. 48).

Así como el padre de Samsa empuja a los inquilinos, en el concierto, hacia la habitación, de manera análoga estas nuevas formas de organización familiar cuestionan el carácter «sagrado» y los imaginarios del «amor romántico», la maternidad, la heterosexualidad vinculante u obligatoria, pisando «tierra firme» (Kafka, 1996, p. 90) en la horda moderna, como sustituto solidario y libre de la familia, abogando, entre otros asuntos, por la desaparición de los vínculos legales y de sangre para la convivencia y la reconfiguración de colectividades de responsabilidad compartida, situación antipática para el modelo económico.

La colectividad de convivencia, a diferencia de la familia nuclear o ampliada, «es un espacio de seguridad para las mujeres que optan por una maternidad sin padre reconocido. A la vez, permite a los hombres ejercer la afectuosidad y la responsabilidad hacia niños y niñas, sin que se les reconozca su paternidad biológica. En esta lógica, las mujeres y los hombres que pueden convivir, al margen de las relaciones familiares, no están obligados a desearse y violentarse entre sí; pueden ser amigos, colaboradores, y sentirse sexualmente indiferentes» (Gargallo, 2013, p. 15). En el mismo concierto de emergencia de la Horda moderna, «la opción por la desaparición de los vínculos legales y de sangre para la convivencia y la reconfiguración de colectividades de responsabilidad compartida no atrae» (Pacheco, 2013, p. 14).

La horda, cual patita del insecto, tiene múltiples maneras de encontrarse y asumir sus responsabilidades sin recurrir

al esquema de pareja sexual, sin necesidad de un estado ni una iglesia que reconozca estas formas de convivencia. De esa guisa, supera lo patriarcal y lo patrimonial, con innecesarias relaciones de parentesco. La horda moderna, llamada comuna u organización alrededor de un proyecto, es una realidad de acto, que bien puede sustituir a la familia de carácter patrimonial y construir sociedades en las que las relaciones de parentesco no sean necesarias (Gargallo, 2013, p. 16).

Sobre esta «espalda dura y acorazada» con un «vientre curvo, de color café y fragmentado en rígidos arcos», con esta «multitud de piernitas, lastimosamente flacas», que revolotean no frente a los ojos de Gregor sino de cara a los nuestros y alzando un poco la cabeza, se puede arriesgar la hipótesis de que el conflicto social, político y armado que está saliendo al pináculo del bosque llamado Colombia, es apenas uno de los colores del verde colombiano, al cual se refiere Porfirio Barba Jacob. No es el verde único, pues las gradaciones que apenas se trenzan, en esta reflexión, son mayores y exigen más atención, porque tocan las raíces de los árboles del bosque.

El magisterio y, dentro de él, la orientación escolar, no es ajeno al tornasol del bosque y a del insecto. El gremio avizora arreboles y el hospital «con sus simétrica ventanas» (Kafka, 1996, p. 86) producto del Síndrome de Agotamiento Profesional, de la despersonalización y el cansancio emocional (González, 2008). Altos porcentajes de educadores y estudiantes presentan complicaciones en su salud mental y afectaciones del soma, por efecto de los fuertes vientos de violencia que sacuden a la institución escolar, según los

pocos estudios realizados en Medellín (2005), Barranquilla y Bogotá (2006 y 2009). Las cifras señalan que, en el denso bosque escolar, el orientador es la persona que está llevando la peor parte (Ospina y González, 2009), así como lo fue la familia y el vecindario del linaje Samsa.

La salud mental y más allá de ella la salud social, son asuntos afines al ejercicio de la orientación escolar, la citada Encuesta Nacional de Salud Mental reveló que el 35 % de los menores, entre 7 y 17 años, han estado expuestos a violencia intrafamiliar, expresándose esos episodios en la ansiedad por la separación de los padres, el déficit de atención, la hiperactividad, la concentración y la dificultad para el aprendizaje de matemáticas. Igualmente, reflejan los datos que, de 2003 a 2015, la consulta por salud mental pasó del 5 % al 48 %. No hay duda de que, en estos tiempos de transformación de conflicto armado, las cifras se disparan y los arcos no están dispuestos para atrapar esas flechas.

En las *sociedades del agotamiento y del cansancio* (Byung-Chul, 2017), en las caules pelagra la vida en todas sus expresiones, el trabajo docente manifiesta una serie de síntomas que revelan el deterioro de la salud mental de sus protagonistas y la incidencia en la dinámica educativa. Es un cansancio y un agotamiento que propaga la «**violencia neuronal**» expuesta en: melancolía, ira, duelo, tristeza, angustia, ansiedad y depresión.

Según estudiosos y entidades encargadas de la Salud (OMS, 2013), estos síntomas reflejan la ruptura de los *factores protectores* y del poderío de los *factores de riesgo*. El modelo neoliberal ha nutrido el espíritu individualista y de competencia,

en el que el empleador explota al trabajador y este, al sentir la presión de saber que hay numerosos individuos dispuestos a hacer cualquier cosa por conseguir su puesto de trabajo, cede ante la sobrecarga laboral y asume más responsabilidades de las que puede soportar. Así, el abismo entre el *Yo real* —lo que el docente puede hacer— y el *Yo ideal* —lo que quisiera hacer— es cada vez más grande, llevando a la autoagresión expresada en el *burnout* y la depresión.

FAMILIA, ESCUELA, COMUNIDAD Y FRACASO ESCOLAR: «¿QUÉ PODEMOS HACER?»

La relación escuela-comunidad es una bisagra que, de tiempo atrás, la política educativa y la pedagogía, han intentado aceitar para que las hojas de las puertas que las limita se abran sin causar tanto ruido, sin chirrear como está ocurriendo en la actualidad. Los fenómenos descritos, sobre la crisis de la familia, la violencia, la enfermedad y la muerte, en los últimos decenios, han traspasado los muros simbólicos y normativos que la escuela ha levantado; están como los inquilinos de la familia Samsa, pleiteando su espacio en el aula de clase e interrumpiendo la ejecución musical, el «concierto de violín», huelga decir, alterando el currículo formal, expresión ostensible en el fracaso escolar.

Impedir que los fenómenos enunciados y el fracaso escolar sean vistos, como quería hacer el padre de Gregor con su vástago, no tranquiliza a nadie. No creer que existen, a diferencia de lo expuesto por Grete, por más tiempo, podrá ser

«causa de nuestra desgracia» (Kafka, 1996, p. 139). De ahí que se requiere hacer «girar con la boca la llave de la cerradura» como lo hizo el mencionado personaje de Kafka, para reanudar el viaje: «Así no podemos seguir», «tenemos que deshacernos de él», «los va a matar a juntos, ya lo veo venir», son respuestas a una de las preguntas que el orientador debe hacerse en singular y en plural: «¿Qué podemos hacer?».

Familia, escuela y fracaso escolar es otro ejemplo que convoca al orientador, en formación y en ejercicio, a pensar el sentido de su quehacer en el viaje por la educación. El fracaso escolar no es una estatua para acariciarla y darle vida, al estilo de Pigmalión con Galatea, sino para demolerlo, transformarlo, desterrarlo de la escuela, «deshacernos de él», porque nos «va a matar», ante lo cual es imperativa la participación activa de la familia en cualquiera de los prototipos.

En el continente hay prácticamente un consenso que la escolarización, desde la postguerra, transporta, en su «espalda dura y acorazada», un «vientre curvo, de color café y fragmentado en rígidos arcos», denominado fracasado escolar, sobre todo la educación estatal, entre otras razones, porque los gobiernos de turno, salvo Cuba y algunos gobiernos progresistas, le han apostado al caballo equivocado, en la hípica del Banco Mundial y en el césped del modelo Neoliberal. La econometría ha sido el Norte de esa brújula, no lo ha sido el desarrollo del pensamiento ni del conocimiento. «No vivimos en un mundo destruido sino en un mundo desquiciado» donde «todo rechina y cruje igual que el aparejo de un velero que naufraga», asestaría Kafka. Las pruebas Pisa y las pruebas de Estado, en algunos países, se han encargado

de desacreditar lo público, de estigmatizarlo, abriendo la compuerta para la privatización, la tercerización y la desaparición como responsabilidad del Estado.

El estudio: *Modelo pedagógico y fracaso escolar*, realizado por Tedesco (1981), ubica los sistemas de promoción como una de las variables endógenas determinantes del fracaso escolar más no la única, puesto que el no acceso, la reprobación, la deserción y el bajo rendimiento académico también hacen parte de la sintomatología de una escuela incapaz de responder a las exigencias sociales. De Tezanos (1992, p. 69), al ir más allá de la organización familiar, bosqueja el fracaso escolar en la relación de la escuela con la comunidad, como un problema de legitimación de la institución educativa y consecuentemente al sentido que la misma tiene en sociedades históricamente determinadas.

El comportamiento de la familia, frente a la escuela, encarnaría una variable exógena multirrelacional del denominado Síndrome del Fracaso Escolar en los sectores populares (Rojas, 1992, p. 93), que interpela al orientador cual epidemiólogo para que haga suya esta problemática, como parte de su proyecto pedagógico, articulado con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), elevando su accionar en la investigación para la transformación del amenazante flagelo. La experiencia que se relaciona continuación es un viaje, como el de Samsa, emprendido en un colegio oficial de Bogotá, por una maestra de Ciencias Sociales y el orientador, quienes llevan a cabo, desde el año 2015, una investigación con 156 estudiantes de grado 6º, pertenecientes a una jornada escolar constituida

por medio millar de educandos, a quienes en adelante se les llamará «filósofos anfibios».

¿Cuál es el problema que convoca a los epidemiólogos? Que, en el año 2015, en la jornada de la mañana, en el estanque en que nos movemos, la reprobación fue del 22 %. En los «filósofos anfibios» fue del 30 %. De ese 30 %, solo un renacuajo logró moverse a otro estanque, es decir, consiguió promoción anticipada a grado 7° en 2016. De los 156 «filósofos anfibios» 125 provenían de la primaria del colegio, 31 eran repitentes. A la fecha (noviembre 2017), 9 estudiantes de los 31 están cursando 8° grado en la institución junto con 51 que sobreviven, en el estanque, de los 125. En otros términos, del 100 % del universo antedicho se mantiene el 38.5 %. Han escapado del estanque para otros territorios inmersa la calle, el embarazo no deseado, consumo de SPA, trabajo infantil, el hogar y otros estanques de la escolarización oficial y particular. Pero, ¿estos datos qué tienen que ver con el Estado? Sencillo: El promedio nacional, para la fecha, estaba en 4.9 % en Secundaria (6° a 9°) y 5.53 % en Media (10° y 11).

La reprobación de los anfibios de grado 6°, supera seis (6) veces el promedio nacional, eso es como si a una persona se le suben los triglicéridos, el colesterol, el antígeno prostático, el nivel de glicemia o la presión arterial. En esos casos hay que hacer algo, de ahí el origen de este ejercicio investigativo. En Bogotá, según el informe del PNUD 2016, por cada 1000 estudiantes que entran a primero de primaria, 296 desertan. De los 704 restantes, 291 repiten al menos un año y solo 413 se certifican en el grado 11° en el tiempo previsto. ¿De qué sirve una cabeza sola sino va acompañada del

cuerpo? (Caroll, 2005, 24) le preguntará Alicia a este siniestro sistema educativo que tenemos. En el momento en que se escribe este capítulo (noviembre de 2017).

¿Qué se hizo inicialmente? Partir de la siguiente hipótesis: Los filósofos anfibios de grado 6º, que llegan a la alberca llamada colegio, son como renacuajos que aspiran a ser ranas, es decir a graduarse. Pero no siempre logran culminar el proceso porque: desertan del estanque, los agota el currículo, no tienen el apoyo que necesitan de los docentes, del colegio y de la familia, por eso pierden el grado y el dilema que tienen que resolver es: repetir el grado o abandonar el centro escolar. O mordisquean «la seta» de la mano derecha o la de la mano izquierda, retomando el dilema de Alicia en su diálogo con la Oruga.

Luego de este ejercicio socrático y de la hipótesis pasamos a indagar el sustento del fracaso escolar en la cultura académica. Para el organismo rector de las políticas educativas en Colombia: El Ministerio de Educación, «Los alumnos reprobados no aprenden más por el hecho de repetir el mismo grado». Para una Comisión que conformó el gobierno de Colombia, en los inicios de la Globalización, en 1994, denominada: Misión Ciencia Educación y Desarrollo: «Este problema es grave, no solo en términos económicos para la sociedad, el Estado y los padres de familia sino también en términos de sus efectos sobre la autoestima de los niños y los jóvenes». Según la UNESCO: «quienes pierden un grado tienen 50 % de probabilidades de dejar de estudiar».

De acuerdo con el sicólogo Miguel de Zubiría Samper, «la principal causa del fracaso escolar es la incompetencia para la lectura, que se manifiesta en los estudiantes desde el momento mismo en que aprenden los rudimentos de la lectoescritura». Más que una maestra que empieza a enseñar, necesitan una maestra «que les muestre qué quiere decir saber leer y escribir». Pero «si los docentes no leen son incapaces de transmitir placer por la lectura», no obstante, «todos los chicos pueden aprender si los maestros se lo proponen», anota Emilia Ferreiro (1979).

También ha habido seguimiento y acompañamiento; es por eso que para un equipo de sicólogos de la Secretaría de Salud de Bogotá, quienes llevaron a cabo un trabajo *in situ* con los filósofos anfibios, el fracaso escolar: genera impactos que inciden gravemente sobre la vida personal y de pares; trae consecuencias severas sobre su trayectoria educativa y de convivencia escolar; lesiona la autoestima, descrece de sus capacidades y posibilidades de aprender; percibe el hecho de repetir como una situación que produce el mismo daño, que una pérdida afectiva grave; se extravía el grupo de pares; altera y deteriora la situación de desarrollo al retrotraer el proceso en marcha, hacia prácticas elementales que ya no interesan ni motivan; la reprobación hace sentir los efectos de la estigmatización social, el descenso social; rotula, presiona, estigmatiza, rompe redes de apoyo entre estudiantes, afirma la cultura de la repetición y culmina con la deserción y el fracaso no solo del niño sino de los maestros, de la institución, del Estado y de la sociedad.

Vistas, así las cosas, reanudamos las preguntas: ¿Por qué se insiste en la reprobación de los estudiantes, sobre todo en 6° grado, si nadie la recomienda y si, quienes la han estudiado exhortan dejar de lado esa práctica antipedagógica? Acudamos a la analogía del triciclo y la bicicleta para indicar que el niño en preescolar y primaria aprende a manejar el triciclo y en él llega a la puerta del bachillerato, para aprender a montar en la bicicleta. El puericultor de la primaria lo deja ahí en el pórtico y se va confiado en que el ciclista, que está en la Zona de Desarrollo Próximo, superará los premios de montaña y alcanzará la meta que está en la Zona de Desarrollo Potencial, evocando a Vygotsky (2010), que está en el borde de la cama para que no se caiga, volviendo a Samsa. Pero si a los filósofos anfibios escolares se les deja solos en la bicicleta se desploman, se rasguñan y lesionan. Dicho de otra manera, pierden las evaluaciones de las áreas y hasta el año. «El aire es una paloma, que apoyada sobre su nido, calienta a sus hijuelos», nos advertirá Bachelard (2000, 138). El nido es el colegio, la paloma los niños quienes claman el calor de sus maestros y del docente orientador.

La experiencia en el aquí y en el ahora, con esta muestra poblacional, deja al desnudo que el alumno de 6° grado requiere mayor acompañamiento de los profesores, padres de familia, directivos docentes y compañeros de curso, para terminar bien el año escolar y para seguir el viaje, en términos kafkianos, hasta alcanzar las metas y premios de montaña, huelga decir: graduarse, seguir en la universidad, ser ciudadano del mundo, diligente profesional y hasta buen padre de familia, como lo soñó la sociedad colombiana del siglo XIX.

Los datos difundidos en 2017 acreditan que el 43 % quiere estudiar en la universidad, no ha pensado 16 %, 15 % en el SENA y 12 % estudiar y trabajar al mismo tiempo, 8 % trabajar y 2 % conformar una familia. ¡Que el estudiante no tenga que volverse por el espejo antes de haber podido ver cómo es el resto de la casa!, asentaría Alicia a través del espejo.

De lo expuesto secretan otras preguntas problematizadoras: ¿los profesores que enseñan, a filósofos anfibios, se acercan al sentir y al pensar de Pigmalión? ¿Ven en sus estudiantes a la Galatea inspiradora de la práctica pedagógica? ¿Estos arquitectos de la pedagogía son corresponsables con las colegas que le trajeron a la puerta del bachillerato a los renacuajos, para que les ayudarán a crecer, con la metamorfosis, hasta convertirse en ranas? De acuerdo con los datos que acompañan las preguntas de la investigación, ¿los docentes apoyan decididamente y potencian afectivamente el aprendizaje de los filósofos anfibios? ¿Los docentes de preescolar y primaria están afianzando el montaje en el triciclo, para que el ejercicio de pedalear las áreas y asignaturas, los valores, las emociones y demás componentes del currículo formal, no causen caídas en la ruta ni fugas en el estanque?

Para que los renacuajos lleguen a ser ranas y para que los «escarabajos» del triciclo y de la bicicleta alcancen las metas, los educadores deben hacer praxis de la teoría del Andamiaje, consistente en que: «la acción de quien enseña está inversamente relacionada al nivel de competencias de quien aprende»; en otros términos, cuanto mayor dificultad se presente en el aprendiz, más acciones creativas requiere el docente. Nietzsche (Larrauri, 2005) lo pone de la siguiente

guisa: «Cuanto más nos elevamos, más pequeños les parecemos a quienes no pueden volar». A quienes hay que ayudar a volar es a los estudiantes, para que nos vean pequeños y no a la inversa. Este es un segundo aprendizaje que arroja el acompañamiento al proceso que nos ocupa, sin haberse terminado, claro está.

Y continuando con algunos aportes teóricos, puestos en escena en el periplo del proceso, nos encontramos con el *Método pedagógico de proyectos*, que según John Dewey (1963), se halla en la filosofía de la vida, en la filosofía pragmática, en la que el estudiante es sujeto activo y no pasivo en el proceso educativo. El proyecto debe emerger de la realidad de los educandos y no de la ley ni del exclusivo deseo de los adultos. «El grito está en la garganta antes de estar en el oído» (Bachelard, 2000). En lo que compete a orientación no sobra decir que los proyectos pedagógicos son la garganta que emite los gritos que son las acciones o, como tradicionalmente se ha legitimado, en las «funciones»

LA ROCA QUE FORMA EL MÁRMOL DE LOS ANFIBIOS

¿Cuál es la realidad de los filósofos candidatos a ser ranas o de los pedalistas potenciales triunfadores en la meta o de los estudiantes que transitan de la Zona de Desarrollo Próximo a la Zona de Desarrollo Potencial?

Del 100 % de los filósofos: el 90 % vive con su progenitora, el 60 % tiene padres ausentes, menos del 10 % de sus padres

tienen empleo indefinido, los restantes viven del rebusque. Aproximadamente el 65 % de los alumnos proviene de hogares que sobreviven con menos de dos dólares a día, al igual que millones de personas en el mundo; el 95 %, llega a pie al colegio. Con respecto a la alimentación el 85 %, desayuna con una bebida, a veces caliente, y una harina; el consumo de proteína y de antioxidantes es muy exiguo; el 10 % de los filósofos anfibios manifiesta no desayunar “porque no hay con qué profe”, “menos mal que nos dan refrigerio”. Eloísa Vasco (1990) sostenía que el buen pedagogo conoce a quién enseña y el Orientador es un pedagogo, con unas acciones de la enseñanza y del aprendizaje que no afronta el docente de las áreas obligatorias y fundamentales, por su limitada formación disciplinar.

MATERIAS DEL CURRÍCULO OFICIAL			
Preferidas	Educación Física	Artes	Informática
	2 %	2 %	3 %
Menos preferidas	Matemáticas	Inglés	Ciencias Sociales
	37 %	18 %	16 %
Más nivel de dificultad	Matemáticas	Inglés	Ciencias Naturales
	29 %	20 %	8 %

Cuando nuestros filósofos anfibios no comprenden la totalidad de los contenidos vistos en las aulas, el 25 % pregunta en casa, el 5 % indaga por cuenta propia, el 54 % le pregunta a sus compañeros, el 10 % estudia apuntes y el 6 %

recurre al profesor. En lo afín a las dificultades en el ritmo de aprendizaje, de cada 100 estudiantes, 59 manifiestan desmotivación; 14 expresan problemas de visión, 15 falta de concentración, 13 pereza y 9 angustia. He ahí “las patitas” de los viajeros en “constante movimiento, trabajando como sin rumbo en una enorme agitación” (Kafka, 2011, p. 73), interpelando la Orientación escolar, para que encuentre el artejo que le condesienda al proceso doblar y estirar “la patita”.

Para 2017, un equipo de cuidadores del estanque abrió otros grifos con una caracterización que supera, con creces, la muestra de los anfibios y ratifica los hallazgos. De un total de 410 estudiantes, de Preescolar hasta Media de las tres jornadas escolares, el 34 % ha repetido año escolar, es decir 139 educandos. El 17 % de ellos lo ha hecho en sexto grado, el 17 %, en segundo y 15 %, en primero primaria; expuesto de otro modo, el 49 % de la reprobación está en la base de la pirámide de la primaria y del bachillerato, igual que la deserción. En cuanto a las causas, cerca del 15 % lo atribuye a “falta de responsabilidad propia” y el 6 %, a la “falta de estudio personal”. Además, las dificultades de comportamiento en el aula abarca cerca del 4 %.

Las áreas con mayores fortalezas se expresan, nuevamente, con contundencia: Educación Física (52 %), Artes (45.8 %) e informática (37.5 %), impugnando el énfasis del Proyecto Educativo Institucional y las prácticas pedagógicas que responden a intereses distintos a los deseos de los estudiantes. Del currículo oculto, las actividades que más llaman la atención son: la música (57 %), el deporte (46 %), el cine (33 %) y las danzas (30 %).

TIPO DE PRÁCTICAS EXTRACURRICULARES QUE REALIZAN	
Deportivas en canchas de barrio	69%
En iglesias	17%
En centros comunitarios	12%
En comedores del contorno	8,4%
En la Biblioteca Julio Mario Santodomingo	8,4%
Prácticas ambientalistas	13%
Ninguna	17%

Además, el 15% está vinculado a escuelas de formación deportiva en las que el fútbol los convoca en el 57%. Las preferencias por baloncesto, ciclismo, natación y patinaje están cercanos al 30%; y hay un 10% que señala no practicar deporte. Como ya quedó expuesto, al 57% de los encuetados les llama la atención la música, empero, el 87% no está vinculado ni en escuelas de formación musical ni en escuelas de formación artística. En la Metamorfosis (Kafka, 1996), el gerente de Gregor quiere que él salga de su aposento pero las puertas están cerradas, como el sistema educativo tiene cerradas estas puertas del arte, la recreación y el deporte a los estudiantes.

USO DEL TIEMPO LIBRE	
Hace tareas	13%
Ve televisión	10%
Ve películas	7%
Va a parques del barrio	7%

USO DEL TIEMPO LIBRE	
Navega en internet	6,4%
Duerme	6,4%
Trabaja	10%

Ahora bien, frente al manejo del tiempo libre, se encontró que el 39% quiere vincularse a escuela deportiva y cultural, el 20% a la artística y de varios, 10% quiere actividades de esparcimiento con sus padres, 14% le gustaría hacer a cursos complementarios.

MOTIVACIÓN PARA ESTUDIAR	
Aprender	25%
Progresar	14%
Obtener un título	13%
Mejorar calidad de vida	13%
Superar dificultades	10%
Hacer amigos	10%
Presión familiar	3%
No sabe	12%

En esta coyuntura de apostar a la Paz, la vida en las escuelas merece especial atención vertebrar la cotidianidad escolar, dado que como ya fue declarado para el 85% de ellos, la violencia es cotidiana. Al ver la motivación de los conflictos que se dan dentro del plantel, se encontró:

FACTORES DESENCADENANTES DE CONFLICTO	
Personalidad agresiva	48 %
Diferencias de pensamiento	47 %
Mala comunicación	45 %
Falta de tolerancia	32 %
Rumores	28 %
Acoso	23 %
Discriminación	20 %
Problemas pasados	17 %
Adicciones	15 %

Gopnik (2010) dice que los conflictos se pueden transformar y resolver de varias maneras, a lo que los estudiantes responden: 53 % dialogando, 13 % con agresión física, 11 % con la aplicación de sanciones y 7 % con intervención de terceros. La escuela del postconflicto necesita “brazos y piernas” para alcanzar la Paz Positiva.

Desde una perspectiva de problemas generales a los que se pueden enfrentar los estudiantes en su día a día, en caso de requerir apoyo de la institución, los estudiantes acuden a

APOYO PARA SOLUCIONAR DE SITUACIONES	
Director DE CURSO	31 %
REPRESENTANTE DE CURSO	18 %
Consejo estudiantil	14 %
Otro docente	11 %
Personero (-a)	9 %

APOYO PARA SOLUCIONAR DE SITUACIONES	
Coordinación	9 %
Orientación	7 %
Rectoría	6 %
Familia	1 %
NINGUNO	1 %

Para el 46 %, el ambiente de aula es aceptable en cuanto hay respeto y calma. Empero, cuando la situación es contraria, la principal causa de malestar (41 %), son el ruido y el desorden. En cualquier caso, la actitud general de los estudiantes hacia la clase muestra:

ACTITUD EN EL AULA	
Participativa	51 %
De atención	28 %
Pasiva	15 %
De distraer (-se y a los demás)	5 %
De aburrimiento	1 %

En general, encuentran que la infraestructura y el ambiente escolar es divertido (30 %) pero desordenado (24 %). En todo caso, les permite jugar (54 %) y conversar (31 %).

Una conclusión explícita que deja esta segunda caracterización y una implícita que se infiere en la acción pedagógica con los Filósofos Anfibios es la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas y ajustar el PEI. En ese juicio colectivo, el énfasis debe converger en: 20 % deporte y recreación,

17.3 % en tecnológica, 12.4 %, científico, 11 % en artística, 10 % sin énfasis, humanístico y comunitario 5 %, política y social 4 %, ambientalista 8 % y salud 5 %.

ÉNFASIS PREFERIDO	
Recreación y deporte	28 %
Tecnología	17 %
Científico	12 %
Artístico	11 %
Humanístico y comunitario	5 %
De política social	4 %
Ambiental	8 %
De salud	5 %
Ninguno	10 %

Igualmente, los métodos pedagógicos deben responder a la lectura digital que efectúa el 48 % de los estudiantes, solamente el 52 % está leyendo en impresos. En lo relativo a frecuencia en la práctica de la lectura, el 46 % lo hace algunos días entre semana, todos los días 22 %, ningún día 17 %, los fines de semana 15 %.

Los estudiantes, según lo expuesto, quieren sentir el bienestar que abrigó a Samsa (Kaffa, 1996) aquella mañana cuando “las patitas pisaban tierra firme”. La pregunta es si quienes han hecho la consulta tenían tal intención o llanamente fue una encuesta más. Los estudiantes piden que se “obedezca completamente”, como lo hicieron las patitas del insecto a Gregor, y lleven el énfasis del colegio a donde

ellos quieren: Artes, tecnología y Recreación y deporte. La pregunta entonces del señor Samsa, es decir de los directivos docentes y docentes del colegio, ya no es ¿qué podemos hacer? Sino ¿cómo y cuándo lo van a hacer? No se puede retroceder, porque la enseñanzas del personaje kafkiano es que al hacerlo: “ni siquiera podía sostener la dirección”. No podrá ser que como en Alicia (2001) directivos y docentes se hayan metido en la madriguera sin pararse a considerar cómo se las arreglarían para después salir.

Bueno, ¿y toda esta “multitud de piernitas” -indicadores dirán los economistas precursores del concepto de Necesidades Básicas -que hace ostensible el insecto Kafkiano-, qué le dicen al orientador escolar? Pues que son la potencia que presentan los estudiantes o, en términos de Amartya Sen (2002), las capacidades, la libertad positiva, la posibilidad de ser y hacer que no tienen espacio en la institución educativa ni en la sociedad. Cuando Samsa (Kafka, 1996) intentó sacar de la cama, la parte inferior de su cuerpo, aún no se había percatado de la magnitud de su deformidad corpórea y no había dimensionado la imposibilidad de moverse, ante lo cual reacciona escogiendo “la dirección errónea”.

Esta caracterización y la que halle el orientador en la “comprensión del contexto” (MEN, 2016) en el que dinamiza su práctica pedagógica como parte de la llamada “competencia laboral”, lo insta a salir de sí y a “buscarse entre los otros, los otros que le dan plena existencia” como diría Octavio Paz. Lo emplaza a percatarse de “la dirección errónea” en que está la educación. Parafraseando a Frank Smith (1990), lo impulsa a reconocer que la educación le sigue apostando

“al caballo equivocado” porque no está contribuyendo con el desarrollo de las “capacidades básicas” y de las habilidades, tal como lo ha delineado el legislador en los objetivos generales y específicos de la escolarización Básica y Media.

Los datos anteriores y los que siguen evidencian un despropósito en la relación entre los bienes y la habilidad de las personas para lograr niveles adecuados de funcionamiento esenciales; es decir, lo que demandan los estudiantes no lo ofrece la política educativa, particularmente en la educación oficial. Lo expuesto es apenas un ejemplo que se puede encontrar en cualquier institución estatal.

DESCONTAMINAR LA ALBERCA

Bueno hasta acá se han formulado preguntas, se han enunciado hipótesis, hay referidos algunos elementos conceptuales, se ha evidenciado parte del proceso metodológico, hay aco-tación del contexto y se han auscultado claves acerca de qué hacer y cómo hacerlo con los filósofos anfibios. «La razón no tiene que describir sino organizar y construir», repite incansablemente Bachelard (2000, 113). En esta lógica, para no quedarnos en la superficie de las cosas y no saber más que describir, miremos, ¿qué acciones se han podido llevar a cabo para transformar esta problemática, luego de comprender lo incomprendido?

Entre las nuevas didácticas abordadas, en esta investigación, con los filósofos anfibios escolares, por el orientador y la profesora de Ciencias Sociales, tenemos:

- **Las historias gráficas de vida**, destacando, en sus relatos, momentos de duelo y de alegría. De cada 100 estudiantes hay 82 con duelos sin elaborar.
- **Ejercicios de activación de la Glándula Pineal**, gimnasia mental, el conocimiento de cómo funciona la mente, cómo aprende el ser humano y la importancia de usar el cerebro.
- **Documentales** sobre: nuevas prácticas de alimentación, respiración, fijación de la atención, ejercitación de la memoria, elaboración del «árbol mental» sugerido por el neurocientífico Rodolfo Llinás (1995), en la Pedagogía de entender.
- **Documentales** sobre: prevención del embarazo, valoración de los seres vivos, origen e implicación del consumo de carne y comida chatarra, importancia de la ingesta de agua potable y antioxidantes, prevención de enfermedades.
- **Lectura en voz alta** por parte del profesor y establecimiento de criterios de relación: escucha, debates, elaboración de relatos.
- Reuniones con padres de familia para socializar las acciones y comprometerlos en el apoyo logístico y afectivo a los educandos.
- Salidas pedagógicas autofinanciadas para: hacer praxis de nuevos hábitos, sensibilizarlos frente al cuidado de la naturaleza e iniciarlos en la investigación a través del trabajo de campo.
- **Trabajo con un grupo** de psicólogos para hacer seguimiento.

- **Elaboración de dibujos** y relatos sobre los agentes educativos, asumiendo el ser sintientes-pensantes; expresando sus puntos de vista sobre la relación con: docentes, directivos, padres de familia, con sus compañeros, llamando la atención sobre el maltrato emocional, consciente e inconsciente. Destacan los estudiantes tanto de la experiencia como los encuestados 2017:

«Me disgusta que: digan groserías, boten el refrigerio, los puestos sean tan pequeños, no utilicemos los televisores y los computadores del colegio para hacer tareas, no dejen jugar a los niños pequeños en las canchas y que los grandes lancen los balones, no arrojen la basura en las canecas, muchas veces no nos dan refrigerio, no respetan a los niños y a las niñas, algunos profesores nos hacen volver a hacer la tarea sin importarles que ya la hallamos hecho, algunos de mis compañeros tratan muy mal a los profesores, muchos de mis compañeros hacen *bullying*, a veces no alcanzamos a llegar temprano y no nos dejan entrar al colegio. Me gustaría que los profesores estén más pendientes a la salida, porque muchas veces nos pegan, nos empujan, nos hacen zancadilla, por todo algunos profesores nos bajan la nota, que a nosotros si nos ponen falla mientras que a los profesores que llegan tarde no les hacen nada».

GALATEA, UN RETO PARA PIGMALIÓN

Para finalizar esta exposición podemos decir, que la teoría del andamiaje, el método de proyectos pedagógicos y otras iniciativas pueden llegar a buen puerto si el Ministerio de Educación de Colombia tuviese en cuenta, por ejemplo, los *Diez retos de la Educación Colombiana para 2025*, propuestos por el profesor Carlos Eduardo Vasco Uribe (s.f., p. 5), matemático, profesor emérito de la Universidad Nacional de Colombia. Al ocuparse del reto, con el grado 6º, expone: «En muchos de esos colegios, la única manera de disminuir la deserción, en el grado 6º, sería la de rediseñar completamente los programas del primer semestre de ese grado o aún de todo el año escolar, para lograr una especie de nivelación en competencias de lenguaje, matemáticas y ciencias... Otra idea es abrir un 6º grado en las escuelas que tengan más dificultades de integrar a sus egresados...».

Y pongámosle punto final a este capítulo convocando a los colegas Orientadores, presentes y ausentes, a que asuman el rol de Pigmalión y en ese compromiso le den vida a Galatea, es decir, a la investigación en el taller escolar. El mármol de la obra escultural es la cotidianidad escolar, sus problemáticas y la bruza la Sistematización de Experiencias Educativas (Mejía, 2015), como una alternativa de investigación desde la Educación Popular y si se quiere a partir de las epistemologías del Sur, evocando de Boaventura de Sousa Santos, a Raúl Zibechi con la comunagogía y a Bachelard con la *Pedagogía del «contra»* y del «*hacia*» (Jean, 2000, 102).

Si parte de este contenido es valorado por los docentes orientadores en formación y en ejercicio, muy seguramente

que en los congresos de Orientación desfilarán, por sus estrados y por la academia, decenas de Galateas ingenias por Pigmaliones, realzando la acción de la orientación, que cada día está más del corazón de los filósofos anfibios, de las Alicias y de los Principitos. «En las puertas del milenio el hombre está conquistando las estrellas, pero aquí en la tierra no ha llegado al corazón de los niños», concluyó un grupo de científicos y literatos del mundo, reunidos por la UNESCO, hace dos decenios, encabezados por Rigoberta Menchú, Eduardo Galeano, Ernesto Sábato y Gabriel García Márquez, entre otros.

Y para ir corriéndole el cerrojo a este capítulo digamos que, en el orden imaginario es normal que el elefante, ese animal inmenso, salga de una concha de caracol. Sin embargo, «es excepcional que se le pida, al estilo de la imaginación, que entre en ella». Lo bello y lo grande dilatan los gérmenes. «Que lo grande surja de lo pequeño, es una de las fuerzas de la miniatura» (Bachelard, 2000, 143). La orientación hoy es una fuerza grande y bella, que ha surgido de lo pequeño y ha sabido dilatar los gérmenes de la adversidad, del vilipendio y de la extinción, para sobrevivir; por eso, estamos aquí y seguiremos estando. Quiera dios, como se reza el argot popular, que la diosa Venus eleve las llamas del altar de esta despojada Colombia y que el país de Pigmalión, al explorar con sus dedos lo que era un sueño, perciba las pulsiones de la Galatea de la justicia social que nos entrega la Afrodita del esfuerzo y de la esperanza de querer hacer de Colombia «un país al alcance de los niños» (Márquez, 1994) y una orientación de la dimensión de Galatea.

CAPÍTULO VI. METÁSTASIS Y ENDOSCOPIA DE LA CÉLULA FAMILIAR. UNA CLAVE DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DEL DOCENTE-ORIENTADOR

Dentro de los trabajos realizados por Elliot está la *Investigación-Acción del profesor* (Elliot, 1990, p. 23), que en nuestro contexto se leerá como la *Investigación-Acción del docente orientador*. Es un estilo de investigación que analiza, desde la escuela, acciones humanas y situaciones sociales experimentadas por el docente orientador como: inaceptables en algunos aspectos problemáticos; susceptibles de cambios y que requieren una respuesta práctica. El propósito de esta tipología de investigación es que el docente orientador profundice en el diagnóstico y adopte una postura exploratoria frente a la situación. Además, que interprete y explique los fenómenos motivo de su estudio, que interpele y dialogue con los agentes de la comunidad educativa acerca del qué hacer para transformar la situación problema.

En el caso de la endoscopia de la célula familiar, la investigación parte de observar, con lupa, la membrana plasmática y el citoplasma para extraer partículas que están contaminando la célula familiar y el corpus social; verbi gracia:

divorcios, embrazo de adolescentes, violencia intrafamiliar, muerte de mujeres, maltrato infantil, consumo de sustancias psicoactivas, violencia sexual, matoneo, entre otros protuberancias que dan cuenta de la metástasis por la que atraviesa la familia y que los oncólogos vienen formulando con paliativos.

Con base en los registros que arroja la lectura de la endoscopia, el docente orientador, el directivo docente y el maestro en general, pueden plantear tratamientos remediales y políticas de prevención desde el currículo, para transformar las células enfermas y forjar una nueva membrana nuclear que proteja un nuevo núcleo. Ese nuevo núcleo es la construcción de un prototipo de organización familiar desde la escuela, desde el currículo formal en diálogo con el currículo oculto y con la experiencia reflexionada.

Ahora bien, la metástasis es evento que evoca la muerte y la palabra muerte, como decía Octavio Paz, «jamás se pronuncia porque quema los labios». No obstante, la muerte de animales, plantas y seres humanos es el pan de cada en nuestro país y en el mundo. «Sin la muerte, Colombia no daría señales de vida» escribió García Márquez, citando a su colega escritor Moreno Durán, en *La Patria amada aunque distante* (G. García, 2003, p. 7). «La muerte como nostalgia y no como fruto y fin de la vida, equivale a afirmar que no venimos de la vida, sino de la muerte» (Paz, 1993, p. 68), pero es claro, para nosotros, que si venimos de la vida podemos hablar de la muerte de la familia en Colombia o, al menos, de esa célula que ha hecho metástasis.

Temeroso de que el título no haga abstracción justa de la realidad y de la idealización que se tiene de la familia, haré

referencia también a la crisis de la familia dilucidando que la crisis no es la culminación de un proceso, como generalmente se piensa, sino los momentos en los que comienza a imponerse algo nuevo en la sociedad, tal como lo sustenta el extinto profesor Gutiérrez Girardot (Gutiérrez G., 1998, p. 264) evocando a José Luis Romero.

Como no se trata de hacer arqueología de la familia y como ya se hizo una robusta ilustración en un capítulo anterior, pasemos la página de la génesis vernácula a la crisis actual o a la metástasis de la célula de la sociedad para decir, que lo que está muriendo es el arquetipo de la mítica familia nuclear y extensa, conyugal, monógama y biparental o monoándrica como diría el autor de *El niño otro oprimido* (Villar, 1986, p. 12) —reinante en Occidente— lo naciente, es la recomposición familiar en distintas facetas, una de ellas la tribu; estereotipo en el que se pregona que en estos tiempos los niños deben ser educados en tribus, dado que el modelo biparental reinante en occidente «es contraproducente para la consolidación de una sociedad con sentido de comunidad» (Gabriel, 12 de mayo de 2016), y que los niños y niñas deben ser educados en común y en colectivo y para ello el prototipo conveniente es la tribu.

Frente a este cambio de arquetipo o si se quiere a la reivindicación de la cultura de la *Comunidad tribal* (Tovar, 17), volvamos al escritor Silva Romero (12 de mayo de 2016), para recordar su planteamiento cuando asevera: «aquí lo que hemos tenido es familias y no sociedad, y hemos tenido familias más que país. En Colombia, así como en el resto de occidente, se impuso la imagen judeo-cristiana de familia

tradicional, un concepto basado en la conformación biparental» (párr. 5), en restaurar las tablas de piedra que recibió Moisés en el Sinaí, revivir el cuarto mandamiento de la Ley de Dios: «honrar a padre y madre» tal como lo difundía el catecismo del padre Astete.

El concepto de familia, en el mundo occidental, como se ha insistido, se asocia al amor y a la protección, en un espacio mítico de armonía en el que cualquier manifestación de conflicto, entendido como choque o como dificultad, es considerada como anomalía o desviación, expresión de maldad o enfermedad; de ahí que haya voces que enuncien que «la familia está enferma» o que ha muerto como lo proclamó la corriente anti psiquiátrica (Cooper, 1982).

LAS MUJERES ANTE LA MUERTE Y LA VIOLENCIA

Dicho esto, démosle paso a la lectura, con los datos que tenemos, no tan actualizados, por cierto, de la membrana plasmática, el núcleo y el citoplasma en la endoscopia que le han efectuado a la célula algunos investigadores. Con arreglo a los datos de la Misión de Observación Electoral (desde ahora MOE), en promedio, cada dos días se producía un hecho de violencia política en Colombia, mientras que cada 2 días había 264 mujeres agredidas por su pareja o expareja. Para la revista Semana («Cifras de», 25 de noviembre, 2013), cada 2 días 100 mujeres fueron víctimas de violencia sexual en el país, cada 3 días una mujer fue asesinada por su pareja o expareja.

Las mujeres, que son el soporte de la organización familiar, representan el 46,7 % de las víctimas de homicidio en el país. En Colombia, sobre la base de los estudios de Profamilia (2015), dos de cada cinco mujeres sufren violencia física por parte de su pareja, es decir, el 40 %. En el 2013, cada 13 minutos una mujer fue víctima de violencia de pareja. ¿Y qué decir de los conflictos que generan la pobreza, la indigencia, el hambre, el desempleo, la corrupción, la impunidad y la precariedad en la atención en los servicios de salud? ¿Acaso todo esto no afecta la vida escolar?

Según Medicina Legal (citado en Lara, 26 de mayo, 2016), el año antepasado se reportaron, en Colombia, 1.007 asesinatos de mujeres, cerca de 16.000 casos de violencia sexual y aproximadamente 37.000 de violencia en general contra ellas. Entre el 2001 y el 2009 se supo de 500.000 casos de violencia sexual, «se calcula que en ese lapso la cifra real de colombianas violentadas haya ascendido a los dos millones» (párr. 3). «¿De qué nos quejamos? Ni siquiera practicamos el 5° Mandamiento, y ya vimos los amplios y poderosos sectores que votaron por seguir la guerra», apunta Carlos Eduardo Vasco (s.f., p. 5), en el 5° reto de la Educación colombiana para el 2025. En este reto, al decir del Comisionado de la Misión Ciencia Educación y Desarrollo (Gutiérrez, 1995), está: «Conciliar el pluralismo y el amoralismo neoliberal y posmoderno con la enseñanza de la convivencia, la ética, la moral, la democracia y la ciudadanía, y con la enseñanza de las religiones, sus contribuciones y sus desvíos».

Según la corporación SISMA Mujer (25 noviembre 2018) el violentómetro indicó que, entre 2017 y octubre de 2018, cada

12 minutos una mujer, entre 20 y 34 años, fue violada por su pareja o expareja; cada 32 minutos una mujer fue agredida en el ámbito familiar; cada dos días y medio hubo, en Colombia, una mujer asesinada por su pareja o expareja; cada 23 minutos una mujer fue agredida sexualmente. El 86% de la violencia fue contra niñas y adolescentes, 39,97% entre 10 y 13 años, 24,84% entre 5 y 9 años. Los porcentajes de participación de familiares y conocidos en la violencia sexual se mantienen por encima del 70% lo mismo que el escenario donde ocurre, es decir, en el lugar de residencia. Entre 2016 y 2017 aumentó en 35% el maltrato emocional en mujeres. La Fiscalía General de la Nación, de junio de 2016 a junio de 2018, reporta que cada 15 horas hubo una mujer víctima de feminicidio; cada 4 horas una por acoso sexual y cada 12 minutos una mujer fue víctima de delitos contra su integridad y función sexuales. Si a la rosa se le quitan los pétalos y solo se deja con las espinas, el polen no circulará para fecundar, los jardines lucirán descoloridos y la fragancia del amor no dejará de ser una frustración social.

LA ESCOLARIZACIÓN DE NIÑOS Y ADOLESCENTES

Pero si sobre los arbustos mayores llueve, en la infancia y en la adolescencia no descampa. En el marco de las negociaciones que nos llevaron al paro nacional del magisterio en 2017 se supo que el jardín y pre jardín no están garantizados por el Estado y lo estarán probablemente hasta el 2024 en un 80%, solo 56 de cada cien niños menores de cinco años gozan del

derecho a transición, más de un millón y medio de niños y jóvenes, entre los 5 y 16 años, están sin escolarización. Si la célula está enferma y el cuerpo no produce los anticuerpos para regenerarla entonces, ¿qué se puede esperar de una sociedad cuya célula, que es la familia, sigue enferma y la escuela esperando que dicha célula cumpla con unas funciones que no puede efectuar por su situación de morbilidad?

VIOLENCIA SEXUAL CONTRA NIÑOS Y NIÑAS

En el 2013, datos tomados de la Secretaría Distrital de Salud (citado en «reportan cifras», 6 de marzo, 2013) registran, que «casi el 60 % de los casos de violencia sexual que ocurren en la ciudad» (párr. 6) se hallan entre los 0 y 18 años. El 80 % del total de la violencia sexual ocurre contra niñas, niños y adolescentes. Siendo los principales agresores, 78 %, parientes y personas conocidas, coexistiendo el lugar preferido la casa de la propia víctima (80 %), en la vía pública se presentan el 5 % y el sitio de estudio el 5 %. En 2011 se atendieron en la Secretaría de Integración de Bogotá, 83.000 demandas de violencia intrafamiliar. Faltaría un alto estimativo de quienes no acuden. ¡Y la situación nada que mejora!

EL MALTRATO A NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES

Siguiendo con la lectura de la endoscopia, durante 2014 al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (desde ahora ICBF)

llegaron 44.165 denuncias de maltrato a menores de edad, afectados principalmente por violencia sexual y abandono. Dicho de otro modo, en Colombia, diariamente, en ese año, a 121 niños, niñas y adolescentes se les fueron vulnerados sus derechos. El 41,7% de los menores de edad, con los que el ICBF adelanta procesos de restitución de derechos, tenía entre 12 y 18 años; el 28.8% la edad oscilaba entre 6 y 12 años. Los niños y niñas, entre 0 y 6 años, ocuparon el 16,3%. Según el mismo instituto, («La cruda radiografía», 2 de marzo, 2016), solo durante el 2015 fueron reportados al Sistema de Información Misional 3.370 casos, de los cuales, 939 fueron por violencia sexual.

Todos ellos y ellas son hijos de la Constitución de 1991, seguramente vástagos de padres creyentes, practicantes del 4º mandamiento y «apoyados en la ley», aunque no se conozca la especificidad del Código Civil Colombiano que en el artículo 262 establece: «los padres o la persona encargada del cuidado personal de los hijos, tendrán la facultad de vigilar su conducta, corregirlos y sancionarlos moderadamente». (González, 2008). «Los niños que han sido respetados desde la infancia irán por el mundo con los ojos y las orejas bien abiertos y sabrán protestar con palabras y acciones constructivas contra la injusticia y la ignorancia», anota Alice Miller (2009, p. 17) y los que aprenden la violencia en la prole, porque sus padres la han aprendido. ¿Qué harán?

EL CONSUMO DE ALCOHOL Y SUSTANCIAS PSICOACTIVAS

Ligado al crimen, al maltrato y al abandono, como prácticas de los miembros de algunas familias, está el consumo de Sustancias Psicoactivas (desde ahora SPA). En el Estudio de Consumo de Alcohol en Menores, en 7 ciudades capitales, en el año 2015, realizado por la Corporación Nuevos Rumbos (2015), se encontró que el 58 % de los menores de 18 años lo hace en fiestas de la casa; el 52 % de los menores toma alcohol en presencia de los padres; el 48 % toma con padres y familiares y el 44 % ha ido a comprar el licor obedeciendo órdenes de los padres o familiares. Concuerdan estos datos con las cifras del programa *Ángel protector* de RedPapaz, en los que se asegura que el 55 % de los menores de edad han iniciado el consumo del alcohol en su propia casa, en presencia de sus padres, reiterando que esta es la causa de los altos índices de consumo en la capital.

En 2015 y en lo corrido del año 2016 se registró, según Caracol Radio («Jóvenes en Bogotá», 25 de febrero, 2016) que el 15 por ciento de los menores en Bogotá están tomando alcohol con frecuencia, volviéndose relevante el hecho de que las mujeres están consumiendo un 57 %, mientras que los hombres, menores de edad, registran un 51 %. El comienzo del consumo está entre los 11 y 12 años. Esta, sin duda, es una huida de los niños y adolescentes a las situaciones de angustia, desesperanza, desazón, violencia, desconfianza, peligro, incertidumbre, abandono afectivo, desprotección que la familia biparental y monoparental le brinda a sus retoños.

Si las espigas y los capullos, evocando a Soto Aparicio, no se cuidan no habrá pan ni habrá flores. Pero con motivo del reciente proyecto de decreto para regular la dosis mínima, el consumo de alcohol bajó, el de mariguana y éxtasis subieron y la edad de consumo comienza a los 10 años (Semana, 2018).

¿Y qué decir de la violencia intrafamiliar, muy ligada a los factores de riesgo que se vienen enunciando? En mayo del 2015 se registraron, a nivel nacional, 74.812 casos de violencia intrafamiliar: más del 30 por ciento sucedieron en plena celebración del Día de la Madre («El violento», 10 de mayo, 2016). En 2012 se presentaron 30.110 casos, 552 de los cuales terminaron en sentencia condenatoria. Al colombiano sin corazón lo pierde el corazón, apuntó García Márquez (1996, p. 16). «Somos una sociedad sentimental en la que prima el gesto sobre la reflexión, el ímpetu sobre la razón, el calor humano sobre la desconfianza. Tenemos un amor casi irracional por la vida, pero nos matamos unos a otros por las ansias de vivir. Al autor de los crímenes más terribles lo pierde una debilidad sentimental».

EL EMBARAZO EN ADOLESCENTES

En la lectura de la radiografía aparece también el embarazo no deseado de adolescentes. El embarazo de adolescentes, en Colombia, es un problema de Salud Pública. La Academia Nacional de Medicina, en el año 2005, catalogó el «embarazo en adolescentes» como la más grave problemática en salud pública de Colombia. «Esta, además de ser un marcador de

subdesarrollo en sí, es una catástrofe biológica, antropológica, social, familiar e individual. De ella se desprenden en gran medida problemas como el aborto, las infecciones de transmisión sexual, la violencia de género, la violencia sexual y el maltrato infantil» (Cajiao, 1999, p. 22).

En la actualidad, el 20 % de las embarazadas son adolescentes. Colombia es el tercer país de la región —después de Venezuela y Ecuador— con el mayor sumario de adolescentes gestantes («Casa de», 30 de octubre, 2015). Un estudio de la Organización de las Naciones Unidas (desde ahora ONU) (citado en «Casa de», 30 de octubre, 2015) señala, que «150 mil embarazos en niñas entre los 10 y los 19 años se registraron en el país en el último año» (párr. 4), 6.000 de ellas menores de 14 años. El embarazo adolescente perjudica no solo a la madre, sino a sus hijos, a sus familias y a la sociedad entera «El embarazo en la adolescencia es una circunstancia que quita la oportunidad de desarrollo, de crecimiento, de completar la educación, de tener mejores oportunidades para el trabajo y mejores condiciones de vida, tanto de la madre como de sus hijos», indica el estudio (Mejía, citada en Domínguez, 24 de febrero, 2014). ¿Qué está pasando? ¿Quiénes son responsables de esta grave problemática? ¿Los padres que no se comunican correctamente con sus hijos... los mismos adolescentes, que se aventuran a tener prácticas sexuales sin la protección ni la conciencia de los riesgos que el ejercicio de la sexualidad implica?, preguntan los asesores del organismo multilateral. ¿Cuál es el sentido de una organización familiar así? ¿Tiene sentido reivindicar esos roles? ¿Cómo hacemos para erradicar el carcinoma en esa célula enferma?

LA FAMILIA AÑORADA POR LOS MAESTROS Y DIRECTIVOS DOCENTES

Desde la añorada e idealizada relación familia escuela, puede decirse que las prácticas de crianza, los saberes de sentido común, saberes populares y el capital cultural de los padres de familia, que tienen matriculados a sus hijos en los colegios públicos, no les posibilitan formar a los niños, niñas y adolescentes en el ejercicio de los Derechos Sexuales y Reproductivos; empero, la Corte Constitucional ha expuesto, en la Sentencia T-440/92 que: «por su propia naturaleza, la instrucción sexual se lleva a cabo desde el nacimiento en la atmósfera protegida de la familia». El peso de las creencias y sobre todo de los preceptos religiosos cobra un alto precio a la hora de asumir la formación de los hijos; por eso, la escuela se convierte en una institución de educación compensatoria y de reeducación en cuanto a la educación sexual se refiere, pero no resuelve el problema estructural.

Los divorcios ocuparon un protagónico papel en la desconfiguración y recomposición de las parejas, convirtiéndose en un factor de riesgo para los consanguíneos. A principios del 2009, la prensa nacional reconocía «que 41 parejas colombianas acudían a los juzgados para divorciarse, es decir, 5 parejas en promedio por hora» (J. I. y otros González, 2008, p. 78). Se calcula que por cada pareja que se casa otras tres parejas se divorcian. De diez parejas, tres se divorcian. Bogotá fue una de las ciudades donde más se presentó esta situación: 25.83 % de los divorcios del país. De acuerdo con los informes del Superintendente de Notariado y Registro (García, citado en «En

2015», 26 de febrero, 2016), «de diez parejas, tres se divorcian... los divorcios aumentaron un 10.44 %» (párr. 1). ¿Y qué decir del matrimonio igualitario y de las madres cabeza de familia?

Nos queda por referir tangencialmente dos fenómenos conflictivos en la familia, en el colegio y en la sociedad: el matoneo (Fante, 2012) en los centros escolares y el suicidio (Ardila, 2011, p. 52–59.). Sobre el primero se puede volver al estudio hecho por la Universidad de los Andes (Chaux, 2012) y el MEN, en el que se lee que, en el 2011, el 11.3 % de los alumnos encuestados fueron golpeados por un compañero y el 10 % le pegó a alguno de ellos, tan solo por citar un dato. En lo atinente al segundo, las cifras expresan que el grupo de edad más afectado es el de 20 a 29 años, con un 27,5 % del total. El 13 % correspondió a personas de edades entre 60 y 79 años y el 10 % lo ocuparon los menores de 5 a 17 años, algunos de ellos alumnos nuestros (Chaux, 2012).

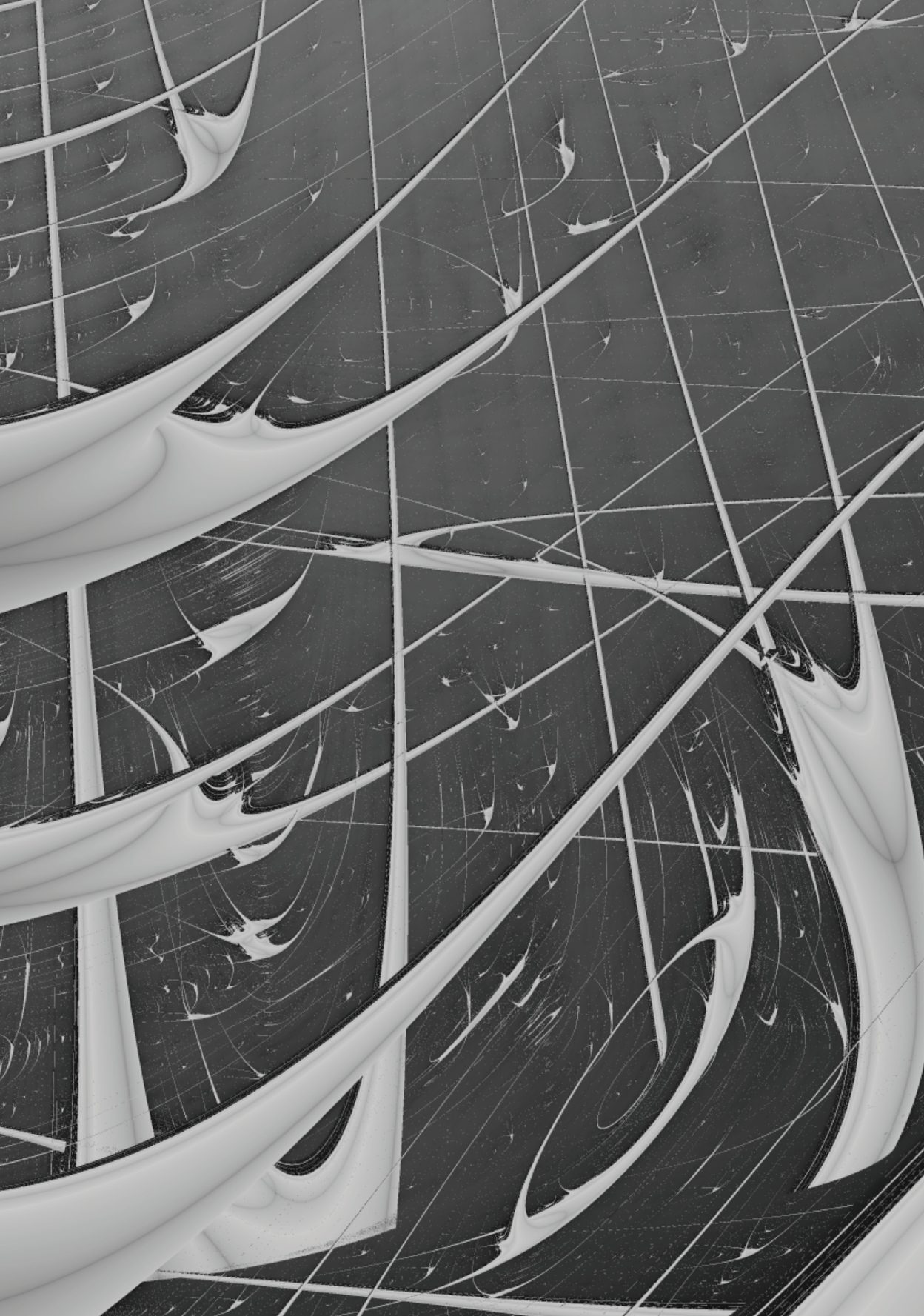
Y podríamos cerrar esta enumeración de factores de riesgo que caracterizan a la familia unipersonal, nuclear y extendida, como la tipifica la Encuesta Nacional de Salud Mental (Ministerio de Salud y Protección Social, 2015), acudiendo que el 10 % de los colombianos tiene problemas mentales, reflejados primordialmente en la depresión y la ansiedad en un país en el que la tasa de homicidios es la decimocuarta más alta del mundo; un país que la escala de honestidad administrativa aparece en el vergonzoso puesto 83, de 138; un país en el índice de paz global ocupamos el puesto 147 de 164 países. Y como si fuera poco, uno de los países más desigual del continente; un país con una tasa de suicidios de 5.2 por cada cien mil habitantes.

Pese a todo lo dicho, a la pobreza, a la violencia y a la rampante corrupción, que según los resultados de la encuesta Gallup, a finales de 2014 («Corporación de», 26 de octubre, 2014), indican los bajos y crecientes niveles de la imagen desfavorable del Congreso (69 %), los partidos políticos (78 %), el sistema judicial (79 %), la Corte Constitucional tiene una imagen desfavorable del 43 %, la Fiscalía del 52 % y la Corte Suprema de Justicia del 55 %; la Procuraduría el 46 % y la Contraloría el 41 %. Pese a esta actitud de los políticos, semejante al Síndrome de Hybris no se puede olvidar lo que aduce Llinás: «el 90 % de la gente colombiana es amorosa» (Llinás, 1995). Evocando al extinto nobel: «Todavía nos queda un país de fondo por descubrir en medio del desastre, una Colombia secreta que ya no cabe en los moldes que nos habíamos forjado con nuestros desatinos históricos» (García, 2013). El país de fondo es como el molusco y la concha el molde forjado con los desatinos históricos. En ese sentido, rememorando a Gastón Bachelard (Bachelard, 2000, p. 141), «hay que vivir para edificar la casa y no edificar la casa para vivir en ella».

Con esta lectura de la endoscopia, un tanto desoladora, se puede hipotetizar que el conflicto social, político y armado que está saliendo al pináculo del bosque, es apenas uno de los colores del verde colombiano, no es el verde único, las gradaciones que apenas se trenzan, en esta reflexión, son mayores y exigen más atención, porque tocan las raíces de los árboles del bosque, advirtiendo que las cifras recientes señalan que el problema a cambio de mejorar, empeora. La escuela no es ajena al tornasol del bosque. El magisterio, como se ha expuesto en este libro, avizora arreboles, producto del

Síndrome de Agotamiento Profesional, de la despersonalización y de la salud mental (González, 2008). El 35 % de los educadores, siendo generosos con las cifras, presenta complicaciones en su salud mental y afectaciones del soma, por efecto de los fuertes vientos de violencia que sacuden a la institución escolar, según los pocos estudios realizados en Medellín (2005 y 2017), Barranquilla y Bogotá (2006 y 2009). Las cifras señalan que, en el denso bosque escolar, el Orientador es la persona más afectada (Ospina Pedro, González, 2009).

La acidez del rol de la familia en la construcción de ciudadanías, dada la problemática expuesta en datos, depreda los retoños, impide que la sabia del libre Desarrollo de la personalidad circule y dé los frutos que demanda el derecho a la paz Positiva. Esa acidez chamusca la formación ciudadana de las nuevas generaciones de colombianos, que merecen la oportunidad de vivir en una patria sin violencia, sin repetición de tanto crimen, tanto maltrato, tanta corrupción, tanta perversidad y tanta locura. «El crimen no es más que falta de patria para la acción, la perversidad no es más que falta de patria para el deseo y la locura no es más que ausencia de patria para la imaginación», sostenía Zuleta (1994).



CAPÍTULO VII. LA ALBAÑILERÍA DEL DOCENTE ORIENTADOR Y DEL MAESTRO

el albañil dispuso los ladrillos. Mezcló la cal, trabajó con arena. Sin prisa, sin palabras, hizo sus movimientos alzando la escalera, nivelando el cemento (...) de un lado a otro iba con tranquilas manos el albañil moviendo materiales. Y al fin de la semana, las columnas, el arco, hijos de cal, arena, sabiduría y manos, inauguraron la sencilla firmeza y la frescura, ¡ay, qué lección me dio con su trabajo el albañil tranquilo!

PABLO NERUDA (1997).

A pesar de las críticas que se le endilgan a la escuela, no sobra reconocer que la escuela no se ha quedado pasiva ante los conflictos. Ha habido respuestas, algunas del dominio individual y otras institucionales.

En las primeras figuran al menos tres tipos: las conservaduristas, que consisten en mantener los modelos de *autoridad tradicionales*, extremar las medidas disciplinarias, el control autoritario, la tipificación y estigmatización de los alumnos que no se pliegan a las reglas impuestas, unilaterales y mínimamente documentadas. Los resultados son: mayor resistencia, rebeldía abierta, escalada de agresividad ante las sanciones, disconformidad, amenazas, venganza y desertión.

El segundo tipo de intervención, la *individual*, reside en incentivar a los alumnos, a partir de acciones específicas y atractivas en las que se les escuche y se les posibilite instaurar compromisos. Trabajar temáticas de su incumbencia

es un asunto que, pese a que no resuelve la apatía por las clases, neutraliza, atenúa y encauza.

El tercer tipo de respuesta individual es la *inanición*, la angustia y la desorientación frente al nuevo acontecer. Es tan dañino «no hacer nada» como hacer «cualquier cosa». Esta respuesta obedece, en gran medida, a la impotencia que siente el adulto ante la ingobernabilidad de los niños y adolescentes. La gobernanza de un curso de cuarenta o más estudiantes, en un espacio en el que a cada educando le corresponde menos de un metro cuadrado, donde los ambientes pedagógicos básicos y los ambientes pedagógicos complementarios no cumplen con la Norma técnica colombiana NTC 4595 —ratificada por el Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación (ICONTEC) y reeditada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en 2006)— lleva a que esos humanos que ahí cohabitan vuelvan a los estadios iniciales, donde «no existe la humanidad sino el Yo que busca ansiosamente satisfacerse», como lo esboza Bertrand Russell (citado en González, 10 de mayo, 2015, párr. 10).

La *inanición* no es un acto insano frente a patologías que el maestro no puede remediar, ni ética ni profesionalmente, porque les competen a otros profesionales. La aparición constante de niños deprimidos, intimidadores, rompedores, con duelos sin resolver, golpeados por los padres y por los pares; de chicas con anorexia, adolescentes remitidos²; la presencia

2 Por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), el Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud (Idipron) o la Fiscalía General de la Nación.

de las tribus urbanas, la existencia de estudiantes con el virus del suicidio (Ardila, 2011, pp. 52-59), adolescentes gestantes y lactantes (González, 2009b, pp. 129-148), de niños indígenas en el aula, sin que el docente sepa de su cultura y de su dialecto; de chicos y chicas con opciones sexuales alternas a la heterosexualidad, consumidores de sustancias psicoactivas, portadores de armas, sobre todo cortopunzantes, menores trabajadores, desplazados...

Y encontrar expresiones de estudiantes como: *«Vengo porque me obligan... los contenidos no sirven para nada, muy poco se aplican a la realidad... me aburro en mi casa... vengo a hacer amigos, a comer refrigerio, a estar con mis compañeros... vengo a calentar el asiento... no sé qué hago aquí... molesto porque quiero irme de este colegio»*; son, tras un largo etc., episodios que tensionan y estresan a los educadores, porque no saben qué hacer ante la verdad y sinceridad de los alumnos.

En este caso, la albañilería altera las fórmulas aprendidas sobre la mezcla. Y es ahí donde tiene sentido el cuestionamiento a las políticas educativas homogeneizantes y obedientes a marcos económicos, mas no a la realidad de las escuelas. En esta lógica, idean las respuestas institucionales que se enfatizan en el control riguroso y administrando sanciones, en particular a los educadores, ya que es escaso encontrar ejemplos de padres sancionados por maltrato o por no cumplir con los deberes escolares. Este modelo de respuesta institucional en los colegios públicos de Bogotá ha puesto en moda el uso de las cámaras y la intervención de la Policía, salidas que resultan ser poco eficientes dado que, en vez de atacar las causas, atacan los síntomas.

De igual forma para el posconflicto, con la insurgencia armada viene haciendo carrera la implementación de cámaras en los municipios, así como la puesta en marcha de la Policía Rural, desconociendo los análisis de los factores agudizantes de la guerra y las equivocaciones en su abordaje —expuestos por la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015)—. Una vez más, es relevante la advertencia del escritor de Padua: «Todo proyecto histórico que pretenda erradicar los males sin conocer su fuente está condenado al fracaso» (Ospina, 1999).

Otra salida institucional se ha ocupado de «capacitar» a los educadores, en el manejo de conflictos en extramuros, a través de ONG y otras entidades gubernamentales. Como ya quedó expuesto, la estrategia de resolución de conflictos ha demostrado ser relativamente ineficaz con los intimidadores, porque «el comportamiento de intimidación es resultado de una asimetría de poder más que de un déficit de habilidades sociales» (citado por Magendzo, 2011, p. 29).

Lastimosamente, ni en la formación normalista ni en la universitaria, ni en la capacitación de maestros en ejercicio, se cristalizan asignaturas o cursos en los que se revelen didácticas para el manejo y prevención de la agresión, la intimidación, la detección de conductas disruptivas, tampoco de la conducción constructiva de conflictos, ni la comprensión de la disciplina positiva y dirección asertiva de la misma, el clima de aula e institucional, la justicia restaurativa, la propuesta por las Aulas de Paz o por la comunidad escolar justa. No se dan pistas pedagógicas sobre la gestión de la

convivencia, de la cual se ocupa el profesor Martínez Rojas (2014) en su reciente publicación.

Y es tan crucial la cualificación de los maestros, que hay quienes apuestan, porque «(...) la única opción que parece tener sentido para desterrar la cultura de normalidad y de homogeneidad, de la escuela, es la de transformar las modalidades de capacitación del docente, porque es allí donde se apropia el futuro docente o el docente en ejercicio, de manera crítica, de teorías las cuales no coinciden con la realidad escolar» (García, 1996, p. 23).

La neuroeducación (Mora, 2006,) es una luz, pero no parece estar llegando a las instituciones educativas. «El problema de la violencia es siempre un problema de crueldad y no de conflicto» (Ortega, 2000, p. 10). Para atender los problemas de violencia, ni el Estado ni la sociedad le han prestado el interés debido; más aún, hay docentes y directivos que todavía no reconocen la existencia de la violencia en la escuela... como si fuese un hecho foráneo, que se reduce al golpe que propicia una persona a otra, a la muerte o las heridas, y que eso se da en la calle o en otros ámbitos, pero no en la institución escolar. Se hace imperativo el reconocimiento del flagelo para intervenirlo. Magendzo y Toledo (2011, p. 16) señalan que, en toda intervención, resulta indispensable que la comunidad escolar, en su conjunto, reconozca la existencia y gravedad de la problemática.

La acción conjunta de la escuela y la comunidad es otra respuesta institucional. En Bogotá, se han hecho consejos de seguridad, convocados por alcaldes locales y por entidades distritales, a los que asisten todas las personas, menos las

autoras de la violencia hacia la escuela. Por lo general, estos consejos no resuelven nada, se prometen muchas cosas y se cumplen pocas. Los adolescentes y las comunidades piden, por ejemplo, la presencia permanente de las autoridades, resocialización, recreación, empleo, salud, cursos, alimentación, ayudas en general y la respuesta es que «no hay rubros en el presupuesto destinados para eso». Prácticamente, lo que queda del consejo es una constancia de la intervención del Estado y de la sociedad, con un diagnóstico y un pronóstico, como resultado de la lluvia de ideas. «Con consejitos no se cambia el país ni se tumba una ley injusta», apuntaría Mejía Vallejo (citado por Bonnett, 2014).

El cuarto modo de responder institucionalmente está en los programas para niños, jóvenes, adolescentes y la comunidad en general. En este campo, son pocos los frutos que se pueden cosechar. Escuela Saludable fue uno de esos programas interministeriales, que surgió de algunas experiencias de atención a la población estudiantil, en especial del denominado Programa de Atención Integral al Escolar, de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Para estas organizaciones, las escuelas promotoras de salud podían convertirse en una herramienta vital para hacer frente a problemáticas como el sida y otras enfermedades de transmisión sexual, los embarazos no deseados, la violencia, el maltrato infantil y la farmacodependencia, entre otros. Pero su discontinuidad dejó un vacío.

Tristemente, el programa en mención se transformó en la política Salud al Colegio, una iniciativa laudable en el

logos, pero ineficiente en la praxis; de una parte, porque no está articulado al currículo formal; de otra, porque se vincula a personal sin experiencia en el ramo, inestable, con bajos salarios y con mecanismos de control que atentan contra la dignidad profesional.

Estos sucesos conducen al mantenimiento de un sentido de baja pertenencia y al afán desaforado de cumplir con unas tareas, productos o insumos, para consumir los términos contractuales y así recibir la remuneración. Lo anterior es lamentable, porque si de algo carece la escuela es del soporte con programas de promoción y prevención en salud.

Es bastante malo que un hombre sea ignorante, ya que esto lo priva de la comunicación con el pensamiento de otros hombres. Es peor tal vez que un hombre sea pobre, ya que esta lo condena a una vida de limitación y desvelos en la que no hay tiempo para soñar ni tregua para el agotamiento. Pero con seguridad es mucho peor que un hombre no tenga salud, ya que esto le impide luchar contra su pobreza o su ignorancia (González, 2011a, p. 23).

Podría sostenerse hipotéticamente que si se supera la pobreza —la cual para Colombia está en el umbral del 65%—, la ignorancia, el caos, la corrupción, la inseguridad, la cobardía, la miseria y la desdicha de millones de seres humanos, el caníbal estará cada vez más próximo a desaparecer.

A mediados de los noventa, la Secretaría de Educación del Distrito (SED) impulsó un proyecto de capacitación de maestros, en cooperación con la Fundación Social, acerca de los aprendizajes básicos para la convivencia (Toro, 1995). Esa acción tenía como fundamentación intrínseca los aportes de

Jacques Delors, quien, desde los años setenta, había emprendido una tarea que culminó con el esbozo de los cuatro pilares básicos de la educación consignados en el informe para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y entregado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.

Esos pilares tienen como columna vertebral: aprender a *conocer*, aprender a *hacer*, aprender a *vivir juntos* y aprender a *ser* fueron pensados para contextos distintos al latinoamericano; no obstante, se ha impuesto su aplicación, se ha familiarizado el discurso en la escuela sin una práctica que le dé soporte.

Alrededor de la misma época, la Misión Ciencia Educación y Desarrollo o conocida también como la Misión de Sabios le entregó al país una carta de navegación para remar su destino y en ella involucró el asunto de la convivencia, reconociendo que Colombia es «una nación que demanda aprender a convivir, porque su alto nivel de conflicto social y de violencia en la sociedad colombiana así lo exige» (citado por Gutiérrez, 1995, pp. 159, 310). Esa exigencia pasa por aceptar que «una sociedad mejor es una sociedad capaz de tener mejores conflictos. De reconocerlos y de contenerlos. De vivir no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente con ellos» (Bermúdez, 1995, p. 7). Sobre decir: «desconflictivizando» la sociedad, desescalando el conflicto y «desautomatizando» el lenguaje de la violencia en la casa, la calle, la escuela y en los medios de comunicación.

La Misión expuso en siete tomos los análisis y las recomendaciones para que, a través de la política pública, tanto

las instituciones como los colombianos los pusiesen en práctica. Un año antes de la entrega del informe de la Misión de Sabios, en 1994, la Consejería Presidencial para los Derechos Humanos le entregó a las escuelas y colegios de Colombia una propuesta de Proyecto Educativo Institucional (PEI) en democracia y derechos humanos, en el que la convivencia y el conflicto gozan de su espacio.

El PEI es la carta de navegación de cada centro escolar y su médula espinal es la promoción y vivencia de los derechos humanos en todas las acciones educativas. La democracia, por ejemplo, tiene una expresión expedita en el gobierno escolar, integrado por el Consejo Directivo Institucional, el Consejo Académico y el rector. En el primero tienen asiento los representantes de la comunidad educativa; en el segundo, solo los docentes que representan las áreas del plan de estudios.

Respecto a las respuestas institucionales, no sobra reiterar que, como la educación le incumbe a la familia, a la sociedad y al Estado; es la acción de estos tres estamentos la que debe suministrar salidas. Estudios recientes realizados en Europa y Estados Unidos, cunas que han concebido las políticas que asfixian, muestran que el 75 % de los factores asociables al aprendizaje y a la evaluación de los estudiantes están por fuera del colegio y que dentro del 25 % restante al maestro le corresponde un 15 % (González, 2008). Quizá los datos no sean exactos, pero sirven para atenuar esa tensión mesiánica de muchos docentes que creen ser los artífices de la formación de la infancia y de la adolescencia, y por esa

vía pagan un alto costo emocional en su cuerpo, en la familia, en el gremio y en la misma escuela.

En buena hora se hace remembranza de un mínimo de intervenciones institucionales, para continuar forjando el inventario de los trabajos realizados y, a la vez, efectuar un balance que posibilite, de una parte, valorar lo hecho y preguntar sobre sus resultados. De otra, construir el peldaño sobre esas bases olvidadas, reciclando los materiales oxidados, no repitiendo actividades y convocando a los educadores a darle consistencia a las obras de albañilería que quieran desarrollarse en las aulas y en las comunidades.

LA PEDAGOGÍA, PSICAGOGIA Y CONVIVIOLOGÍA

Aunque hay un enrarecimiento de la pedagogía en los últimos años, hecho que Zuluaga (1999, p. 83) ubica en el atardecer del siglo xx y en los preludios del xxi, es un enrarecimiento que inicia con el lanzamiento del Sputnik, un asunto que pone la educación en medio de las relaciones políticas y económicas de las dos potencias que dominaban el mundo y cuyo dispositivo más conocido fue la Guerra Fría.

En ese contexto, la teorización de altura, impulsada por los desarrollos conceptuales de Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Dewey y otros representantes de lo que algunos llaman la pedagogía clásica, se ve marchitada por el verano de la especialización, los fuertes vendavales del fundamentalismo, las torrenciales lluvias de la teoría

educacional, el currículo centrado en el desarrollo de la técnica en la educación y la «relación pedagógica» reducida a la interacción profesor-alumno, desconociendo que «la pedagogía es una disciplina tentacular que se extiende por todas partes» (Flórez, 2000, p. 100).

Ese desequilibrio ambiental en la educación y en la pedagogía aniquila en la huerta escolar la educación como el cultivo del individuo civilizado, dotado de sensibilidad moral, y en su lugar introduce la formación tecnológica, en la que el *hacer* prima sobre el *ser* y el *saber*. La psicología conductista, la métrica educacional y la econometría empezaron a influir marcadamente en las prácticas de la educación, postrándola a las demandas del mercado, desplazando al maestro a un papel de aplicador de paquetes curriculares diseñados por tecnócratas y, lo más inquietante, desnaturalizando la acción educativa y ahuyentando el ejercicio de pensar.

Es decir, esa reflexión sistemática sobre la educación realizada por los maestros y docentes orientadores la que llamamos pedagogía, evocando a Ricardo Lucio (1994), pareciera haber sido justipreciada por el Sputnik. La pedagogía, valiéndonos de Foucault (Zuluaga, 1999), se asume como los aportes a la transmisión de una verdad, que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, capacidades y saberes que antes no poseía y que deberá poseer al final de la relación pedagógica.

La psicagogia, como ya se enunció, se puede definir como la transmisión de una verdad que no tiene por función dotar a un sujeto de actitudes, capacidades y saberes, como

lo hace la pedagogía, sino modificar el modo de ser de ese sujeto. Para una especie social como la nuestra, «entender lo que la gente puede hacer, y actuar con el fin de cambiar lo que hacen, es aún más importante que comprender y cambiar el mundo físico» (Gopnik, 2010, 62). Para algunos antropólogos, el desarrollo de esta *inteligencia maquiavélica*, ha constituido el motor de la evolución cognitiva humana.

En el tema que nos tiene conversando aquí, es decir el de la convivencia, el rescate de la pedagogía y el apoyo del educador en la psicagogia son las fuentes que pueden irrigar la convivencia. El currículo formal, como está planteado en las políticas educativas no irriga, sino que requema, porque no tiene como función dotar a los estudiantes de actitudes, capacidades y saberes que antes no poseía y que deberá poseer al final de la relación pedagógica. Si le incumbiera, al currículo formal, no estaríamos como estamos. Al currículo formal actual no le importa modificar el modo de ser del escolar, sino que ese individuo sepa hacer. El niño, equívocamente llamado, desde Rousseau, «adulto en miniatura», sigue siendo en el currículo un ser desconocido. «Se aprende mucho acerca del mundo que nos rodea, pero muy poco acerca de nosotros mismos», escribe Rubén Ardila (1985, 9), recordando a Carrel con su libro: *El hombre, ese desconocido*. De lo dicho hasta acá podemos colegir:

1. La convivencia no se puede abordar a partir de los síntomas del corpus, porque lo que está haciendo el corpus es somatizar la morbilidad social y política, asuntos abordados por los representantes de la

teorización de altura, que han sido subestimados y suplantados por los técnicos del saber práctico. García Márquez (1996) también ha dicho que nos hemos quedado en los síntomas, desconociendo las causas.

2. Necesitamos fortalecer el costado de la educación del que habla William Ospina (2010), ese que se enfoca en la convivencia y la solidaridad antes que en la rivalidad y la competencia. Pero para lograrlo, es necesario tomar distancia de la competición, dejar de seguir apostándole al caballo equivocado de la educación. No requerimos centauros ni domadores, sino epidemiólogos que contribuyan a la comprensión de la epidemia social y a la consolidación de la convivioología —buscando el término, puede encontrarse más información sobre este concepto en el sitio web Escuela País—, yendo más allá del antropocentrismo de la violentología.
3. Necesitamos una práctica pedagógica que rompa los linderos de la racionalidad técnica y se instale en una pedagogía de la convivencia, donde el maestro y la maestra escojan la línea de la acción correcta —evocando el contexto político aristotélico del Estado griego—. Esa línea de acción correcta comprendería al menos tres componentes:
 - a) Que las actitudes y las prácticas de los enseñantes lleguen a estar más profundamente ancladas en un fundamento de teoría y de investigación educativa.

- b) Que se amplíe la autonomía profesional de las maestras y de los maestros, en el sentido de ser incluidos en las decisiones que se tomen sobre el contexto educacional más amplio dentro del cual actuamos. Necesitamos ingeniar un dispositivo diferente al PEL, porque este ya tiene un sabor generado por la acidez que está produciendo la violencia en la escuela.
- c) Volver a articular nuestras responsabilidades con la comunidad, pasando de ser artesanos intelectuales a intelectuales orgánicos o trabajadores de la cultura, como lo concibió el movimiento pedagógico de los ochenta (Rodríguez y Suárez, 2002, p. 15).
- d) La salud física y mental —como se leerá más adelante— es una dimensión que no puede dejarse de lado en la comprensión de la convivencialidad. No podemos olvidar que los epidemiólogos reportan que 44 de cada 100 colombianos tenemos algún tipo de trastorno mental leve, moderado o grave; que entre el 35 % y el 40 % de los educadores poseen un diagnóstico psiquiátrico; que 59 de cada 100 docentes en Bogotá están sufriendo de despersonalización en el marco del síndrome de agotamiento profesional (Ospina y González, 2009, p. 10).

De igual forma, según los informes de prensa de la Secretaría de Salud del Distrito (citado en «reportan cifras», 6 de marzo, 2011) en el mes de mayo de 2011, uno de cada dos bogotanos, están sufriendo problemas mentales. La Encuesta Nacional de Salud Mental de 2015 revela que, en promedio, el 10 % de los adultos de 18 a 44 años y el 12 % de los adolescentes, tienen algún problema que sugiere la presencia de una enfermedad mental. En lo relativo a los niños y niñas de 7 a 11 años, el 44 % tiene, al menos, uno de los signos presuntivos de trastornos mentales y, aproximadamente, el 5 % presenta uno de los ocho trastornos mentales analizados en la encuesta.

Así mismo, la salud mental en los educadores y estudiantes también está ligada a la disposición de los espacios urbanos, porque tienen un impacto en la salud del cuerpo, dado que, como están diseñados y distribuidos, generan estrés, que a su vez engendra desórdenes de sueño y altera los sistemas respiratorio, circulatorio y nervioso. En la más elemental de las situaciones, el estrés puede ser activador de comportamientos violentos, incluso criminales. El diseño de las estructuras redunda en los estados del alma y eso afecta, finalmente, el comportamiento de los humanos, la convivencia. De acuerdo con la OMS, las personas necesitan mínimo diez metros cuadrados de área pública y la medida, también mínima, para una vivienda es de sesenta metros cuadrados.

Supongamos, dentro de esta conclusión, que cuando hablamos del derecho a la Educación en Bogotá y en Colombia, en especial de la obligatoriedad de la Asequibilidad y la Accesibilidad, hemos consultado la Norma Técnica

Colombiana (NTC) 4595, en la que los ambientes de aprendizaje —como se lee en otros apartes— se clasifican en ambientes pedagógicos básicos y ambientes pedagógicos complementarios y cada uno estipula unas medidas mínimas exigibles para poder llevar a cabo el aprendizaje. Pero aquí, el maestro razonador, exigente de la garantía de sus derechos y los de sus alumnos, no aparece, lo hace conformista, por eso es necesario volver a la teorización de altura, expuesta por nuestros clásicos de la pedagogía, sobre todo en estos tiempos en los que la Secretaría de Educación de Bogotá intenta volver a los objetivos conductuales y a la taxonomía de Benjamin Bloom con la *Reorganización curricular por ciclos* (SED, 2015).

Quedan muchas cosas por enunciar en relación con la conflictividad, la convivencialidad y la psicagogia, pero comprendemos que este es apenas un loable intento de acercar voces para ese concierto. Requerimos muchos más momentos y escenarios donde nosotros y nosotras digamos lo que tenemos que decir, un concierto en el concluyamos, como ya quedó dicho, que «*Todavía nos queda un país de fondo por descubrir en medio del desastre, una Colombia secreta que ya no cabe en los moldes que nos habíamos forjado con nuestros desastinos históricos*» (García Márquez, 2003). «*Un concierto en el que no repitamos lo que otros quieren que coreemos, sino uno en el que el título original traiga a nuestra memoria las enseñanzas*» Simón Rodríguez (2013) el maestro inventor: «*O inventamos o erramos*» (p.27).

CAPÍTULO VIII. EL DOCENTE ORIENTADOR: ENTRE FRANKENSTEIN Y PIGMALIÓN

Pensar críticamente la educación es asumirla no como una acción de fabricar a una criatura, al estilo del doctor Víctor Frankenstein sino en la lógica del Pigmalión de Ovidio en *Las Metamorfosis*. El docente no debe ser ese médico que va al cementerio de las políticas educativas, puestas en los planes de desarrollo, en las imposiciones de la OCDE y del Fondo Monetario Internacional, a extraer trozos de cadáveres de los estándares curriculares, las competencias básicas, la jornada única, las pruebas Pisa, la desfinanciación de la educación pública estatal, la privatización de la educación, la legislación que atenta contra la autonomía y la democracia escolar, para fabricar un monstruo, que luego no podría contener, que lo volverá su esclavo, que cambiará la supuesta bondad por una furia diabólica y que terminará eliminándolo como sujeto de saber pedagógico, como maestro, al estilo de William y Clerval, hermanos de Frankenstein, Justine, la criada, de la esposa y de su padre.

La *poiesis* no es el sentido de la educación crítica, lo es la *praxis*; una acción que asume al educador como el escultor, si se quiere taciturno, que dedica toda su energía a la creación de una estatua con el marfil del saber pedagógico y del contexto sociocultural. Esa bella efigie, a la que le pone las mejores ropas de la ciencia, a la que colma de regalos de arte, a la que engalana con los aportes de la política, a la que ofrenda las joyas de la tecnología y los valores, a la que hace su compañera de sueños y esperanzas, esa es la educación.

El orientador crítico, entonces, no puede confundir fabricación con educación, porque termina ensamblando monstruos como el del Dr. Frankenstein; no puede embrollar el contexto sociocultural en el que trabaja con el cementerio de las políticas educativas neoliberales, para extraer la dermis de su quehacer; no puede confundir el marfil de la cultura y de la pedagogía con los segmentos de cadáver de las pruebas de Estado, las pruebas Pisa y todas esas políticas de gobierno, que empobrecen el crecimiento humano e intentan mantener, en la ignorancia, a estudiantes, docentes y gentes de la nación, todo por otorgarle a la educación «fines de lucro» (Nussbaum, 2016) desde el Fondo Monetario Internacional.

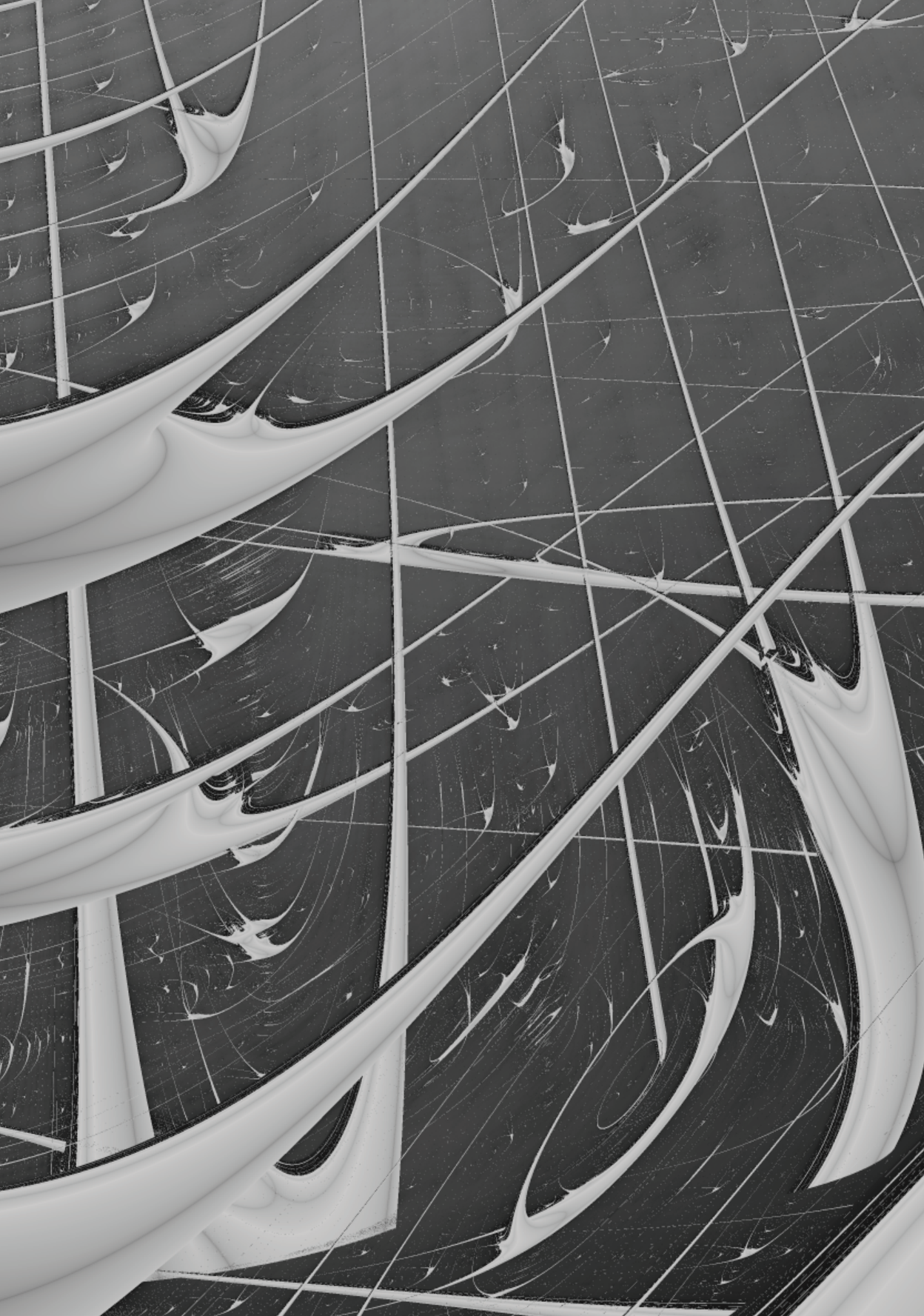
El orientador crítico, en una situación tan adversa a la vida, como la que vivimos en Colombia, no puede caer postrado ante la fabricación que le impone la política gubernamental, no puede perder por completo el sentido de su responsabilidad histórica; no puede acudir, como Frankenstein al «no sabía lo que hacía». Fabricar a ser así porque así, sin pensarlo de verdad, sin calcular las consecuencias ni

preguntarse qué implica eso en el futuro, fabricar la criatura y abandonarla es hacer de la educación un asunto desesperanzador y un monstruo mortífero.

Sobre la base de la información usada en el texto se puede concluir que las condiciones sociales, económicas, políticas, educativas y culturales no están dispuestas para avanzar de manera significativa en la constitución del Derecho a la Paz y en el desarrollo que Colombia demanda con el postconflicto, porque la violencia cotidiana que representa más del 85 %, como ha quedado escrito, no ha sido abordada para su transformación.

La orientación escolar es la instancia escolar que más juego académico, pedagógico, psicológico, social, cultural, familiar y comunitario tiene para avanzar en la construcción de la cultura de la paz, de la mano con docentes, estudiantes y comunidad educativa en general.

Los orientadores de Colombia, parafraseando a Bachelard (2000, 113), debemos considerarnos «como conquistadores de lo posible, no como los archivistas y repetidores de lo ya conocido».



CAPÍTULO IX. EL DOCENTE ORIENTADOR: UN BIBLIOTERAPEUTA

Comencemos este capítulo preguntándonos, con Eduardo Galeano: *¿Escribir vale la pena? ¿En medio de los adioses y los crímenes sobrevivirán las palabras? ¿Tiene sentido este oficio que uno ha elegido o que lo ha elegido a uno?* La respuesta sin titubeos es ¡sí!, vale la pena sudar tinta, lactar la memoria vegetal, porque con ella se amamanta la memoria de carne y sangre y también la memoria mineral de las que habla Umberto Eco. García Márquez en *El amor en los tiempos del cólera* difunde que Flotentino Ariza «necesitó tres días para aprender la posición de las letras en el teclado, otros seis para aprender a pensar al mismo tiempo que escribía, y otros tres para terminar la primera carta sin errores, después de romper media resma de papel» (G. García, 1985, p. 344).

Florentino Ariza fue muy diligente en el proceso a diferencia del dibujante Chuang Tzu, a quien, según Calvino, el rey le pidió que dibujara un cangrejo. Chuang Tzu contestó que necesitaba cinco años y una casa con doce servidores. Pasaron cinco años y Chuang Tzu dijo al rey: «Necesito otros

cinco años» y el rey se los concedió. Transcurridos los dos lustros, Chuang Tzu tomó el pincel y con un solo trazo dibujó un cangrejo, el cangrejo más perfecto que jamás se hubiera visto. Expresa el profesor Takahashi (1991), quien refiere esta historia en: *El maestro y su oficio*, que esa decena de años los pasó Chuang Tzu preparándose para su tarea.

El docente orientador, el maestro y el lector de este libro, llevan más de una docena de años preparándose para escribir, no para ser literato. Más allá de los lustros escolares y de universidad revela el docente, la capacidad de excitar la mente y «ser fiel a la imaginación» como aseguraba Borges. Pero también cuenta con la fórmula que usaba Faulkner: «Un noventa y nueve por ciento de talento... un noventa y nueve por ciento de disciplina... y un noventa y nueve por ciento de trabajo». Eso sí: soñando siempre, apuntando más alto de lo que se sabe hacer, no limitándose a ser mejor que sus colegas y siempre intentando «ser mejor que tú mismo».

Además de Florentino Ariza, del dibujante Chuang Tzu, Dostoievski, Chéjov, Proust, Kafka, Schiller, Rimbaud, Mishima, Joyce, Virginia Woolf, Nietzsche, Mussolini, Bacon y de muchos ejemplos, está el testimonio de Freire en el que relata cómo aprendió a escribir: «Fui alfabetizado en el suelo del patio de mi casa, a la sombra de los árboles de mango, con palabras de mi mundo y no del mundo adulto de mis padres. El suelo fue mi primer tablero; y pedacitos de madera mi primera tiza» (citado por González, 2007, p. 23). Estamos al lado de una escritura creativa, precedida por una lectura creativa. «Primero comemos, después engendramos; primero leemos, después escribimos», apunta Emerson, para

quien leer era «una necesidad física» y escribir es «lanzar el propio cuerpo contra el blanco cuando ya agotaste tus flechas» (Richardson, 2011, 21) Pero también una escritura mágica, porque según Luisa Santiaga, fue la Emulsión de Scott la bebida que condujo a García Márquez a ser escritor.

El profesor Quiceno (2016: 78), en concatenación con lo expuesto, aduce que la formación del docente «se completa y se significa, se revela de verdad cuando el hombre formado escribe y muestra cómo aprendió a escribir. Aprenderse a escribir es saberse formado».

La lectura y la escritura son componentes que ayudan a reverdecer la acción del docente orientador y del maestro. La enseñanza de la lectura y de la escritura en los niños de los colegios de Bogotá, ha sido una práctica que le ha dado colorido al ejercicio de la orientación escolar. Con base en los aportes de Emilia Ferreiro (2008), Ana Teberosky (1998), Frank Smith (1990), Cassany (1995), Piaget (2001), Vygotsky (2010), Delia Lerner (2001) tan solo por nombrar algunas referencias; insignes orientadores han dinamizado experiencias de aprendizaje notables, que patentan la identidad de la orientación escolar desde el componente pedagógico de la escuela constructivista.

Hoy, esa práctica debe retomarse. No exclusivamente para contribuir con la resolución de un problema de aprendizaje de los escolares, sino para que la orientación haga lo suyo con el lenguaje de la lectura, la escritura, la oralidad y la imagen y para que lea, escriba y publique. Manuel Mejía Vallejo, en 1985, al recibir su doctorado honoris causa —otorgado por la Universidad Nacional de Colombia—, decía que

nosotros los latinoamericanos tenemos el deber cívico de escribir, así sea por «instinto de conservación» y para «empujar» ese espíritu merece especial atención el libro: *Escritores en su tinta* de Fernando Vázquez (2008).

Discurrir en el rol del docente orientador, en el campo de la pedagogía, de la conflictología, de la convivología, de la psicagogia y de la convivialidad; conlleva al oficio de la escritura. Conduce a tematizar y a explicitar las reflexiones sobre los episodios de la conflictividad y de la convivencia escolar y familiar. Saquemos de los muros de las aulas y de los cercos de los colegios el discurso pedagógico sobre la convivencia, para mostrarle a Colombia que el lenguaje escrito es el sismógrafo del alma de los docentes orientadores (Kafka, 2013) y para ensanchar una cultura pedagógica sobre la convivencia, la comprensión y el manejo del conflicto, imbricada desde el saber y desde la práctica de nosotros como intelectuales y no desde contextos y agentes foráneos, como viene ocurriendo desde hace varios decenios, incluso poniendo la orientación escolar a su servicio. ¡A relatar, documentar y publicar la reflexión, colegas! a escribir, porque escribir es moralizar, como decía Martí (2016).

Escribir es una operación musical, argüía Cortázar (2013); pues al escribir pasamos de la intuición al signo, omitiendo el habla. Escribir es un absoluto acto de rebelión porque provoca y reta. Por eso el lugar de quien escribe es confuso e incómodo, incluso para quienes dicen haber asumido la peliaguda tarea de enseñar a escribir. Pero vale la pena acceder a ese inusual acto como el acto de volar. Colegas, escribamos para seguir viviendo como nos lo enseñó, a través de sus

versos, Enrique Lihn (citado en Monasterios, 1997, p. 325): «Pero escribí y me muero por mi cuenta, porque escribí, porque escribí estoy vivo».

Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a los verbos leer y escribir. Emilia Ferreiro, una de las investigadoras más destacadas en el campo de la lectura y la escritura en el continente, y faro de muchas colegas orientadoras en Bogotá, sostiene que desde sus orígenes la enseñanza de estos saberes se planteó con la adquisición de una técnica: «técnica de trazado de letras y técnica de la correcta oralización del texto» (Ferreiro, 2008). Pese a la democratización de la lectura y la escritura, la escuela pública, en nuestro caso, no ha acabado de apartarse de esa antigua tradición de enseñar con una técnica. Sin lectura no hay escritura, quedó dicho, también está probado que «la escolaridad básica universal no asegura ni la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer, ni mucho menos el placer por la lectura» aduce Ferreiro (2008).

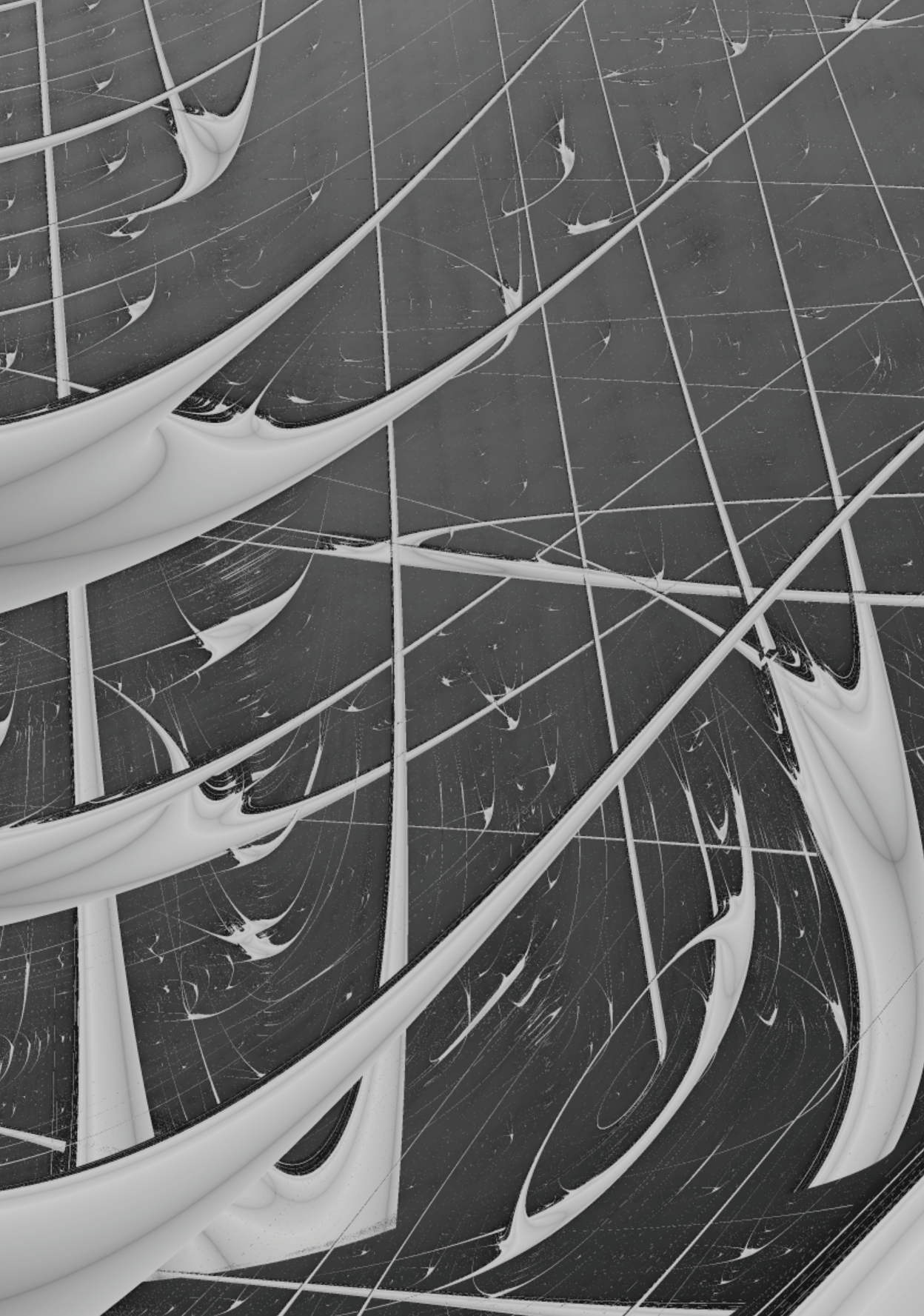
Colegas y amigos lectores, el rol en la psicagogia, el de ser pedagogos, conflictólogos, conviviólogos y lenguajeantes de la lectura, la escritura y la oralidad, exige de nosotros compromiso ético, exige estudio e investigación, exige asumir, en la praxis transformadora, la defensa de nuestro quehacer; exige cultivar la lengua para escribir y publicar. La reflexión documentada y rigurosa debe ser el verde que le otorgue el matiz a la acción educativa; el manejo del conflicto y, dentro del mismo, el duelo, debe ser una constante toda vez que los subterfugios, los intersticios y las heridas que estén regadas en la estepa de la infancia son bastantes y exigentes. No en

vano, como ya se ha insistido, la consulta psiquiátrica en los últimos años ascendió de 100 a 400 % en niños y adolescentes en Colombia.

Sin duda, la atención a los desórdenes mentales y emocionales, se acrecentará; la asesoría psicológica para tratar episodios depresivos, abusos del apego y de ciertas sustancias psicoactivas continuará; el impacto de los impulsos suicidas, problemas generados por la tensión, el estrés, la ansiedad, baja autoestima, permanecerá; las digresiones relacionadas con el envejecimiento, las decisiones trascendentales a nivel educativo, las preocupaciones provocadas por el exceso de trabajo, problemas maritales, episodios relativos a la salud mental y emocional de la familia, las ofensas sexuales, los problemas de pareja, pasando por alcohol, abuso de drogas, el crimen y la locura, siempre harán parte de nuestra agenda. Pese a todo lo dicho, a la pobreza, a la violencia y a la rampante corrupción, que según los resultados de la encuesta Gallup («Corporación de», 26 de octubre, 2014) indican los bajos y crecientes niveles de la imagen desfavorable del Congreso (69 %), los partidos políticos (78 %), el sistema judicial (79 %), la Corte Constitucional tiene una imagen desfavorable del 43 %, la Fiscalía del 52 % y la Corte Suprema de Justicia del 55 %; la Procuraduría el 46 % y la Contraloría el 41 %.

A pesar de esta actitud de los políticos, semejante al Síndrome de Hybris hay que enfatizar que «el 90 por ciento de la gente colombiana es amorosa». Todavía nos queda un país de fondo por descubrir en medio del desastre, ese país de fondo es como el molusco y la concha, es el molde forjado con los desatinos históricos. En ese sentido, evocando

a Gastón Bachelard (2000, 141), «hay que vivir para edificar la casa y no edificar la casa para vivir en ella». Esa es ni más ni menos la manera de «desconflictivizar», en el marco del postacuerdo, del conflicto y del postconflicto, para poder saborear el Derecho a la Paz Positiva para vivir en ella y con ella. Los síntomas de esta sociedad enferma que rodean el aula y la acción pedagógica son potenciales historias para contar. En una ocasión le preguntaron a Chéjov por su método para escribir. Él tomó un cenicero que descansaba sobre la mesa y dijo: «este es mi método de escritura; mañana escribiré un relato titulado “El cenicero”» (Castro, F, 2009, p. 91). El cenicero está, el día es hoy, ¡a escribir sus relatos que superen los nueve capítulos que acaba de leer de quien aparece encabezando la autoría de este libro!



CAPÍTULO X. EL DOCENTE ORIENTADOR EN SITUACIÓN DE CATÁSTROFE

ANIE MARÍA MEZA VICTORINO

Docente orientadora. IED La Merced, Bogotá D. C.

INTRODUCCIÓN

El cargo de docente orientador, desde la Resolución 1084 del 26 de febrero de 1974, en la cual se regula su creación para los establecimientos educativos oficiales del país como ya se ha expuesto en este libro fue perfilado como un rol cuya principal tarea era la «prevención primaria de las enfermedades mentales, trastornos emocionales y perturbaciones psicosomáticas» (Ministerio de Educación Nacional, 1974) de la comunidad educativa, incluyendo estudiantes, docentes, directivos docentes y padres de familia.

Esta afirmación inicial nos lleva a cuestionarnos sobre varios aspectos: ¿La orientación escolar era concebida inicialmente como una labor del campo de la clínica psicológica o más exactamente, psicopatológica?, es decir, ¿una labor clínica en el ámbito educativo?, discusión que aún hoy en día se contempla, a pesar de que exista claridad aparente en los límites que deben existir entre las dos áreas: Salud y

Educación. Por otro lado, me pregunto: ¿es posible prevenirse las enfermedades mentales o trastornos emocionales?, y en caso de que esto fuera posible, debía ejercerlo solo un psicólogo con especialización en psicología clínica, o sea que el orientador escolar debía tener como profesión fundamental la psicología.

En la medida en que se fueron aclarando las funciones que debían desempeñar los orientadores, esta discusión perdió vigencia, ya que se reconoció la necesidad de un trabajo interdisciplinario que contemplara las diferentes dimensiones del ser humano, por lo que hoy existen orientadores escolares psicopedagogos o licenciados en psicología y pedagogía, trabajadores sociales, psicólogos, terapeutas ocupacionales, entre otros, diversidad que ofrece una gama de abordajes para afrontar las problemáticas de la comunidad educativa, pero que comparten un núcleo común: el bienestar de la comunidad educativa.

Identificarnos como docentes, independientes de la profesión pre gradual que cada uno tiene, nos ha permitido comprender y experimentar esa responsabilidad de enseñar y de formar, no solo a los estudiantes, sino también a su familia, y es por esto que reconocemos la labor tan importante que desempeñan día a día en las aulas de clases.

... AYUDAR COMO MEJOR PODAMOS...

Hoy la mirada dirigida a los docentes, pero no cualquier docente, sino un docente afectado por una tragedia en su

ciudad, un docente que ha vivido el dolor de perder a algún familiar o compañero, o algunos estudiantes y conocidos, un docente con dolor psíquico y algunos físicos, cuya vida cambió de la noche a la mañana, sin proponérselo, sin que lo pudiera elegir. En este sentido, el docente orientador, también implicado en el desastre, queda impedido a desarrollar su labor, sufre igualmente el dolor de las pérdidas y entonces, nos preguntamos: ¿Quién cuida del cuidador?

Al referirme al perfil del docente orientador, lo hago con el propósito de reflexionar sobre una característica que casi todos compartimos, independiente de la profesión que tengamos y es la sensibilidad hacia el dolor humano. Esto fue lo que me llevó a Mocoa, Putumayo, el deseo de aportar con mi ser y mi experiencia un poco de alivio o por lo menos de facilitar el camino para el porvenir de estos maestros desolados por la tristeza y la desesperanza.

Desde el psicoanálisis entendemos el dolor humano como constitucional, es decir nos constituimos como sujetos humanos a partir del dolor, del desprendimiento, de las pérdidas; pero como lo anunciaba Sigmund Freud, estamos preparados para afrontarlas, desarrollamos mecanismos defensivos que nos ayudan a transitar por la vida como seres de lenguaje en una cultura particular. Pero cuando las pérdidas no son de lo imaginario, sino desde de lo Real, aparece lo siniestro y con este, la angustia. En este sentido, muchas veces no alcanzan esos mecanismos defensivos para simbolizar y resignificar la experiencia, especialmente, cuando es demasiado dolorosa, cuando desborda los límites de la tolerancia psíquica «normal».

Y entonces, en este caso, ¿qué puede hacerse?, ¿cómo ayudar a aliviar un dolor, si posiblemente yo también me desborde? Es aquí en donde no le veo sentido a la discusión de si somos clínicos o no. Nuestro deseo es ayudar como mejor podamos y eso fue lo que se hizo en Mocoa cada uno desde sus recursos psíquicos y académicos ofreció elementos de apoyo, algunos desde la educación, otros desde la espiritualidad y otros desde la formación clínica de base, pero todas unidas por el deseo de ayudar.

Entre los cooperantes se escuchaba: «Todos sentimos gran impotencia, los cooperantes hicieron lo que pueden, pero ya se van, todos se van y nosotros nos quedamos aquí, sin muchos recursos, sabemos que tenemos que seguir a pesar de todo, pero no es nada fácil». «Esas frías estadísticas me parecen una superficialidad, cuentan y cuentan como si fuéramos cualquier cosa, pero nadie siente lo que sentimos, ¿porque será tan importante los números?».

... PENSAR EN LOS LÍMITES COMO SERES HUMANOS...

Desde el 24 de abril de 2017 estuve en la ciudad de Mocoa, Putumayo, inicialmente se realizaron reuniones con funcionarios de la Secretaría de Educación y todos los cooperantes; al irnos enterando de la magnitud de la catástrofe, solo podíamos pensar en cómo contribuir en el alivio a ese dolor que vivía una ciudad entera. En la medida en que escuchábamos cifras de muertes, de pérdidas materiales y del caos inicial,

comencé a pensar en los límites como seres humanos, un pensamiento que me acompañó durante toda la experiencia. Aceptar que solo podríamos dejar una huella en pocas personas, que, a pesar de nuestro deseo mesiánico, solo éramos unas seis docentes orientadoras que estábamos dispuestas a dar lo mejor de nosotras: tiempo, conocimientos y experiencia.

Fue así como teniendo en cuenta que el objetivo del equipo, era complementar el trabajo que venían haciendo otras entidades, a partir de la información recibida, se desarrolló un plan a trabajar durante nuestra estadía en la ciudad.

El trabajo consistió en la construcción de talleres de fortalecimiento emocional dirigido a los docentes de escuelas urbanas y rurales, intervenciones grupales e individuales, teniendo en cuenta la intervención en crisis, la escucha activa, técnicas de relajación, simbolización de la experiencia, entre otras. Los talleres se diseñaron pensando en el estado de vulnerabilidad psicológica que padecían los docentes, especialmente en el manejo de duelo, no solo de ellos, sino también de los estudiantes, acudientes y familiares. Partimos de la idea de que todos los docentes fueron afectados de una u otra forma por la catástrofe acontecida.

El objetivo inicial era ofrecer a los docentes un espacio de relajación, de encuentro consigo mismo, de reconocimiento con su cuerpo, sus ideas y sus creencias todo esto con el fin de ofrecerles herramientas que les permitiera desarrollar estrategias de afrontamiento ante la situación de duelo que aún se está viviendo la ciudad.

Reconocemos que la Salud física y mental del maestro es una condición básica para continuar sus labores de manera

efectiva y eficaz, por lo tanto, nos propusimos dejar unas semillas de esperanza y tranquilidad ante todo lo vivido.

Carolina docente de preescolar de uno de los colegios afectados se expresa así: «A mí no me paso casi nada, me siento desagradecida con Dios ... Los niños me cuentan su dolor y yo no sé qué hacer o que decir, me da ganas de llorar con ellos, siempre he sido su consejera, pero la verdad me paraliza, me da impotencia y culpa por no poder hacer nada por ellos».

LO ESTÉTICO Y LO OMINOSO

A los seres humanos nos agrada lo estético, lo cual se constituye, según Sigmund Freud (Freud, 2001) en una de las opciones para buscar la felicidad. Se trata del agrado y de las sensaciones que se produce en el hombre a partir de lo que observa y experimenta, categorías tales como lo sublime, lo bello, lo feo, se determinan a partir de nuestra percepción. La estética es la belleza que produce placer, es lo que da sentido a la cultura, al tiempo y al espacio, a través de las épocas, es ese «estar bien», «sentirnos bien».

De cualquier forma, a través de la historia lo bello ha sido buscado siguiendo patrones culturales en lo que se refiere al cuerpo humano y al arte. Sin embargo, en lo que refiere a la naturaleza, ofrece una belleza que muchos admiramos, encontrando arcoíris con combinaciones de colores perfectos, textura de plantas y animales que nos hacen vibrar a más de uno, sintiendo paz e nuestro espíritu.

Pero llegar a un lugar devastado, donde un día existió cierta armonía, donde las personas construyeron sus casas, que constituían más allá de un lugar físico, un hogar, un espacio de interacción humana, donde estaba sembrada las raíces, los orígenes de muchas familias, el agua de color oscuro, combinado con tierra, piedras y los zapatos de niñas y niños de 3 o 4 años, el colchón con una piedra inmensa que atravesó su casita sin pedir permiso en horas de la noche, el cuaderno con corazones pintados, y un sinnúmero de objetos que hoy eran solo desecho muy alejado de lo estético y de la vida.

Es de lo ominoso, de lo siniestro, lo cual pertenece a lo terrorífico, provocadora de angustia y horror. Freud dice que detrás de lo ominoso hay algo de lo familiar, ¿cómo así que «lo familiar deviene siniestro?» Cuando las cosas son conocidas, familiares, deberían causar tranquilidad, no horror. Freud se refiere aquí a aquello que ha «estado destinado a permanecer oculto, sale a la luz» (la muerte, los muertos, los cadáveres), se hace evidente; es decir, todos buscamos lo bello, lo armónico a nuestra percepción, porque permanecemos con un miedo oculto, pero muy familiar, a todo lo contrario: la desarmonía, lo oscuro, la destrucción, nadie quiere saber de la muerte, a pesar de que es lo más seguro que existe para los seres vivos.

Algunos testimonios de dolor:

Juanita, la cuñada de una de las tantas víctimas, manifiesta su impotencia al ver pasar a la gente arrastrada por la avalancha, de la siguiente manera: «Un familiar que vivía en un segundo piso veían como pasaba la gente dando gritos y pidiendo ayuda, prefirieron quitarse de ahí, ya que no podían hacer nada, era la

vida de ellos o la de los otros... fue horrible, espantoso». Pedro, un habitante de otro barrio, cuando fue a visitar el barrio destruido, dice: «Pensé que estaba pisando a los muertos».

Para Freud la angustia producto de lo ominoso tiene que ver con lo reprimido, con fantasías y deseos ocultos de destrucción, con creencias ancestrales sobre la omnipotencia del pensamiento, el cumplimiento de deseos, etc.

Diana una de las docentes de otro barrio lo expresa así: «Debió ser terrible, era de noche, sin luz eléctrica, porque lo primero que se destruyó fue la estación eléctrica del pueblo, dicen que sucedió en tres momentos, primero fue agua, luego lodo y por ultimo piedras grandísimas y mucho palo, partes de paredes y muebles que arrastraba, se llevó a muchísima gente... pobre... me imagino el desespero de verse en medio de esa fuerza y con el barro ahogándose y todos gritaban por sus hijos y demás familiares....es muy, pero muy angustiante.

En la ciudad de Mocoa se vivió la destrucción, se desarmó lo armado, se perdió lo que se había construido... todo el tiempo estamos negando las pérdidas, ocultando nuestros límites, creyendonos súper capaces, poderosos, omnipotentes, precisamente por el temor a la castración... a los límites, a lo poco que somos».

¿SUCESO TRAUMÁTICO O CON POSIBILIDAD DE SIMBOLIZAR?

El trauma psíquico, se trata de un evento que amenaza profundamente el bienestar o la vida de un individuo, como a la consecuencia de ese evento en la estructura mental o en la vida emocional del mismo.

Desde el psicoanálisis se reconoce que cada uno hace una lectura diferente de los acontecimientos, provocando o no, una

marca en el inconsciente; es decir, cuando una experiencia es vivida como un trauma por el sujeto, ha quedado sin el recubrimiento de lo simbólico, por lo que se hace necesario buscar un sentido al sin sentido de la situación. Se considera que, en esta búsqueda, quien ha vivido una situación violenta, estimada en general como traumática, puede encontrar medidas profilácticas o psicoterapéuticas como un intento de suplantar a ese otro faltante que busca ordenar algo de lo desordenado.

La posibilidad de tramitar o simbolizar (representar una cosa a otra por alguna relación o semejanza), es decir de representar una ausencia, de permitir que la palabra nombre lo ausente, de armar un texto, una cadena de significantes, abre la oportunidad de crear, de resignificar, de hacer algo positivo con la experiencia. En algunas personas esto no es posible, y entonces se da una división, una escisión, una psicosis. Melanie Klein nos habla de la posición esquizoparanoide como la imposibilidad de simbolizar ante una pérdida y de una posición depresiva, donde la persona simboliza, remplazando con una representación el objeto perdido y con la posibilidad de reparar o sustituir lo perdido.

EL DOCENTE ORIENTADOR COMO TRAMITADOR DEL DOLOR HUMANO

Todos sabemos que la escucha activa ya es un alivio para la persona que es escuchada, pero la eficacia no está solo en sentirse escuchada, sino en poder decir, o sea poder poner en palabras, o simbolizar una experiencia. Desde 1994, Levi

Straus nos habla de la eficacia simbólica, al referirse a los efectos de las prácticas chamánicas en su texto «El hechicero y su magia» (Levi Straus, 1949), en este, el autor comenta el poder de las palabras, especialmente de alguien a quien se le atribuye un lugar de saber, junto a la fuerza de la creencia y de los lazos socioculturales, llevaban a que una persona se curara de alguna enfermedad. Este efecto, considerado por algunos como placebo, por otros como FE producen un efecto psicológico, especialmente por la palabra o símbolo que viene a darle sentido y a representar lo irrepresentable. Pero, ¿por qué las palabras curan?, de acuerdo con Mauricio García, no solo por la producción de sentido, sino por lo que simbolizan dichas por una persona que representa una fuerza, una «institución» (M. García, 2011), es decir, alguien que instituye una creencia, que permite su efecto.

Las representaciones culturales del sufrimiento, por ejemplo, el «castigo de la naturaleza» «el castigo de la Toruca» no son solo representaciones significantes, portadoras de sentidos diversos, sino también, acciones, introductores de transformadoras subjetivas para aquellos que las hacen circular culturalmente. No solo representan el sufrimiento, sino que lo simbolizan operando transformaciones en la experiencia del sujeto y en su posición.

MITOS Y REALIDADES SOBRE EL DESASTRE

Carla dice: «Yo tuve una premonición, soñé con la avalancha el día anterior, llovía y llovía y mi esposo y mi hijo se estaban

ahogando, pero logré salvarlos, lo malo fue que no le conté a nadie, solo llegué y ore con mis estudiantes en el salón de clases, no sucedió y yo tenía esa corazonada todo el día, mi esposo siempre decía que esos ríos se podían desbordar en cualquier momento, pero nunca pesamos que fuera tan horrible, con agua primero, barro y palos y escombros al final, cuando sucedió yo salí corriendo y cogí a mi esposo por el brazo, es ciego, y a mi hijo lo cogí por el otro, no sé cómo lo hice, corría y corría y estábamos llenos de barro, lo que más me duele era una señora que pasó al lado mío, gritaba que la salvara, pero yo no pude, eso me angustia terriblemente, no hice nada por ella, y la avalancha se la llevó». «Era como un monstruo, creo que tenía varias cabezas, elegía que casas llevarse y cuales no...».

Un mito trata de una historia imaginaria que puede alterar las verdaderas cualidades de la fuerza de la naturaleza, persona o situación; en este caso, cada persona tiene una historia de lo sucedido, y es lo único que importa, su sentir, la percepción de las cosas. De acuerdo a la mitología inca, la Pachamama o la madre tierra, Diosa Gaia, Isis, Amma, entre otros nombres, representa para los indígenas de varias partes del mundo, la protección del planeta, el poder, la fertilidad y la vida. De acuerdo con estas creencias si el hombre maltrata la naturaleza, la Madre tierra se resiente y se venga, reacciona, a pesar de que debe garantizar el equilibrio, responde a los malos usos de la tierra y sus elementos.

Más allá de estas creencias, existen evidencias de que la quebrada la Tortuga hace dos años se viene deslizando, todos sabemos por los videos y denuncias que fue una tragedia

anunciada, sin embargos muchas personas se aferran a pensar que era un castigo divino por la imprudencia del hombre. De esta forma, dependiendo de la creencia que sostiene la causa, cada uno experimenta una sensación y una actitud frente a lo acontecido, solo queda respetar cada percepción y manera de tramitar su pérdida, su dolor.

Rodrigo un docente de español expresa: «Yo supe hasta ayer lo que realmente pasó, la avalancha fue ocasionada porque se ha venido haciendo pruebas en las montañas para encontrar petróleo y minas, han encontrado piedras perforadas y ya existe evidencia de esto, aquí hay mucha gente ignorante que cree que fue un castigo de Dios».

En el «malestar en la cultura» (Freud, 1930), Freud nos habla de la relación del hombre con la vida y con la naturaleza, desde que el niño nace experimenta esa necesidad de unidad con el mundo, un «sentimiento oceánico» que corresponde a una sensación de «ser uno con el todo», como una forma de reconocer lo amenazante del mundo exterior, pero reconoce que como seres humanos aspiramos siempre a lo mismo: lograr la felicidad, la meta que es buscada evitando el dolor y el displacer o experimentando intensas sensaciones placenteras, sin embargo esto es momentáneo, episódico, solo es un tibio bienestar, solo gozamos en contraste, es decir cuando hemos vivido un sufrimiento, experimentamos un alivio y solo así reconocemos lo valioso de este estado. ¿Es por esto que tanta agente en Mocoa da las gracias, se siente agradecida que haya pasado la tormenta, que no hayan perdido más, que estén vivas, será que hasta ese momento no se habían dado cuenta del valor de la vida?

Mónica, una de las habitantes de un barrio destruido, lo expresa así: «Eran las 11 de la noche cuando comencé a sentir un ruido espantoso y me asomé por la ventana, estaba todo tan oscuro, no había luz, lo que vi me paralizó por un momento, un río al frente de mi casa y muchas lucecitas a mi alrededor, veía brazos arriba y escuchaba gritos, no entendía nada, era una escena horrible para mis ojos, pero eso no era nada para lo que venía después: un río de lodo, piedras, barro y palos se acercaba y la gente gritaba “avalancha, avalancha”... yo seguía sin entender hasta que se llevó mi casa... y en menos de tres minutos se llevó a mis tres hijos frente a mis ojos, sin que yo pudiera hacer nada»

Valentina una niña de 6 años cuenta: «Mi papá nos montó a mi hermana y a mí en el techo, todo estaba oscuro, cuando yo ya estaba bien, lo vi cómo se resbalo y se lo llevó el barro, yo le gritaba, pero él no me escuchaba... Yo estaba con mi hermana y sentí mucha angustia, porque justo cuando íbamos a cruzar el puente, este se cayó, fue desesperante, pensé que quedaríamos atrapados, todavía no sé cómo nos salvamos, hasta ahora me doy cuenta de lo que pasé, los días siguiente no pensaba, solo ayudaba a sacar los muertos, a entregar ayudas, a dar cobija y comida, día y noche, solo dormí un poco al tercer día y seguí escuchando relatos, escribí en mi blog y en *Las2orillas*, ahora solo quiero escribir y escribir...».

Sin embargo, nos es más fácil experimentar la desgracia: el propio cuerpo, el mundo exterior y las relaciones con los otros seres humanos. No nos asombra que el ser humano se sienta feliz por el solo hecho de haber escapado de la

desgracia, de haber sobrevivido al sufrimiento. Una de las técnicas que propone Freud para aliviar el sufrimiento es la sublimación, es decir, reorientar aquella energía negativa, pulsional, algunas veces dolorosa, a una situación que alivie la frustración y canalice de mejor manera esa fuerza destructiva para nuestro psiquismo, entre estos medios está el trabajo, el arte, el deporte, el trabajo intelectual o cualquier otro que permita crear nuevas formas, por ejemplo, el artista con su creación, el investigador con la búsqueda de solución de problemas o descubrimiento de la verdad, el poeta o escritor con sus palabras, todas estas son oportunidades de tramitar, de elaborar... de seguir viviendo.

Es duro para algunas, Claudia llora durante uno de los talleres y expresa: «Mi madre murió y yo no lo soporto, me había hecho una fiesta hacía ocho días, era tan linda...la amaba mucho, yo era su hija, pero me decía mamá, pues yo la consentía, la cuidaba como a mi hija, me molesta mucho que ahora digan que las personas se murieron se lo merecían porque eran malos, me da mucha rabia, mi madre era una santa, fue madre y padre a la vez y mis tías, que también murieron, eran cristianas, vivían en las iglesias, eran cristianas, hasta el párroco también dijo que quedamos los buenos y yo no me siento así, no soy tan buena...no entiendo, pienso que si yo la hubiera llamado, pero no lo hice, si ella no hubiera salido a la calle, la casa quedó intacta, salió a salvar a mi hermana, nada de esto hubiera pasado, la verdad es muy fuerte, no lo supero».

Pero uno de los métodos para aliviar el sufrimiento, no solo mencionado por Freud (Freud, 2001), sino también por muchos otros autores, religiosos, místicos, y en general por el ser humano es AMOR, no necesariamente a las personas, o a las cosas... solo a la vida.

Pero es una realidad que la supremacía de la naturaleza, una de las tres fuentes de sufrimiento humano, jamás llegaremos a dominarla, nuestro organismo siempre será perecedero y limitado en su capacidad de adaptación y a su respuesta aun inexplicada.

RENACE LA ESPERANZA

José dice: «Me gustaría que a pesar del desastre, también se hablara otras cosas buenas de Mocoa, no todo quedó destruido, solo hasta ahora viene gente a consumir y la gente se ha atrevido a abrir el negocio, porque hubo mucho robo, la gente desesperada sin alimentos, la primera semana fue una locura, todos estaban angustiados, había llanto por todo lado, con miedo, rabia».

SIN PALABRAS...

Relatos como estos me dejaban sin palabras, que podía decir uno frente a estas palabras que parecían sacadas de una película de terror, recuerdo la película «lo imposible», tal cual, pero sin un final feliz, dirían los psicoanalistas: «es de

los siniestro, que bien que lo pueden simbolizar», y cuántas cosas más no podríamos teorizar desde diferentes posturas teóricas, pero lo cierto es que algunas veces, frente a estos relatos yo no pude decir nada y solo les daba mi presencia, mi escucha, mi atención, en alguna ocasión me sorprendí en una postura reverencial ante una persona, era como una reverencia que hacía desde mi inconsciente, era un profundo respeto que sentía por esas personas, por un instante pensé: «¿cómo puede uno vivir una experiencia así y seguir?» ¿Qué palabra puede aliviar ese inmenso dolor? Solo creo que son los momentos en que uno se da cuenta de lo humano que ES.

CAPÍTULO XI. EL PSICOANÁLISIS EN LA ESCUELA: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA ORIENTACIÓN ESCOLAR

ANIE MARÍA MEZA VICTORINO
Docente orientadora. IED La Merced, Bogotá D. C.

INTRODUCCIÓN

Reconocemos que la educación ejerce una influencia fundamental en la formación del Hombre y que tradicionalmente ha sido tomada como la única vía válida para explicar y modificar el comportamiento de las personas; sin embargo, los estudios en psicoanálisis nos han permitido comprender la complejidad del ser humano y sus límites, especialmente al constatar la existencia del Inconsciente, llevándonos al interrogante permanente sobre las estrategias diseñadas desde el aprendizaje. En este sentido, la orientación escolar, rol desempeñado por profesionales de la psicología, la psicopedagogía, el trabajo social, la pedagogía reeducativa, la terapia ocupacional y la fonoaudiología; tiene el reto de plantearse y replantearse sus estrategias para trabajar en beneficio de la comunidad educativa, favoreciendo el proceso de enseñanza aprendizaje y la convivencia escolar. Ante este reto, el psicoanálisis viene a iluminar el camino del profesional,

permitiendo una mejor identificación de las posibilidades de intervención, reconociendo los límites en la prevención y demás estrategias utilizadas para este digno propósito.

Se trata de reconocer la existencia del inconsciente, el valor de la subjetividad y la responsabilidad subjetiva para decidir sobre nuestras vidas. El propósito de esta reflexión es conversar sobre las ventajas que tiene para el docente orientador escolar contar, en su trabajo, con algunos elementos teóricos del psicoanálisis. Iniciaremos por comentar los retos propios del cargo de orientación escolar, es decir, las expectativas que se han tejido sobre el rol del orientador escolar desde el Estado hasta la institución escolar, posteriormente mencionaré algunas de las situaciones que afrontamos en lo cotidiano de esta labor y cómo podría abordarse a la luz de algunos aspectos teóricos del psicoanálisis; por último la intensión es desmitificar y si es posible, replantear la idea tradicional de que solo desde el enfoque conductista o cognitivo conductual se puede trabajar en el contexto escolar.

RETOS DE LA ORIENTACIÓN ESCOLAR

Actualmente podemos afirmar que la Escuela es una instancia de mediación cultural, especialmente si tenemos en cuenta los cambios y transformaciones propios del proceso de globalización, tanto en el ámbito político, económico, axiológico y cultural. Esto sugiere revisar de manera permanente las prácticas educativas, específicamente, la concepción compleja del hombre y la relación con su entorno. De acuerdo

con las políticas educativas de nuestro país, la escuela está comprometida con el «proceso del ser, lo cual debe redundar en la relación (de ese ser) con el entorno, su compromiso con la sociedad y su poder de transformación» (Nacional., 2013), en este sentido, es al docente orientador a quién se le atribuye, de manera directa, la responsabilidad de intervenir en la comunidad educativa, específicamente en los estudiantes, con el fin de garantizar la calidad de las actitudes, las expectativas, las formas de sentir, de aprender, de ejercer los valores y de producir conocimientos.

Es decir, el docente orientador deberá facilitar y apoyar la construcción de vida escolar, familiar y social, a través de múltiples acciones (reflexivas, analíticas, comprensivas y de orientación) lo que implica influir «en la relación del niño y el adolescente consigo mismo y con la sociedad, en la fundamentación de su proyecto de vida, en la construcción y desarrollo de procesos de autoestima, autonomía, y socio-afectividad, de valores convivenciales y de habilidades de comunicación y expresión de sentimientos, como pilares de su personalidad y de su identidad como ser humano individual y social» (Nacional., 2013).

En pocas palabras, el Estado (representado en el docente orientador/a) debe garantizar dentro del ambiente escolar: la dignidad, los derechos humanos y el buen trato, y atender las necesidades educativas de los infantes que se encuentren en situaciones especiales o de emergencia. Todo esto mediante la «detección oportuna de los casos de malnutrición, maltrato, abandono, abuso sexual, violencia intrafamiliar, explotación económica, entre otras, y ejecutar acciones tendientes

a solucionar o tratar tales situaciones, coordinando apoyo psicológico, pedagógico y terapéutico».

Desde una mirada psicoanalítica, podríamos preguntarnos: ¿Reconoce el docente orientador sus límites para tan pretenciosa responsabilidad?, Interrogante motivado desde una concepción psicoanalítica en la cual se comprende que ninguna persona podría «garantizar» el desarrollo de una personalidad ideal, armónica, dotada de las mejores características humanas, provista de potencialidades ilustres que las conduzca al éxito total. Además, esta expectativa tan alta también podría analizarse como una forma de desconocimiento de lo complejo que es la constitución psíquica de un ser humano, la cual no corresponde a una persona o institución, sino a un conjunto de elementos psicosociales determinados históricamente e influidos por aspectos psíquicos inconscientes que se organizan de manera particular en un sujeto.

En este contexto se enmarca la labor del docente orientador, ya que la vida estudiantil de niños y adolescentes requiere del trabajo especializado y coordinado, en donde las contribuciones que se hagan desde las disciplinas y los diferentes niveles de trabajo institucional tengan la finalidad de crear condiciones propicias para el éxito del aprendizaje, el desarrollo personal de los educandos y su convivencia armónica. Aquí las acciones del docente orientador cobran importancia porque se dirigen a atender las necesidades de los niños y los adolescentes, reconociendo la importancia de trabajo directamente con el estudiante, su familia, y con todo el cuerpo docente y directivo.

Actualmente el alumno o educando es considerado como el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral, pero en muchas ocasiones se ve impedido para realizarlo de manera adecuada ya que no ha logrado el pleno desarrollo de su personalidad, es decir que tiene algún conflicto o dificultad en cuanto a la toma de decisiones personales, identificación de aptitudes e intereses, solución de conflictos, participación en la vida académica social y comunitaria, desarrollo de valores, entre otros. Es en este tipo de conflictos donde la orientación educativa sirve como medio articulador o hilo que puede entretejer la red que facilite la solución adecuada en los contextos educativo, familiar y personal de niños y jóvenes que acuden a la escuela. La orientación educativa permite principalmente la construcción de un proyecto de vida como base para que los alumnos puedan fijarse metas, alcanzarlas y lograr la realización personal a corto, mediano y largo plazo. Esta área de la educación tiene como objetivo fomentar los procesos continuos de ayuda al alumno para que desarrolle al máximo sus capacidades en la dirección más beneficiosa para él, su familia y el contexto donde se desempeña.

De la misma forma como el docente orientador comienza un proceso de evaluación con el fin de determinar las habilidades y dificultades de sus alumnos en diferentes áreas, y así poder darles el direccionamiento adecuado, es el sistema de evaluación por competencias la herramienta que permite valorar funcional y comportamentalmente el incremento y perfeccionamiento de conocimientos y estrategias propias de la labor docente.

El concepto de orientación educativa ha sido visto desde varias perspectivas: como «orientación profesional como apoyo a la toma de decisiones vocacionales», centrada en aspectos personales y sociales con el fin de facilitar al sujeto el conocimiento de sí mismo para que pueda establecer una línea de actuación personal que procure la felicidad interna y el equilibrio personal con énfasis en los aspectos escolares cuyo objetivo es el desarrollo académico, la formación de hábitos de estudio, el dominio de métodos y técnicas para el aprendizaje, y la promoción del trabajo cooperativo dentro y fuera del aula con la intervención directa de los padres y representantes definida con carácter integrador u holístico, de elementos comunes como la prevención, desarrollo y atención a la diversidad, aspectos considerados líneas rectoras de nuestro proceso de investigación dirigido a conocer el significado de la orientación educativa que manejan los docentes, alumnos y agentes educativos.

De acuerdo con la revisión hecha por algunos autores es importante tomar «la orientación educativa como un proceso interdisciplinario y transdisciplinario sustentado en los principios de intervención preventiva, desarrollo y atención a la diversidad del alumno, cuyos agentes educativos (orientadores, padres, docentes-tutores, familia y comunidad) asumen la función de facilitar y promover su desarrollo integral para que se constituyan en seres transformadores de sí mismos y de su entorno».

Luego de hacer una revisión de los términos asociados históricamente a la orientación educativa, adopta en concepto de orientación psicopedagógica entendida como «el

proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objetos de potenciar la prevención y del desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos». Se puede concebir al docente orientador como un agente educativo en compromiso con la mejora de la institución, que colabora con los docentes para mejorar el desarrollo de los estudiantes de manera integral, trabajando en estrecho vínculo con el equipo directivo y promoviendo la innovación en la práctica diaria.

Es importante aclarar que no se trata de un cargo nuevo, sino que se ha ido modificando de acuerdo con las necesidades y requerimientos propios de contexto donde se desempeñan.

La educación y la enseñanza en los procesos pedagógicos en instituciones de formación pueden mejorar notablemente, cuando la pedagógica y la psicología están orientadas a solucionar dificultades de conducta y pensamiento en las situaciones educativas. De esta manera, la psicología aborda un campo ya trabajado por la pedagogía (enseñanza), pero aporta un nuevo nivel de entendimiento (aprendizaje) para generar aportes desde una perspectiva psicológica, aplicando conocimientos psicopedagógicos a los actos educativos.

Entonces, hablar del docente orientador en la vida escolar no es simplemente describir que el conocimiento adquirido por este profesional sea aplicado a la orientación de las actividades educativas. En contraste, «implica

la aplicación de los métodos de la psicología al estudio del aula y la vida escolar» (Geertz, 1997). Así se asume al docente orientador como el profesional que aplica una disciplina con sus propias teorías, sus propios métodos de investigación y sus propios objetos de estudio.

En consecuencia, son funciones y competencia del docente orientador, diseñar estrategias metodológicas que promuevan «la concepción integral de la persona humana» que incluya el desarrollo de la personalidad, el complejo proceso de la construcción del conocimiento, la formación de intereses, motivaciones y expectativas, la toma de decisiones y el desarrollo de procesos valorativos. En este sentido, el Docente Orientador se constituye en un ente fundamental en la escuela, cuya función está centrada en el establecimiento de planes y programas articulados al PEI, que orienten estrategias y actividades encaminadas a promover el desarrollo de comportamientos, habilidades, valores, y actitudes en la comunidad educativa; así como del diseño de modelos explicativos del comportamiento humano que intenten aportar al complejo proceso de formación. Ello hace necesario el dominio conceptual y metodológico de aspectos esenciales del desarrollo humano, la definición de criterios, pautas, instrumentos y estrategias de evaluación, el diseño de planes y programas que den cuenta de los fenómenos de la cultura del niño y el adolescente en toda su complejidad desde una perspectiva interdisciplinaria.

CAPÍTULO XII. ¿POR QUÉ HACER INVESTIGACIÓN EN ORIENTACIÓN?

MARÍA DEISY SANDOVAL GAITÁN

Docente orientadora

IED República de Colombia. Bogotá D. C.

Para llegar al porqué hacer investigación en orientación es necesario dar una mirada en el quién y en el qué, de tal manera que al ser reconocidos los sujetos y sus quehaceres se puede ahondar en las razones.

¿Quiénes son los orientadores escolares? Esta común pregunta que circula por las instituciones escolares, las secretarías, el Ministerio de Educación, y más aún en los sindicatos, organizaciones y redes de maestros, es una inquietud que también hace parte del discurso profesional del orientador escolar.

Desde lo normativo, de acuerdo a la historia el cargo de orientador se creó y estableció en Colombia a través de la resolución 1084 del 26 de febrero de 1974, una vez fue creado el cargo y a lo largo de estos años, la normativa es «abundante» y en ocasiones poco clara, sobre todo en cuanto al tema de funciones, sin embargo, en el 2010, gracias a la convocatoria que se realizó a través del Acuerdo 151 del 30 de septiembre, por el cual se convocó a «concurso abierto de méritos para

proveer los empleos vacantes de docentes orientadores de instituciones educativas oficiales», después de 14 años, se podría decir que se hizo evidente un perfil que diera rostro a este ejercicio profesional.

En el Artículo 10° de dicho Acuerdo dice: «los docentes orientadores son profesionales con capacidad para desarrollar programas que fomenten un ambiente 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 y deben tener las siguientes competencias...» posteriormente se enumeran una serie de competencias funcionales que incorporan aptitudes directivas, académicas y comunitarias así como otras competencias comportamentales; que miden el liderazgo y motivación al logro, la sensibilidad interpersonal, la comunicación asertiva, el trabajo el equipo y por último la mediación y la negociación. Es justamente a través de estas competencias, que año tras año los docentes orientadores son evaluados en virtud del Decreto Ley 1278 de 2002 que establece que «el ejercicio de la carrera docente estará ligado a la evaluación permanente»

De otra parte, en este mismo Acuerdo, el Artículo 13, determina que quienes quieran inscribirse, deben contar con título de: «**profesional licenciado:** en orientación, Psicología y Pedagogía, Psicopedagogía; cualquier licenciado que cuente con título de postgrado en Orientación Escolar, Orientación Educativa, Psicopedagogía, Psicología Educativa u otro título afín a la naturaleza académica de la orientación escolar, de igual forma, pueden inscribirse, aquellos **profesionales con título en:** Psicología, Psicopedagogía, Trabajo

Social, Terapia Ocupacional, Sociología con estudios de postgrado en Orientación Escolar» de tal suerte que una vez expuesta esta normativa los orientadores escolares son profesionales, en y de...

Sin embargo, más allá de esto, los orientadores escolares, se constituyen en individuos que vuelven su mirada y saber hacia las personas que desde las múltiples complejidades que pueden conformar sus contextos personales, familiares, escolares o sociales, hacen parte de la comunidad educativa, a fin de conocer los diversos factores que en ella influyen y desde esta perspectiva conocer, comprender y explicar que sucede en los espacios tanto escolares como familiares que sobrellevan el día a día de los llamados «estudiantes problema», sus docentes y familias.

Es el orientador escolar el sujeto que posee la visión global y particular de la institución, es, en términos coloquiales, «el no hacedor», a pesar de que a sus espacios llega todo lo que «nadie más» está en «competencia de atender y manejar».

Es así como el docente orientador se convierte en la tabla de salvación que algunos estudiantes esperan encontrar, el amigo cómplice en el que sabe que se puede confiar. El orientador es quien va y regresa con mil preguntas y mil respuestas porque ninguno de sus días se parece, cada uno de ellos tiene su estilo particular, su sabor especial, su historia, Es como dice Javier Hurtado (2016), colega y líder orientador de la localidad de San Cristóbal: «Profesionales de distintas profesiones y experiencias... que le apuestan a la construcción de un mundo mejor desde su ejercicio profesional, desde la

orientación y asesoría escolar, en el que se parte de la experiencia de vida y del conocimiento que se construye a partir de ella».

De otra parte, ya perfilando lo académico y lo social del orientador escolar, se puede profundizar en el que, para ello y retomando la conceptualización realizada por el psicólogo Amilkar Brunal (2015), orientador de la localidad de Usaquén, a través de la Revista Latinoamericana de orientación y desarrollo Humano, *Orientación, Educativa*: «Consideramos a la orientación educativa como un acto pedagógico que no se restringe al contexto escolar (orientación escolar), sino que se constituye como acción humana de amplia aplicación en aquellos ámbitos sociales en los que se requiere asesoría profesional, para potenciar al ser humano en la totalidad de sus dimensiones existenciales».

Es así como desde esta perspectiva, la orientación escolar integra toda una visión multidisciplinar y transdisciplinar que incorpora posibilidades y particularidades paradigmáticas a través de un «proceso cíclico de acción y reflexión», citando con ello a Luisa Rojas Hidalgo (2016), investigadora y orientadora venezolana: «La orientación escolar es un proceso nutrido por definiciones y estrategias que se supone debe responder a necesidades, expectativas y motivaciones, que den apoyo y apertura a acciones orientadoras en pro de una sociedad más solidaria y comprometida con toda causa humana, y a la conformación de ese ciudadano congruente con su entorno natural, social y económico pero con una actitud crítico-reflexiva. Punto de partida, para la concepción de una orientación multicultural».

Por consiguiente, la orientación escolar, no es tan solo la función o funciones que ejercen los orientadores sobre las particularidades que se desarrollan en las instituciones educativas a través de sus comunidades; la orientación escolar debe considerarse y comprenderse como la disciplina científica en las ciencias de la educación que ayuda a las personas y sus colectividades a desarrollar y alcanzar su autorrealización personal, es un campo del saber que contribuye al mejoramiento de la calidad educativa y a la vida de calidad.

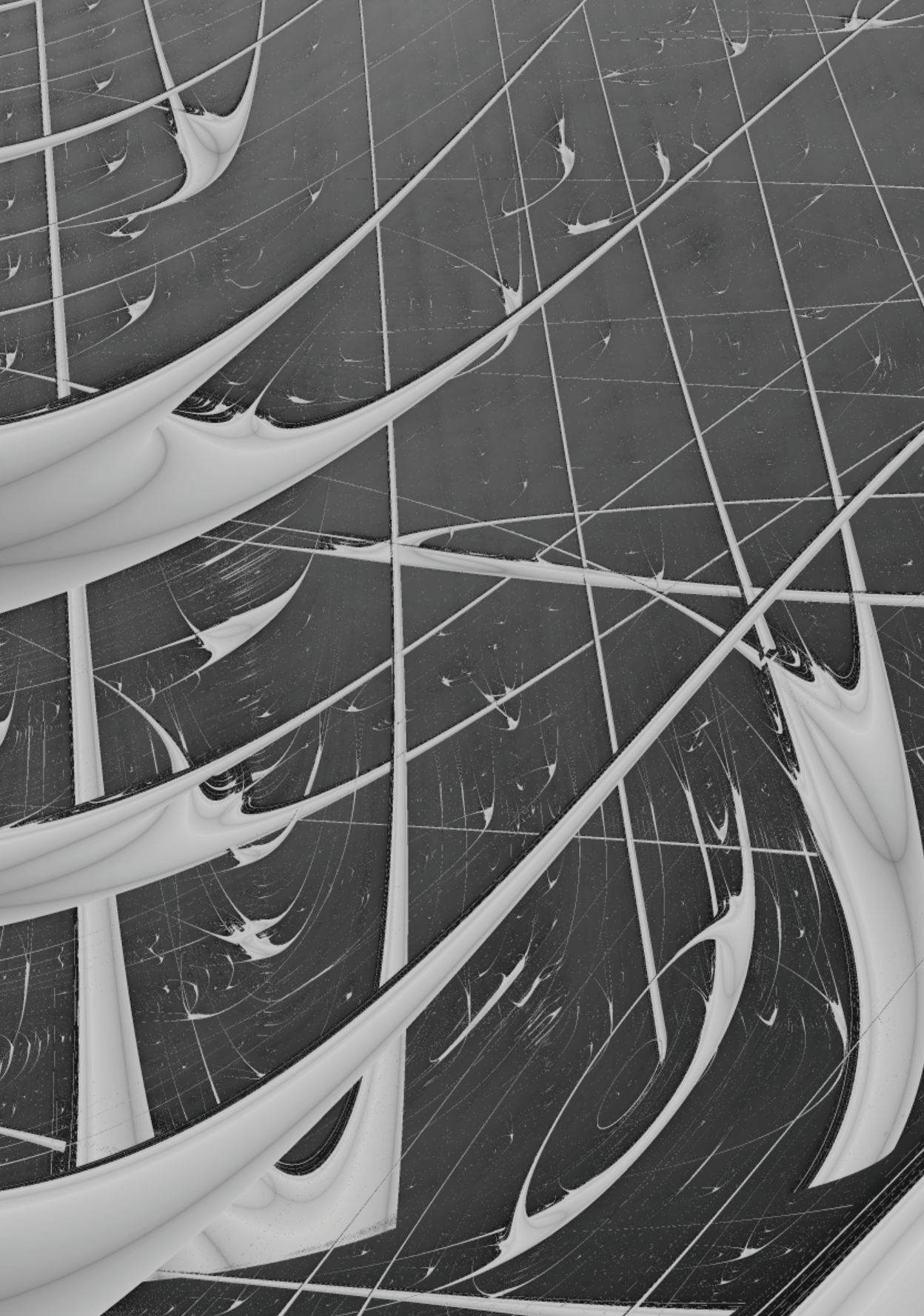
Ahora bien, que tiene que ver el quién, con el qué y los por qué, todo apunta a una legitimación del ser y el hacer en orientación escolar, ya que a pesar de que a lo largo de los últimos años se ha trabajado desde las redes de orientadores a nivel local, nacional y latinoamericano por visibilizar y aún más concretar el sentido de la orientación escolar, aún existen al interior de los equipos y colectivos tanto de los colegios como de las Secretarías de Educación, un limbo jurídico, en el que dependiendo de las subjetividades se es considerado al orientador como docente o como directivo en conveniencia a...

Esta situación no es gratuita, pues surge precisamente porque la labor del orientador se enmarca en la globalidad de las realidades y en la particularidad de las cotidianidades, lo que es y hace va más allá del cometido de enseñar, programar y evaluar. Los orientadores se enfrentan a diario y de manera directamente a una amplia y variada gama de problemáticas y situaciones escolares con una multiplicidad de factores que hacen parte de la compleja vida de los estudiantes.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, no se trata únicamente de elaborar y establecer leyes y/o estatutos que supongan, profesionalicen y/o reglamenten la labor de los orientadores, sino aún más, de permitir que estos evolucionen como organización a través de la creación y participación activa en redes, congresos, seminarios, encuentros creados para reunir profesionales que socializan sus investigaciones y experiencias... se trata de generar evidencias indiscutibles, de desarrollar ética profesional, de posicionar la orientación y las redes de orientadoras y orientadores como un estamento importante dentro del sistema escolar, desde donde se debe desarrollar y gestar la producción académica e intelectual, que permita conocer, explicar y comprender lo que sucede en los espacios escolares y familiares de los estudiantes y con ello conjugar las formas de intervención con la producción teórica en procesos prácticos escolares, vocacionales y psicopedagógicos, que respondan a las diversas carencias afectivas y sociales que permean la vida escolar y la realidad nacional.

Se trata de sistematizar las iniciativas, desarrollos y lógicas del pensamiento que surgen de la práctica orientadora, promover ese saber emergente comenzando con las experiencias, contextualizarlas en la realidad del país, para que estas sean verdaderos referentes políticos, se trata de hacer estudios que aporten en la solución de los problemas sociales que se hacen indiscutibles en los estudiantes. Citando a Vuelvas (Vluevas, 2004), «la finalidad de la producción intelectual e investigativa es la de resolver problemas, no de la praxis, sino del conocimiento» pues la base de la investigación, su

esencia, se encuentra en la realidad de lo cotidiano y lo empírico, esa realidad de la que todos los seres humanos, seres orientadores y seres transformadores, son responsables.



CAPÍTULO XIII. LAS ANSIAS DE LIBERTAD Y EL SISTEMA ESCOLAR.

OTRO ESTUDIO DE CASO

DAVID PÉREZ CEPEDA

Docente orientador IED Kennedy

La atención personalizada, es un aspecto importantísimo del quehacer y del rol del orientador escolar, constantemente utilizamos el término —caso—, para referirnos a los procesos de acompañamiento y asesoría individual. De acuerdo con los procesos institucionales en la cotidianidad de nuestros establecimientos educativos, habitualmente el —caso— corresponde a un estudiante, debidamente remitido por algún actor de la comunidad educativa como el director de grupo, la comisión de evaluación, o la coordinación de convivencia, debido a que presenta ciertas dificultades en su vida escolar o personal, (algunas de estas dificultades se exponen en los protocolos de atención) del que se espera una intervención **pedagógica** personalizada por parte del profesional. Se caracteriza por ser de carácter crítico, en el sentido en que representan una proporción baja de la población en condición de vulnerabilidad, o con profundas dificultades académicas, convivenciales.

Estas intervenciones son de estrategias múltiples, pueden ser de larga o corta duración, y de temáticas variadas;

pero tienen en común el objetivo de buscar el bienestar o mejoramiento de la calidad de vida de un ser humano, un individuo único e irrepetible, un sujeto de derechos. Además de la atención personalizada, requieren del orientador estrategias de gestión intersectorial (como la remisión a instituciones de salud), documentación, articulación con acudientes y padres de familia, intervención con pares, acuerdos de adaptación curricular y de estándares de evaluación con docentes de aula. Constantemente exige al profesional de la orientación escolar, herramientas de valoración, intervención pedagógica, gestión institucional, y aquellas que colindan con la psicología clínica.

El caso constituye entonces para el orientador una unidad de trabajo, un tema constante de conversación, un referente de como actuar/intervenir, una herramienta para ilustrar una problemática, incluso llegan a conformar todo un suceso de aprendizaje que marca la vida personal del profesional. Si se me permite, el caso es la estrategia de intervención que configura la «esencia» de la orientación escolar.

Se presenta aquí el caso de Dinier Federico Mosquera (nombre ficticio)¹, estudiante con Sintomatología de TDAH y TND. Iniciando con algunas consideraciones sobre la atención como un subrecurso de la memoria de trabajo, y de las patologías TDA/TDAH asociadas, así como el TND (Altamente comorbido con el TDAH). Se expone como un estudio

1 Se altera el nombre por principio de confidencialidad e intimidad. Se trata de un estudiante matriculado en el sector oficial de la ciudad de Bogotá en el 2017.

con metodología cualitativa estudio de caso. Como Resultados se expone brevemente la historia del caso presentado, caracterizada por experiencias negativas (para el estudiante y las personas que lo rodean), especialmente por la falta de recursos institucionales y la mitificación de la psicopatología, factores de carácter más social que fisiológico. Se recomienda especialmente realizar más divulgación sobre casos críticos, en esta metodología y fortalecer las acciones de los orientadores sobre la salud mental desde lo pedagógico.

La atención se considera un recurso de la memoria de trabajo (Cohen, 2013); es el mecanismo a través del cual se da prioridad a los recursos perceptuales y de razonamiento a la(s) actividad(es) que el sujeto desarrolla en el tiempo inmediatamente presente. En su correlación fisiológica se resalta la actividad del núcleo geniculado del hipotálamo, y el tiempo de activación sostenida según las demandas cognitivas de la tarea. Siendo la atención un recurso limitado el sistema nervioso se ve en la necesidad de mediar entre la amplitud y la profundidad de la misma, considerando que tareas complejas como el aprendizaje o la resolución de problemas requieren de atención centrada. Conductualmente se operacionaliza en la concentración, en la que la atención se centra voluntariamente sobre alguna tarea específica, de modo que se inhibe o se ignora (parcialmente) los estímulos, actividades y procesamiento ajenos a lo que se pretende.

Una de las patologías en las que se reflejan las dificultades de este recurso es el trastorno por déficit de atención (TDA) y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), los cuales son patologías de mayor prevalencia

en la población escolar 5 % (Vélez, 2008), y se caracteriza por inatención e impulsividad, que interfiere con su funcionamiento o desarrollo. Estos trastornos, se asocian a un rendimiento escolar bajo, aislamiento y rechazo social, bajo desempeño ocupacional/profesional, y conflictos intrapersonales e interpersonales. En cuanto a su comorbilidad, se reporta que el 50 % de los TDAH y un 25 % de los TDA presentan cierto grado de trastorno negativista desafiante, se asocia un mayor riesgo de depresión especialmente en la adolescencia, así como un mayor riesgo de abuso de sustancias psicoactivas.

En menor medida algunos adultos con esta condición muestran también desórdenes de ansiedad y otros desórdenes de la personalidad. En el coeficiente intelectual se presenta una alta dispersión, con datos muy altos y muy bajos. La complejidad de esta condición es tal que fue uno de los factores que tardó la publicación del DSM-V, pues presentaba punto de discusión muy arduos, como si debía seguirse incluyendo o no, presentarse en el grupo de neurodesarrollo o en el de conductas disruptivas, control-impulso, y desórdenes de la conducta. Una de las razones por las que se mantiene como trastorno es su respuesta al tratamiento farmacológico.

En el caso de la gestión pedagógica que realiza el área de orientación escolar, el TDA es uno de los motivos de remisión más frecuentes (Riart, 2006). De acuerdo con lo establecido en la Ley 100 de 1993, la Ley Marco 812 de 2003 y la Ley Estatutaria 1618 de 2013, ratificada por la Resolución 5521 de 2013 del Ministerio de Salud, corresponde al sector salud prestar el servicio terapéutico y de rehabilitación, a

la población. La intervención del docente orientador es de carácter pedagógico.

El trastorno oposicionista desafiante (TOD), llamado también trastorno negativista desafiante (TND) o *ansias de libertad*, se caracteriza por manifestar comportamientos que violan los derechos de los demás y dificultades en la regulación emocional y comportamental; sus criterios diagnósticos son el estado anímico de ira e irritabilidad y el comportamiento desafiante. La sintomatología se retroalimenta con un ambiente social hostil, constantemente estos niños se enfrentan a severas dificultades de adaptación en el colegio, y en la comunidad en términos jurídicos e institucionales (DSM-V, DSM-IV).

Existen otras posturas más críticas que enfatizan la función de la sociedad y de la escuela para responder a las diferencias individuales. Se indica que el niño es por naturaleza activo, inquieto y curioso; la falta de atención, la impulsividad y la desmotivación por la escuela es una constante, debido a una mala concepción del estudiante y el sistema educativo centrado en la disciplina. Los niños con este diagnóstico son normales, pero acentúan características propias de la infancia. De modo que esta problemática debe tratarse a nivel comportamental-social, y no de forma farmacológica con intereses más económicos.

Actualmente, los tratamientos de este tipo de patologías trascienden lo farmacológico y buscan integrar los aspectos sociales del niño, especialmente su núcleo familiar y su ambiente escolar.

Se plantea el estudio de caso, entendido como el estudio sistemático, y profundo de un caso. Se resalta que los datos suelen venir de fuentes variadas, documentos, registros, entrevistas (P. Martínez, 2006). Si bien, la metodología puede darse en estudios cuantitativos y cualitativos, el análisis se enmarca en lo cualitativo, resaltando la subjetividad del conocimiento y centrado en «desentrañar las redes de significado». Las principales limitantes del estudio de caso están centradas en parámetros cuantitativos como la *validez*, *validez experimental* y *generalizabilidad de los datos*. Pero presenta grandes fortalezas en el ámbito cualitativo en cuanto a la profundidad, flexibilidad, y exploración. Se considera como unidad de análisis el proceso de escolarización de Dinier.

El estudiante ingresó a nuestra institución en el 2013, a su ingreso muestra varias dificultades para adaptarse al grupo y seguir indicaciones; especialmente por tener conductas agresivas y desafiantes, y mantenerse inquieto en el salón. Algunos padres de familia escribieron al colegio (quejas, derechos de petición, cartas) preocupados por la integridad de sus hijos, tres estudiantes fueron retirados, en un mes y medio. Para ese año, no orienté directamente el caso, pero supe de él a través del comité de gestión, y las reuniones de orientación; a nivel institucional se discutía constantemente sobre la falta de recursos técnicos y humanos de la IE para atender a la población diversa; y sobre la aplicación del principio ético y jurídico por el que prima el bien general.

El trabajo de mi compañera consistió en gran parte en mitigar las reacciones al comportamiento del menor, gestionar para diagnosticar al menor, enlace interinstitucional, así

como la orientación y acompañamiento a la acudiente. Es de resaltar que un compañero del curso con problemática similar (TDAH sin tnd) fue tratado farmacológicamente y mostró mejoría; pero desde ese entonces su progenitora mostró actitud negativa hacia el tratamiento psiquiátrico y llamaba a la condición de su hijo TDAH más OP (última denominación que no corresponde con ninguna del DSM-IV). Dinier se trasladó a un municipio cercano.

Entre el 2014-2016, (de acuerdo con el reporte verbal de su progenitora), el menor estuvo vinculado a varios colegios; instituciones en las que también mostró dificultades para adaptarse al grupo y se dieron algunas situaciones afectando el proceso educativo de Dinier y sus compañeros. Dentro de las que resaltan amenazas de muerte, situaciones de agresión, un pésimo uso (abuso) de la farmacología por parte del colegio (encargado de administrarlo), en un episodio de ira, es trasladado con ambulancia (y medicado) hacia clínicas psiquiátricas, ha salido de instituciones con policía, se le ha impedido el ingreso, se le ha aislado completamente en oficinas y el patio. Se le ha desescolarizado y restituido el derecho a la educación. De acuerdo con otros docentes orientadores que han adelantado el proceso psicopedagógico con él se observa una gran dificultad en la atención psiquiátrica y una fuerte resistencia a administrarle el medicamento al menor.

A inicios del 2017 al ser matriculado de nuevo en nuestra institución, el joven mostró dificultades convivenciales por agresividad y desafío de las normas sociales (formales e informales) y estas conductas fueron escalando vertiginosamente en gravedad afectando significativamente el derecho

educativo de los otros niños, dentro de las que se destacan: gritar y emitir ruidos sinsentido en las clases, amenazar la vida de otros estudiantes, amenazar con suicidarse y lanzarse por la ventana del salón, alzar y manipular pupitres y mesas de modo peligroso por encima de otros estudiantes, lanzar un pupitre a una profesora, hacer comentarios sexuales a sus compañeras y hacer el ademán de tocarlas, intentar entrar y salir del colegio por fuera del horario escalando la barda (todo en pocas semanas). Conductas que ponen en riesgo su integridad y la de sus compañeros y efectivamente violan los derechos de los otros.

Como orientador escolar me reportan verbalmente desde el primer día el caso de carácter urgente por distintos profesores, con distintos criterios: autismo, esquizofrenia y retardo mental; y al segundo día se solicita intervención inmediata, de carácter urgente porque «el niño está en estado psicótico y va a lastimar a alguien»; al llegar a la sede antes de entrevistarme los compañeros dicen estar muy impresionados por su mirada «ida, como si no pensara»; según uno, pero según otro «de asesino, de odio frío y profundo»; también se muestran preocupados por su excesiva agresividad, señalan que hablar con él es muy difícil porque no pone atención, responde otra cosa, y desafía constantemente. Al ingresar al salón él está al fondo, sentado sobre la mesa abrazando sus pies emitiendo fonemas sinsentido a bajo volumen. Ya tenía la presión encima, varios profes y estudiantes esperando una actuación heroica, un psicólogo orientador que sí sabe qué hacer mi oficina, todos toman impulso para darme quejas mientras lo señalan, pero la profe

llama al orden, le había costado recuperar el orden del salón, todos están nerviosos... Me paro un momento a su lado y le dije «hola», como no me contestó, busqué contacto visual y le saludé subiendo la cabeza y las cejas, él respondió. (Creo que fue una genuina y mutua sonrisa al sentir el reto), inicié invitándolo a salir del salón:

—¿Quieres...?

—No—, me cortó el.

—¿Aburrido?, le pregunté.

—No, —y luego se corrigió: Sí.

—¿Salimos?

—No.

—¿Prefieres quedarte?, pregunté mientras cogía de nuevo mi maleta y el casco de mi motocicleta.

Él gruñe afirmando mientras empieza a seguirme, empezaba a sentirme victorioso por haber logrado comunicarme con él y convencerlo de algo, y dos profes escoltan al estudiante hacia mi oficina como suelen hacerlo con los casos de dificultad convivencia, con un contundente regaño al niño, un memorial de sus faltas, y frases con exigencias puntuales para orientación «casi me pega, menos mal usted es hombre para que lo detenga», «haga algo David, controle este muchacho antes de que nos mate a todos», «al orientador si no le va a tomar del pelo ¿oyó niño?, con él la cosa es sería», «llame a la Policía»...

Sucede con cierta frecuencia que el orientador busca generar una relación de empatía y comprensión, pero el docente de aula requiere (y vende) una figura de disciplinamiento. El niño bloqueó la conversación con monosílabos

y gruñidos; hice una pausa, un silencio de unos dos minutos, (mi intención era que Dinier me hablara por aburrimiento), me presenté como comúnmente hago en los casos, mientras tanto el emitía un fonema sinsentido largo y de bajo volumen, le pregunté de modo sorpresivo —¿Cómo me llamo?—, —David— me respondió de modo despectivo, —¿Ves que sí me estabas poniendo cuidado?—, así que él se tapó los oídos y empezó a tararear, miré al horizonte intentando proyectar la mayor tranquilidad posible, me lanzó en silencio una mirada hostil pero con algo de curiosidad, así que le dije, «¿Cómo estás?», —Mal, tengo sed—...

A nuestro segundo encuentro el venía refunfuñando desde el salón hasta la oficina, cuando le sugerí sentarse me respondió: «usted no me dice qué hacer», es cierto, —le dije—, «nadie puede obligarte a nada, cada cual hace lo que finalmente quiere, ya las consecuencias de lo que hagas es otra cosa». «No quiero hablar» dijo, «este es tu espacio, podemos hablar de lo tú que quieras, también podemos no hablar, y tienes la tranquilidad de que todo queda entre nosotros dos», le dije esta frase que he usado recurrentemente, nunca he notado que haya tenido tanto efecto en alguien como ese día, su mirada hostil cambió; después de un breve tomó el lápiz y el papel había dejado el escritorio con ese fin, y empezó a rayar. «También podemos dibujar» ... pasados unos minutos él inició conversación, «No me gusta dibujar, ni escribir...».

Cada encuentro con él, era fascinantemente desafiante; era necesario medir cada palabra y la expresión corporal, retomar el control de la entrevista, mantener la calma ante las provocaciones requería un esfuerzo constante. Era necesario

mucho trabajo personalizado, principalmente para alejarlo del salón y mantener la calma. Al reflexionar con él, manejaba un discurso muy negativo sobre sí mismo, se identificaba como «rarito», rechazado. Tenía conciencia de sus dificultades, incluso estaba familiarizado con el término *Oposicionista Desafiante*, se denotaba un sufrimiento interno que se expresaba en agresividad, la frustración por no adaptarse al sistema escolar y la necesidad de sentirse aceptado y querido que tenemos todos los humanos.

Una vez establecido el clima de confianza mostraba ganas de integrarse y al mismo tiempo un profundo desprecio por las personas; quería estudiar y tener amigos, pero no quería sentirse obligado a ir o a sujetarse a las normas de la institución. Se reflexionaba con él constantemente por su posible condición, se mostraba interesado y consiente de su comportamiento; logramos tener algunas sesiones de entrenamiento de la atención. Había mucho desgaste en orientación por las continuas intervenciones urgentes, y las continuas reuniones con diversos estamentos para buscar estrategias, que constantemente cambian por la diversidad de conceptos de los estamentos e instituciones involucradas.

El día 16 de febrero 2017 se llevó a cabo una reunión con la acudiente, orientación, coordinación y rectoría, en la que se le informó a la acudiente que debía acercarse urgentemente a la dirección local; dado que rectoría había adelantado gestiones para reubicar al menor; adicionalmente acelerar el proceso de atención psiquiátrica al estudiante, y revisar con los profesionales de la salud la posibilidad de tratamiento farmacológico. Al día siguiente el estudiante hizo presencia

en la institución a la 1:10pm. (40 min. después de la hora de ingreso) e intentó ingresar al colegio por la malla perimetral, y luego ingresó a la fuerza mientras alguien salía, para proteger al menor y sus compañeros se dio aviso a policía de infancia e ICBF, acudieron al colegio policía de vigilancia quienes solicitaron la presencia de policía de infancia y adolescencia para movilizar al niño hacia el centro zonal de Kennedy del ICBF, quienes después de escalar tres funcionarios señalaron que no podía responsabilizarse del menor para proteger la integridad de los otros niños en custodia y amenazaron con denunciar al orientador para que lo llevara al colegio, luego transportaron al menor de nuevo a su casa, e instruyeron a la acudiente para denunciar a coordinación y orientación.

Desde ese día, el menor dejó de asistir a la institución, pero continuaba cierta tensión en la institución por la denuncia/queja que se hizo efectiva (y respuesta) y el menor interactuaba esporádicamente con los estudiantes a través de la reja en los descansos. En julio, cuando se ordenó reintegrar al estudiante se llevó una reunión con la acudiente, rectoría, coordinación y directora de grupo, dentro de la que se acuerdan un horario especial, sesiones de trabajo personalizado, acompañamiento en casa, disponibilidad para acudir y retirar inmediatamente al niño en caso de «episodios», y se insistió por el tratamiento psiquiátrico y nominación apropiada de la condición TDAH + TND (no OP). Ese mismo día el estudiante fue trasladado a otra IED. Saliendo de la competencia del autor, no obstante, he tenido la oportunidad de encontrarme con él y conversar con él de ciudadano a

ciudadano, al parecer estuvo desescolarizado durante un tiempo, y luego reingresó a un colegio de educación virtual, del que había salido antes.

CONCLUSIONES

Desde orientación escolar, y la comunidad académica se realizan muchos esfuerzos teóricos y prácticos, pero la vivencia y la experiencia están más demarcada por factores institucionales y jurídicos. Se perciben experiencias negativas basadas en la desconfianza hacia los sistemas (salud, educación y jurídico).

Se observa claramente las múltiples perspectivas e intereses alrededor del caso, para el estudiante está visto desde una dualidad entre el *—quiero, y no quiero—* al colegio, desde los docentes de aula y padres de familia se pretendía velar por la integridad de los demás estudiantes y sí mismos, solicitando acciones urgentes, la acudiente solicita el legítimo derecho a la educación del niño, coordinación de convivencia estrategias de mejora razonables y un debido proceso, orientación escolar con un rol de mediador entre estamentos e instituciones.

Se resalta la necesidad de abordar este tipo de problemáticas desde perspectivas que incluyan aspectos fisiológicos, psicológicos y sociales. Desde la orientación escolar se requieren actividades pedagógicas especialmente de promoción, que permitan a las comunidades estar más preparadas para afrontar las psicopatologías y en general las diferencias; y

asimismo, procurar un clima de confianza que permita articular el trabajo interinstitucional e intersectorial.

A nivel personal quisiera resaltar mis sentimientos de empatía e incluso de identificación con el estudiante, por tener cierto grado de TDA; también mi constante confusión por las múltiples fuentes de información, (que además son fuente de intereses y contradicciones), la impotencia y cierto duelo terminar mi participación en el caso, la constante tristeza por la situación de la salud mental y la falta de recursos en las IES para la atención y seguimiento de los casos. Preocupaciones que se vuelven colectivas con otros profesionales de la orientación escolar.

Se recomienda especialmente realizar más divulgación sobre casos críticos, en esta metodología y fortalecer las acciones de los orientadores sobre la salud mental desde lo pedagógico.

CAPÍTULO XIV. ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EL ÁMBITO ESCOLAR: EN CLAVE DE DERECHO

LUIS JAVIER HURTADO RODRÍGUEZ¹

La orientación educativa puede ser comprendida desde distintas acepciones o comprensiones. En recientes aproximaciones realizadas en el marco del trabajo conjunto del Nodo de Investigación en Orientación Educativa de la Red Distrital de Docentes Investigadores (REDDI) pueden proponerse algunas rutas clave que permitan posicionarse en relación con la Educación como campo / proceso del cual hace parte, así como identificar las tensiones posibles frente a otras comprensiones.

Para el presente documento se propone entenderla en clave de derecho relacionada con la educación; siendo este último de carácter universal y con implicaciones en la realización de otros derechos, se ubica dentro de sus fines «el pleno desarrollo de la personalidad humana» (ONU, 1948,

1 Licenciado en Psicología y Pedagogía, maestrante en Educación; Docente Orientador, Colegio Manuelita Sáenz IED, docente de la Universidad Pedagógica Nacional; colíder del Nodo de Orientación Educativa de la Red Distrital de Docentes Investigadores (REDDI); hurtadoluisjavier@gmail.com

art 26) y, se entreteje para el caso colombiano y en particular en lo relacionado con la «orientación estudiantil» con la búsqueda en cuanto a «contribuir al pleno desarrollo de la personalidad de los educandos» (MEN, 2015, art 2.3.4.1.6.5). Este puente entre la mirada internacionalmente construida y luchada por la educación como derecho y la orientación educativa en el ámbito escolar vista en clave del mismo derecho; conlleva reflexiones y propuestas que a continuación se describen.

DESDE LA URDIMBRE DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Entender la educación como derecho, más allá de la posibilidad de acceder a cierto nivel instrucción, es entenderlo como parte de los derechos reconocidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos y como camino para la realización de otros derechos; un derecho con finalidad. En el artículo 26 de la Declaración se señala que: «la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz». Así que, tal y como lo indica Bolívar, L (2010, 192 a 195), el derecho a la educación se diferencia de los demás, así comparte su indivisibilidad e interdependencia, pues es uno de

los principales medios para superar la pobreza, garantizar la participación plena, la protección frente a muchos riesgos y situaciones que enfrentan los niños y niñas, las mujeres y muchas comunidades, además de la promoción de los derechos humanos y la democracia, entre otros.

Reconociendo que en el camino que ha implicado para las sociedades el reconocimiento del derecho a la educación y su importancia, se han presentado avances así como estancamientos y retrocesos —coyunturalmente, la actual crisis de la financiación de la educación superior pública—, corresponden a todos y a cada persona identificar los retos que paulatinamente nos plantea la garantía de tan importante derecho humano y de manera prioritaria como derecho de niños, niñas y jóvenes desde una perspectiva de no discriminación, equidad, dignidad y desarrollo humano.

EN LA TRAMA DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Se reconoce que el desarrollo pleno de los individuos, no depende exclusivamente de la educación pues en este proceso han de sumarse un conjunto de políticas públicas y de apuestas y acciones conjuntas entre los ámbitos familiar, comunitario y social; sin embargo, «la educación contribuye de modo fundamental a alcanzar el pleno desarrollo de la personalidad» (Turbay, C., 2000; 19). Tal y como lo describe Delors (1996, 7) «la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, no como

un remedio milagroso... sino como una vía, ciertamente entre otras, pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc.».

En términos de «orientación» y su relación con la educación, es interesante ver en la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2006, 27) en su artículo 28 en el que reconocen las obligaciones de los Estados Partes, que se debe «hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas». La disposición de «orientación» es solo uno de los componentes del derecho, tal y como más adelante se indicará; pero hace parte de las distintas condiciones con las que la educación como derecho se garantiza y, podría afirmarse en esta misma línea de comprensión, la normatividad colombiana haya indicado que «en todos los establecimientos educativos se prestará un servicio de orientación estudiantil que tendrá como objetivo general el de contribuir al pleno desarrollo de la personalidad de los educandos (...)» (MEN, 2015, art 2.3.4.1.6.5).

Coherentemente, plantea que se requiere la *contribución* de la orientación en el pleno desarrollo de la personalidad de los niños y niñas, pues no es una tarea únicamente asignada a este proceso; sin embargo, es discutible la forma en la que le presenta como un *servicio* en el marco del cumplimiento y garantía del derecho a la educación. Es en esta tensión en la que se ubican los planteamientos aquí desarrollados. Al respecto, el Código de Infancia y Adolescencia (2006) señala

que el Estado, la familia y la sociedad son responsables de acompañar y asistir a niñas y niños, para garantizar el ejercicio pleno de sus derechos y su desarrollo armónico: y es allí en donde la educación tiene su aporte y el Estado y los establecimientos educativos su responsabilidad, como lo resume el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2012, 5): «asigna al Estado la responsabilidad de garantizar dentro del ambiente escolar, la dignidad, los derechos humanos y el buen trato, y atender las necesidades educativas de los infantes que se encuentren en situaciones especiales o de emergencia. A los establecimientos educativos la obligación de detectar oportunamente los casos de malnutrición, maltrato, abandono, abuso sexual, violencia intrafamiliar, explotación económica, entre otras, y ejecutar acciones tendientes a solucionar o tratar tales situaciones, coordinando apoyo psicológico, pedagógico y terapéutico»; gran parte de lo cual se desarrolla desde la Orientación Educativa en el ámbito escolar, dando cumplimiento a lo que señala la Ley 1098 en el Numeral 6 «establecer programas de orientación psicopedagógica y psicológica».

Por otra parte, como una de contribuciones al campo realizadas por Julián Emiro Mosquera (2006, pp. 11-12), resalta a tener en cuenta en los procesos de formación de orientadores, que dentro de los principios filosóficos de la orientación —leídos en clave de su relación con el derecho— se encuentran, entre otros, los siguientes:

«Todo individuo tiene derecho a recibir ayuda para tomar decisiones (...) (el proceso de orientación) debe ayudarle al individuo a adaptarse a las condiciones necesarias

para su autodesarrollo (...). Todo individuo tiene derecho a recibir ayuda que le facilite incrementar su habilidad para lograr autodirección. Los programas de orientación deben enfocarse hacia el desarrollo del individuo y la solución de sus problemas inmediatos; la responsabilidad siempre se basa en el sujeto (...).

El mismo Ministerio de Educación (2012, 6) señala que «resulta fundamental la orientación escolar atribuida como un objetivo común de todos los niveles en cualquier establecimiento educativo (...) en donde las contribuciones que se hagan desde las disciplinas y los diferentes niveles de trabajo institucional tengan la finalidad de crear condiciones propicias para el éxito del aprendizaje, el desarrollo personal de los educandos y su convivencia armónica».

Lo anteriormente expuesto, son hilos que se entrelazan con la comprensión de la educación como derecho y la orientación educativa en el ámbito escolar como principal proceso que contribuye con la realización del mismo, lo cual ha de venir acompañado de una comprensión de las dimensiones del derecho y de las condiciones para la realización del mismo.

EL ENTRETEJIDO EN NUESTRAS MANOS: DIMENSIONES DEL DERECHO Y LAS OBLIGACIONES DEL ESTADO

Ahora bien, dada la importancia de la orientación educativa en el ámbito escolar para el cumplimiento de los fines

mismos de la educación y la comprensión de esta última como derecho; se plantea acá, ver la orientación en clave de derecho y considerar las cuatro características interrelacionadas con las que se ha considerado hacer lectura de los elementos esenciales y constitutivos de la educación. Estas cuatro características han estado relacionadas y comúnmente conocidas por las 4As que obligan al estado en su garantía y cumplimiento y se describen a continuación, de manera resumida (tomando como referente lo descrito en: Bolívar, L., 2010, 198199) y como preámbulo al planteamiento que se pretende hacer para el campo específico de la orientación educativa en el ámbito escolar:

Disponibilidad	Acceso	Aceptable / Calidad	Permanencia
Componente: Asequibilidad	Componente: Accesibilidad	Componente: Aceptabilidad	Componente: Adaptabilidad
«Debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado Parte»	«Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación, en el ámbito del Estado Parte»	«La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser Aceptables»	«La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados»

Tabla 1. Características del Derecho a la Educación.

Elaborado con los planteamientos de Bolívar, L. 2010. 198-199)

Observar la orientación escolar en clave del derecho a la educación trae un análisis indispensable para comprender el contenido del derecho y las obligaciones que comprometerían a los estados para su efectiva realización, motivo por el cual se plantea el siguiente cuadro en el que se hace un llamado a identificar las condiciones requeridas para que la orientación escolar pueda contribuir de manera efectiva en el desarrollo pleno de la personalidad de los estudiantes, objetivo con el cual se instala en el campo educativo. Condiciones requeridas que se traducen, en términos de derecho, en obligaciones del Estado con la Orientación Educativa en el ámbito escolar:

Componente del derecho	Obligaciones del Estado	Contenido de las obligaciones ¹
Disponibilidad	Asequibilidad	1. Asegurar la disponibilidad de Programas de Orientación Escolar a disposición de todos los niños y niñas en todo el territorio nacional 2. Asegurar el número de atenciones derivadas de los Programas de Orientación Escolar equivalentes al número de niños y niñas en todos los niveles del sistema educativo. 3. Asegurar adecuadas condiciones de infraestructura física de los espacios en los que se brinda la Orientación Escolar en las instituciones educativas. 4. Asegurar la disponibilidad de docentes orientadores escolares para su trabajo interdisciplinario, con formación y experiencia adecuadas 5. Asegurar la disponibilidad de materiales de trabajo pertinentes y especiales para el desarrollo de los programas de orientación escolar.

Componente del derecho	Obligaciones del Estado	Contenido de las obligaciones ¹
Acceso	Accesibilidad	1. Proporcionar orientación y asesoría escolar básica, pública, obligatoria y gratuita para todos los niños, niñas y jóvenes. 2. Velar por el derecho de acceso a los procesos de orientación escolar sin discriminación alguna, en condiciones de igualdad y en perspectiva de equiparación de oportunidades. 3. Asegurar la accesibilidad material a la orientación escolar, en especial el acceso geográfico. 4. Implantar un sistema adecuado de apoyos y reconocimientos para las experiencias de orientación escolar que velan por la mejor educación y calidad de vida de las poblaciones más vulnerables.
Aceptable	Aceptabilidad	1. Establecer y garantizar que se cumplan principios mínimos de orientación escolar en las escuelas públicas y privadas. 2. Ejercer la inspección y vigilancia de los procesos de orientación escolar en todo el territorio nacional y en todos los niveles educativos con el fin de velar por su calidad y establecer si la orientación escolar se dirige a los objetivos consagrados en los instrumentos internacionales de derechos humanos y la Constitución Política. 3. Velar por que el principio de libertad no genere desigualdades en la calidad de la orientación escolar que reciben los grupos poblacionales más vulnerables. 4. Mejorar de manera continua la capacidad intelectual de los profesionales que desarrollan la orientación escolar y que atienden las distintas situaciones objeto de su quehacer y disponer de estrategias para su cualificación y actualización. 5. Respetar la libertad académica y profesional del cuerpo docente orientador y la libertad educativa de los niños y niñas.

Componente del derecho	Obligaciones del Estado	Contenido de las obligaciones1
Permanencia	Adaptabilidad	1. Asegurar la permanencia de los niños y niñas en los procesos de orientación escolar pública, básica, obligatoria y gratuita, y adoptar medidas para fomentar la vinculación regular de los niños, niñas y adolescentes a dichos procesos. 2. Asegurar que los centros educativos públicos y privados brinden la orientación educativa que mejor se adapte a los niños y niñas. 3. Velar por la prestación eficiente y continua de la orientación educativa. 4. Prohibir y eliminar toda forma de discriminación que atente contra la atención de los niños y las niñas en la orientación escolar; asegurando su compatibilidad con la dignidad humana, la igualdad de trato y el libre desarrollo de la personalidad.

Tabla 2. Componentes de la Orientación Educativa en el Ámbito Escolar en clave del Derecho a la Educación y Contenido de las obligaciones del Estado al respecto

LOS OTROS HILOS Y TEJIDOS POSIBLES

El análisis previamente expuesto en cuanto a la relación componente del derecho a la educación y obligaciones del Estado, se busca permita brindar elementos para la defensa de la orientación educativa en el ámbito escolar como parte del derecho a la educación. De igual forma, se requeriría en esta misma línea de comprensión, indicadores para monitorear el cumplimiento de las obligaciones del Estado con relación al derecho a la educación y en particular con la orientación educativa en el ámbito escolar; podrían considerarse el parámetro: número de estudiantes/número de docentes

orientadores, el número de docentes orientadores en regiones del país con dificultades significativas en los planos sociales y económicos, el impacto y grados de adaptabilidad de programas de orientación en cuanto a nivel educativo, regiones del país y su consideración de los aspectos culturales, las experiencias que han desarrollado, tras años de práctica, docentes orientadores y su contribución al desarrollo de la personalidad, la prevención de situaciones de riesgo y promoción de ambientes escolares armónicos y de sana convivencia.

También es necesario reconocer que, en esta aproximación se ha realizado un análisis de la orientación en su relación con el derecho a la educación, más no se analiza la situación histórica y actual de los profesionales que desarrollan su labor como docentes orientadores, pues esto implicaría visibilizar también las condiciones en las que muchos llevan a cabo su trabajo y que está enmarcada por continuas dificultades que ponen en riesgo sus derechos laborales y hasta su salud mental.

Sumado a lo anterior, y dentro de los desafíos que implica esta comprensión de la orientación educativa para el siglo XXI, abordarla con un enfoque de justicia social en la educación traerá comprensiones mucho más pertinentes a la realidad social que atraviesa Bogotá y en general el país. Implica, desde lo sugerido por Rodríguez (2018, pp. 10-11) y retomando la propuesta formulada por Mario Novelli, Alan Smith y Mieke Lopes Caroso (y, en su forma y momento, por Nancy Fraser), «la redistribución de diferentes formas de capital, el reconocimiento de todos los miembros de nuestras comunidades educativas, espacios de decisión donde

todos y todas podamos tomar decisiones y oportunidades de reconciliación».

Finalmente, reconocer también que la garantía del derecho a la educación y la construcción de un marco social de justicia social en el campo educativo, corresponde a cada integrante de las comunidades educativas, que la contribución de la orientación educativa es innegable y significativa en estos procesos, pero que también depende del Estado y del cumplimiento de sus obligaciones al respecto.

CAPÍTULO XV. LAS DISCREPANCIAS ENTRE LOS ESCRITORES DE LA HISTORIA DE LA ORIENTACIÓN ESCOLAR EN COLOMBIA¹

DORIS MARCELA SALCEDO-GARCÍA
IED San Bernardino

Cada uno escribe su propia historia. Esto no solo aplica cuando uno toma decisiones en la vida también ocurre cuando se reconstruye procesos históricos, ya que la historia no es un producto terminado sino un constructo social. En palabras de Lola Cendales y Alfonso Torres “más que un conjunto de prescripciones o verdades terminadas se trata de una reflexión sobre una búsqueda que aún no termina” (Cendales & Torres, 2004). Por ello, en este capítulo se analizan cuatro escritos de la historia legal de la Orientación. Estos escritos han sido realizados en diferentes años y sus autores son Julián Emiro Mosquera Mosquera (2013), José Argemiro Laverde Morales (2002), José Israel González Blanco (2015) y Jennifer Andrea Monroy Mendoza (2017).

1 Este capítulo deriva de la investigación realizada “La práctica del docente orientador desde una perspectiva legislativa”, para obtener el título de Magíster de Educación en la Universidad de los Andes realizado por Salcedo (2018).

Al hacer un análisis detallado de las legislaciones que expone cada uno de estos autores, se identifica que existen discrepancias entre las legislaciones que referencian uno y otro. Por eso, a continuación se presenta una matriz comparativa de las legislaciones que contempla cada autor como parte de la historia de la Orientación. Esta matriz permite develar las discrepancias que existe entre una y otra mirada:

Matriz 1. Comparación del recorrido histórico legal de la Orientación planteado por los autores.²

Año	José Argemiro Laverde Morales (2002)	Julián Emiro Mosquera Mosquera (2013)	José Israel González Blanco (2015) publicado en web: http://joseisrael.com o en blogs	Jennifer Andrea Monroy Mendoza (2017)
1932	La profesora Mercedes Rodrigo crea el Instituto Psicotécnico	No referencia	No referencia	No referencia
1954	Decreto 3457 crea seis institutos de estudios psicopedagógicos y de Orientación Profesional	Decreto 3457	El Decreto 3457	No referencia
1955	La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia crea el Instituto de Psicología y Orientación Profesional	MEN establece oficina encargada de los Institutos de Estudios Psicológicos y de Orientación Profesional	El MEN establece una oficina para el Instituto de Estudios Psicológicos y de Orientación Profesional	No referencia

2 Adaptado de: Pérez (2004): 152 a 155; Es importante aclarar que a la propuesta realizada en el original se le realizaron varias modificaciones, se omite alguna información y se adiciona otra de acuerdo a las necesidades del planteamiento presentado en el documento frente a entender la orientación en clave de derecho.

Año	José Argemiro Laverde Morales (2002)	Julián Emiro Mosquera Mosquera (2013)	José Israel González Blanco (2015) publicado en web: http://joseisrael.com o en blogs	Jenniffer Andrea Monroy Mendoza (2017)
1956	Decreto 1326 de julio de 1956 cambia denominación de los anteriores institutos	Decreto 2347 bis de 1956 crea los cargos para atender los anteriores institutos	No referencia	Decreto 2347 de 18 de septiembre de 1956
1957	Decreto 206 de 1957 establece que los centros de psicotecnia y Orientación Profesional entran a formar parte de la oficina de planeamiento educativo, Decreto 2351 del mismo año definió sus funciones	Decreto 206 cambia la denominación de los institutos por la de Centro de Psicotécnica Acuerdo 344 creó el Departamento de Consulta Psicológica y Orientación Profesional	No referencia	Decreto 0206 de 6 de septiembre de 1957
1958	No referencia	Decreto 1326 de julio 24 de 1958 continúa el Centro de Psicotécnica y Orientación	Decreto 1326 del 24 de julio de 1958, reorganiza el MEN	No referencia
1960	No referencia	Decreto 1637 cambia el nombre del Centro de Psicotecnia por Sección de Orientación Profesional y fija sus funciones	El Decreto 1637, del 12 de julio de 1960, le da la denominación de "Sección de Orientación Profesional", adscrita a la División de Servicios Técnicos	Decreto 1637 de 12 de julio de 1960
1962	No referencia	Decreto 045 incluye a la Educación Media la Orientación Vocacional como actividad programática	No referencia	Decreto 045 de 11 enero de 1962

Año	José Argemiro Laverde Morales (2002)	Julián Emiro Mosquera Mosquera (2013)	José Israel González Blanco (2015) publicado en web: http://joseisrael.com o en blogs)	Jennifer Andrea Monroy Mendoza (2017)
1963	No referencia	Decreto 1955 reorganiza la Educación Normalista, y establece los Servicios de Consejería Escolar y Profesional en cada normal	No referencia	No referencia
1965	No referencia	No referencia	Se oficializa el sistema INEM en Colombia	No referencia
1968	Decreto 3157 Creación de la sección de Orientación Psicopedagógica como unidad dependiente de la Dirección de Servicios Educativos, mediante por el cual se reorganizó el MEN Decreto 3156 organiza la división de pruebas y Orientación Profesional como unidad administrativa del ICFES	Decreto 3157 cambió la denominación de la Sección por la de Orientación Psicopedagógica, Decreto 3156 crea el ICFES, incluye División de Pruebas y Orientación Profesional Mediante concurso de méritos en 1968 el MEN selecciona nueve psicopedagogos	El Decreto 3157 cambia la denominación de: "Sección de Orientación Psicopedagógica"	Decreto 3157 de 26 de diciembre de 1968

Año	José Argemiro Laverde Morales (2002)	Julián Emiro Mosquera Mosquera (2013)	José Israel González Blanco (2015) publicado en web: http://joseisrael.com o en blogs	Jenniffer Andrea Monroy Mendoza (2017)
1969	Inclusión de bienestar estudiantil en los INEM, en el que estaban ubicados los servicios de consejería escolar Decreto 1962 Se estipula el acuerdo 14 del 13 de mayo de 1969 de la Junta Directiva del ICFES, aprobado por el gobierno nacional según Decreto 1350	Decreto 1350 ICFES, aprobado por el Gobierno Nacional Resolución 0880 bis de 1969, el MEN fijó como funciones de la Sección de Orientación Psicopedagógica en su artículo 30 Decretos 1962 de 1969 creación de los INEM	No referencia	Decreto 1962 de 20 de noviembre de 1969
1970	MEN expide la resolución 0880 de marzo de 1970, por la cual dicta funciones de sus diversas dependencias por la cual fija funciones de sus diversas dependencias incluida la Sección de Orientación Psicopedagógica en su artículo 30	Decreto 363 de 1970 creación de los INEM	No referencia	Decreto 363 de 10 de marzo de 1970
1971	No referencia	Decreto 1085	No referencia	Decreto 1085

Año	José Argemiro Laverde Morales (2002)	Julián Emiro Mosquera Mosquera (2013)	José Israel González Blanco (2015) publicado en web: http://joseisrael.com o en blogs	Jennifer Andrea Monroy Mendoza (2017)
1973	La Asociación Colombiana de Especialistas en Orientación y Consejería escolar recibe personería jurídica mediante Resolución 4424 del 22 de octubre de 1973 expedida en el Ministerio de Justicia	La Asociación Colombiana de Especialistas en Orientación y Consejería, fue creada mediante Resolución 4424 del 23 de octubre de 1973	No referencia	No referencia
1974	Decreto 080 considera indispensable el ofrecimiento del servicio de Orientación Resolución 1084 del 26 estableció el servicio de Orientación y asesoría escolar Resolución número se crearon los servicios de Orientación para los establecimientos oficiales del país	Resolución 1084 Resolución 2340 se definen las funciones del programa y de los especialistas en el área de Orientación y Asesoría escolar Resolución 4305, el MEN considera que es indispensable que el Servicio de Orientación	Decreto 080 contempla que es indispensable ofrecer Servicios de Orientación y Asesoría Escolar en las escuelas Resolución 1084 crea los Servicios de Orientación y Asesoría Escolar, Resolución 2340 el MEN define las funciones y de la Orientación y establece parámetro de estudiantes por orientador	Resolución 2340 Resolución 1084 de 26 de febrero considera que era el “medio más indicado, para llevar a cabo la tarea de prevención primaria de las enfermedades mentales (de 100 consultas, entre 35 y 40 son de docentes por salud mental

Año	José Argemiro Laverde Morales (2002)	Julián Emiro Mosquera Mosquera (2013)	José Israel González Blanco (2015) publicado en web: http://joseisrael.com o en blogs	Jenniffer Andrea Monroy Mendoza (2017)
1976	Decreto 088 reestructuró el MEN y creó la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículos y Medios Educativos, dentro de la cual se estructuró la división de Diseño y Programación Curricular de Educación Formal. En esta división se constituyó el grupo de área para la Orientación Escolar Decreto 089 de enero de 22 de 1976, le da al ICFES la facultad de reglamentar el Servicio Nacional de Pruebas	Decreto 088 le da al ICFES la facultad de reglamentar el Servicio Nacional de Pruebas Decreto Ley 088 por el cual se reestructura y reorganiza el Sistema Educativo Colombiano En este el MEN, plantea que en la Educación Básica se puede conocer la vocación del alumno con la ayuda del orientador escolar	No referencia	No referencia
1978	No referencia	Decreto 1419 reglamentan las normas y orientaciones básicas para las escuelas y da relevancia a la Orientación Escolar en el artículo 6 y 9	No referencia	No referencia

Año	José Argemiro Laverde Morales (2002)	Julián Emiro Mosquera Mosquera (2013)	José Israel González Blanco (2015) publicado en web: http://joseisrael.com o en blogs	Jennifer Andrea Monroy Mendoza (2017)
1979	El estatuto docente, Decreto ley 2277 establece en su artículo 2 que las personas que cumplan funciones de consejería y Orientación de educandos tienen carácter docente Resolución 4864 del 28 los Centros Auxiliares de servicio docente-CASD, la coordinación de servicios de apoyo Resolución 4865 establece funciones para el CASD	Decreto 2277 de septiembre 29 de 1979, el Orientador Profesional es considerado como docente, pero con funciones específicas profesionales De conformidad con el Decreto 2620 los orientadores en ejercicio podrán inscribirse al Escalafón Nacional Docente	No referencia	Decreto 2277 de 14 de septiembre de 1979
1980	No referencia	Decreto-Ley 80 de 1980, en su artículo 162 establece la asesoría y psicología académica en todas las instituciones de educación superior	No referencia	No referencia

Año	José Argemiro Laverde Morales (2002)	Julián Emiro Mosquera Mosquera (2013)	José Israel González Blanco (2015) publicado en web: http://joseisrael.com o en blogs	Jenniffer Andrea Monroy Mendoza (2017)
1982	Decreto 1235 en su artículo 2 dedicaran la totalidad de la jornada laboral al cumplimiento de las funciones propias de su cargo según las exigencias del plan de estudios Resolución número 12712 reglamenta la Orientación Escolar Resolución 13342 señala en su artículo nueve funciones del orientador escolar	Resolución 12712 reglamenta la Orientación Escolar para los niveles de Educación Básica y Media Vocacional y reglamenta quiénes pueden desempeñarse como orientadores Resolución 13342	Resolución 12712 reglamenta la Orientación Escolar Resolución 13342 en el artículo 10 estipula: “El Trabajador Social depende del Rector del plantel”	Decreto 0179 4 Decreto 1235 4 Resolución 12712 Resolución 13342
1984	Decreto 1002 del 24 de abril de 1984 dispuso en su artículo 10 “la Orientación es inherente”	El Decreto 1002 de 1984 en su artículo 10, establece el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, la Educación Básica Primaria y Secundaria, y Media Vocacional, expresa que la Orientación Escolar es inherente a todas las áreas y grados, y debe facilitar a los alumnos la interpretación, integración y proyección de sus experiencias, en función de su desarrollo personal y social	En 1984, por intermedio del Decreto 1002 del 24 de abril en el artículo 10, establece que “la Orientación Escolar debe facilitar a los alumnos la interpretación, integración y proyección de sus experiencias”	Decreto 1002 de 24 de abril de 1984

Año	José Argemiro Laverde Morales (2002)	Julián Emiro Mosquera Mosquera (2013)	José Israel González Blanco (2015) publicado en web: http://joseisrael.com o en blogs)	Jennifer Andrea Monroy Mendoza (2017)
1992	No referencia	En 1992 la Ley 30 en su artículo 117 establece la prestación del servicio de asesoría psicológica y Orientación Escolar	No referencia	No referencia
1994	Ley 115 del 8 de febrero de 1994 artículo 4 Decreto 1860 del 3 de agosto de 1994 artículo 40	La Ley General de Educación, de 1993, establece en su artículo 4, que el Estado debe velar por la adecuada implementación de la Orientación Educativa. El Decreto 1860 en su artículo 40 ordena que el servicio de Orientación debe prestarse en todos los establecimientos educativos	La Ley 115 de 1994 y sus Decretos Reglamentarios, es necesario retomar el artículo 3 de la Resolución 2340 que establece “El equipo de Especialistas de Orientación y Asesoría Escolar”	Ley 115 de 08 de febrero de 1994. Decreto 1860 de 03 de agosto de 1994
1995	No referencia	No referencia	“Programa de Orientación Estudiantil en la Educación Básica Primaria”, en Santafé de Bogotá, puesto en la Resolución 1003 de mayo de 1995	No referencia

Año	José Argemiro Laverde Morales (2002)	Julián Emiro Mosquera Mosquera (2013)	José Israel González Blanco (2015) publicado en web: http://joseisrael.com o en blogs	Jenniffer Andrea Monroy Mendoza (2017)
2002	No referencia	Decreto 1850 se estableció el Servicio de Orientación Estudiantil, al cual se hace referencia en el artículo 6 En el artículo 12 del Decreto 3020 hace referencia a los orientadores y a otros profesionales de apoyo, destaca que los primeros son profesionales	No referencia	Decreto 1278 de 19 de junio de 2002 Decreto 1850 de 13 de agosto de 2002 Decreto 3020 de 10 de diciembre de 2002
2004	No referencia	No referencia	Acuerdo 125 del Concejo de Bogotá de 2004	No referencia
2006	No referencia	No referencia	No referencia	Ley 1098 de 08 de noviembre de 2006
2010	No referencia	Se abre concurso de méritos con el fin de proveer 1180 vacantes de docentes orientadores	No referencia	Acuerdo 151 Concurso docente Acuerdo 152 Concurso docente
2011	No referencia	No referencia	No referencia	Directiva ministerial 19 Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia, 21 de septiembre 2011

Año	José Argemiro Laverde Morales (2002)	Julián Emiro Mosquera Mosquera (2013)	José Israel González Blanco (2015) publicado en web: http://joseisrael.com o en blogs)	Jennifer Andrea Monroy Mendoza (2017)
2013	No referencia	El 15 de marzo de 2013 se expide la Ley No. 1620, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar	No referencia	Ley 1620 de 15 de marzo de 2013 Decreto 1965 de 11 de septiembre 2013
2015	No referencia	No referencia	No referencia	Decreto 1075 de 26 de mayo de 2015
2016	No referencia	No referencia	No referencia	Resolución 09317 de 6 de mayo de 2016
2017	No referencia	No referencia	No referencia	No referencia

Fuente: Salcedo (2018).

Esta matriz ha permitido identificar discrepancias entre los autores (Salcedo, 2018). Por ejemplo, para algunos autores acerca de la historia de la Orientación en Colombia, ya que lo autores manifiestan que inician en años diferentes. Para González y Mosquera el origen se dio en 1954, Monroy lo ubica en 1956, Laverde expone que este quehacer inició en 1932 con la creación del Instituto Técnico que posteriormente se convirtió en el equipo de psicología de la Universidad Nacional. Es decir, es incierto el surgimiento de la Orientación.

Otra discordancia que se identifica es que cada autor plantea en ocasiones legislaciones o hechos históricos que otros no referencian. Por ejemplo, el Decreto 045 de enero 11

de 1962 el cual incorpora la consejería escolar al desarrollo curricular solo es reconocido por Mosquera y Monroy. Otro ejemplo es el Decreto 1326 el cual los autores que lo referencian lo hacen con años de publicación, es así como Laverde expone que este Decreto se dio en julio de 1956, González y Mosquera referencian que esta legislación se publicó el 24 de julio de 1958, Monroy no referencia a esta legislación.

Quedando como labor a seguir contribuyendo a la construcción de la historia de la Orientación, una labor que se debe hacer a varias manos y enriquecer de fuentes bibliográficas.

REFERENCIAS

- Andrea, J., & Mendoza, M. (2017). *Panorama actual de la Orientación Escolar en las instituciones educativas oficiales de Cundinamarca: Estudio de caso provincia de Ubaté*. Universidad Nacional de Colombia.
- Cendales, L., & Torres, A. (2004). La sistematización como experiencia investigativa y formativa, 32(1992), 1-14.
- González, J. I. (2017). *La Orientación Escolar en el Distrito Bogotá entre 1954-1999*. Bogotá.
- Laverde Morales, J. A. (2002). *Hitos de la Orientación Educativa en Colombia*.
- Mosquera, J. E. (2013). *Sistema general de Orientación Educativa en Colombia*. Recuperado a partir de <https://documentslide.org/orientacion-educativa-mosquera-1-doc>
- Salcedo, D. M. (2018). *La práctica del docente orientador desde una perspectiva legislativa*. Universidad de los Andes.

REFERENCIAS

- Alvarado, R. Recuperado de (sf) http://www.geosalud.com/medicinatural/medicina_hammer.htm
- Ander-Egg, E. (1989). *El Trabajo Social como Acción liberadora*. Buenos Aires: Humanitas.
- Apple, M. (1979). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- Ardila, M. H. (2011). El suicidio en el entorno escolar, prevención de conductas de riesgo en niños y adolescentes. *Educación y Cultura*, (91), 52-59.
- Ardila, R. (1985). El niño, ese desconocido. *Infancia*, (2), 9-10.
- Arendt, H (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Azuero, B., y Gómez, A. (1982). *Manual práctico para supervisores y rectores de establecimientos*. Bogotá: Colombia Nueva.
- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bandura, A.(1977)http://www.jstor.org/stable/pdf/40182490.pdf?seq=1#page_scan_tab_contents
- Barbero, J. Recuperado de (2009):(<http://es.slideshare.net/PsicologiaEducativa/jess-martnbarbero-heredando-el-futuro-pensar-la-educacin-desde-la-comunicacin>.
- Benedetti, M. (2014). Recuperado de <https://www.poemas-del-alma.com/mario-benedetti-pausa.htm>
- Benjamín, W. *Ensayos escogidos*. México, Ediciones Coyoacán.
- Bermúdez, S. (1995). *Culturas para la paz*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Bolívar, L. (2010). El derecho a la educación. *Revista IIDH* (52). San José: Costa Rica; Instituto Interamericano de Derechos

- Humanos. 192-212. Recuperado de http://www2.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos.Interno/BD_1772120041/Revista-IIDH-52%20baja.pdf
- Bonnett, P. (2006). Y todos tan contentos. Consagración de la mentira. *Número*, (58), 10-14.
- Bonnett, P. (2013) *Lo que no tiene nombre*. Bogotá D. C., Alfaguara.
- Borges, J. (1981) Recuperado de <https://www.poeticous.com/borges/nota-para-un-cuento-fantastico?locale=es>
- Borges, J. (1990). *La cifra*. Alianza Editorial.
- Brunal, A. (23 de 01 de 2015). www.issuu.com. Recuperado el 23 de Septiembre de 2018, de https://issuu.com/amilkarbrunal/docs/presentaci_n_revista_orientacci__
- Brunner, J. J. (2000). *Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Bogotá: Desde abajo.
- Cajiao, F. (1999). Maltrato, violencia y estructura escolar. En *Vida de maestro. Violencia en la escuela*. Bogotá: IDEP.
- Calvino, I. (1989) *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Camus, A. (1999) *El mito de Sísifo*. México, FCE.
- Carroll, L. (2005). *Alicia en el país de las maravillas*. Bogotá D. C., Educar Editores.
- Casa de la Justicia capacita sobre educación sexual en los colegios. (30 de octubre, 2015). *La Vanguardia*. Recuperado de <http://www.vanguardia.com/area-metropolitana/floridablanca/334048-casa-de-la-justicia-capacita-sobre-educacion-sexual-en-los-c>
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Castro, F. (2009) *La mirada del escritor*. Barcelona, ALBA.
- Cedeño, F. y Hernández, N. (1995). Fortalecimiento Organizativo de la Educación Especial en el Distrito Capital.

- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus.
- Cheyene, D. (2016) Recuperado de <http://colombia2020.elespectador.com/politica/los-errores-de-el-salvador-en-sus-acuerdos-de-paz>
- Cifras de violencia contra la mujer. (25 de noviembre, 2013). *Revista Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/nacion/articulo/cifras-de-la-violencia-contra-la-mujer-en-colombia/366030-3>
- Climient, C. (2014) *La locura lúcida*. Bogotá D. C., Panamericana Editorial.
- Código Civil Colombiano. [Cód.] 26 de mayo de 1873 (Colombia).
- Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098, noviembre 8 de 2006). Congreso de la República de Colombia: Diario Oficial No. 46.446 de 8 de noviembre de 2006. Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm
- Cohen imach, S. (2010) *Infancia maltratada en la posmodernidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Desde abajo.
- Constitución Política de Colombia [Const.]. 20 de julio de 1991 (Colombia).
- Cooper, D. (2014). *La muerte de la familia*. México: Planeta.
- Corporación de Excelencia en Justicia evaluó las fallas del sistema penal acusatorio. (26 de octubre, 2014) *La República*. Recuperado de http://www.larepublica.co/corporacion-de-excelencia-en-justicia-evalu-las-fallas-del-sistema-penal-acusatorio_185221

- Corporación Nuevos Rumbos. (2015). *Estudio de Consumo de Alcohol en Menores de 18 años en Colombia: 2015*. Bogotá: Dupliografías.
- Cortázar, J. (2013). *Rayuela*. España: Alfaguara.
- Cruz, E. (2013) *Los monstruos en Colombia sí existen*. Bogotá D: Grijalbo.
- Cuervo, S. (1986). Recuperado de <http://senderopedagogico.blogspot.com.co/2015/08/maltrato-infantil-y-fracaso-escolar.html>
- De Roux, F. (2014). El deber moral de la paz. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/el-deber-moral-de-la-paz-francisco-de-roux-columnista-el-tiempo/14985556>
- De Saint-Exupéry, A. (1978). *El Principito*. Madrid España.
- Decreto Único Reglamentario del Sector Educación (Decreto 1075, 26 de mayo de 2015). Ministerio de Educación Nacional de Colombia: Diario Oficial No. 49.523 de 26 de mayo de 2015. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-351080.html>
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro; Informe al a UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el s. XXI. Paris: UNESCO.
- Delval, J. (2013) *La educación democrática para el siglo XXI*. México: Siglo XXI Editores.
- Dewey, J. (1963). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz, M. y otros. (1999). *Pedagogía, Discurso y Poder*. (CORPRODIC, Ed.). Bogotá D. C.
- Domínguez, J. C. (24 de febrero, 2014). Embarazo adolescente. *Sura*. Recuperado de <http://www.sura.com/blogs/calidad-de-vida/embarazo-adolescente.aspx>

- El empleo mata más que el desempleo. (14 de marzo de 2004). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1528531>
- El violento día de la madre. (10 de mayo, 2016). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/opinion/editorial/el-violento-dia-de-la-madre-editorial-el-tiempo-11-de-mayo-de-2016/16588158>
- En 2015 se incrementaron los divorcios en Colombia. (26 de febrero, 2016). *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/nacional/2015-se-incrementaron-los-divorcios-colombia-articulo-618401>
- Fanon, F. (2007). *Los condenados de la tierra*. México DF: FCE.
- Fante, C. (2012). *Cómo entender el bullying y el cyberbullying en la escuela*. Bogotá: Magisterio.
- Ferreiro, E. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje, acercamiento de los niños a lo literario*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Flórez, R. (2000). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: Mc Graw Hill.
- Frankl, V. (2004). *El hombre en busca de sentido* Barcelona: Herder.
- Freire, P. (1984). *Cambio*. Bogotá: Editorial América Latina.
- Freud, S. (1938) *Obras Completas*. Tomo III. Biblioteca Nueva.
- From, E. (1980) *Tener o ser*. México: FCE.
- García, G. (1996). Por un país al alcance de los niños. En *Colombia: al filo de la oportunidad. Documentos de la Misión ciencia, educación y desarrollo*. Tomo I. Bogotá: Colciencias.
- García, G. (2002). *Vivir para contarla*. Bogotá: Editorial Diana.
- García, G. (2013). *Yo no vengo a decir un discurso*. Barcelona: Random House.

- Gómez, N. (2014). Bogotá, líder regional en espacio público. *El Tiempo*. Retrieved from <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13932815>
- Gómez, V. (1995). *La Educación Media en Colombia. Un estudio del modelo INEM*. (Universidad Nacional de Colombia, Ed.). Bogotá D. C.
- González, J. (1996). *Guía del personero escolar*. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá D. C.
- González, J. (2002) La orientación escolar en el distrito capital: apuntes, reflexiones y avances para una propuesta de negociación inmediata con el MEN y la SED. Bogotá D. C.: ADE, 2002, 5-6 sp.
- González, J. I. (10 de mayo, 2015). Las enseñanzas de Don paro. *El día*. Recuperado de <http://eldia.co/index.php/opinion/10012-las-enseanzas-de-don-paro>
- González, J. I. (1999). *El gobierno escolar: hacia una educación participativa*. Bogotá: UNAD.
- González, J. I. (2007). *Manual para escribir. El candado del escritor. Claves para abrirlo*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- González, J. I. (2008). Evaluación y salud mental. Recuperado de www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000327.pdf
- González, J. I. (2009b). El currículo que interpela. *Cuadernos de Psicopedagogía*, (6), 129.
- González, J. I. (2011). La orientación vocacional. Una criatura entre la adversidad y la potencialidad. *Orientación y Desarrollo Humano*, 20-25.
- González, J. I. (2016). *Escuela, conflicto y paz*. Bogotá D. C.: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico- IDEP.
- González, J. I. (comp.) (2009a). *El cuento de la Ley de Infancia*. Bogotá: Códice.

- González, J. I., y González, G. (1999). *Evaluación Nacional de Docentes. Santafé de Bogotá D. C.: Editorial Magisterio*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- González, J. I., y González, G. (2000). *Hacia una pedagogía de la educación de adultos con sentido cultural*. Bogotá: UNAD.
- Gopnik, A. (2010). *El filósofo entre pañales*. Madrid: Planeta.
- Guerrero, A. (2011). Chuang Tzu y su cangrejo instantáneo. *El Colombiano*.
- Guggenbuhl-craig, A. (1992) *Poder y Destructividad en Psicoterapia*. Caracas, Monte de Ávila Editores.
- Gutiérrez, R. (1995). Organizaciones que aprenden. En *Educación para el desarrollo. Informes de Comisionados I. Misión Ciencia Educación y Desarrollo*. Tomo I (pp. 159-310). Bogotá: Presidencia de la República.
- Hateley, B (2005) *Un pavo real en el reino de los pingüinos*. Bogotá: Norma.
- Hemingway, E. (2003 <http://www.cronica.com.mx/notas/2003/73233.html>
- Hurtado, L. (2016). Investigar en red para orientar la escuela. (IDEP, Ed.) *Magazine, Aula Urbana* (104). Recuperado de revistas. idep.edu.co/index.php/mau/article/download/1691/1662/
- Jean, G. (2000) *Bachelard, la infancia y la pedagogía*. Bogotá D. C., FCE.
- Jóvenes en Bogotá empiezan a consumir alcohol entre los 11 y 12 años de edad. (25 de febrero, 2016). *Caracol Radio*. Recuperado de http://caracol.com.co/emisora/2016/02/25/bogota/1456402734_362930.html
- Kafka, F. (2013). *La metamorfosis*. Bogotá: Editorial Panamericana.
- Kafka, F. (2013). *Obras selectas*. Madrid: Edimat.

- Kant, I. (2011) *Por la paz perpetua y, ¿cómo orientarse en el pensamiento?*. Barcelona: Ediciones Brontes S.L.
- La cruda radiografía del maltrato infantil en Bogotá. (2 de marzo, 2016). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/bogota/maltrato-infantil-en-bogota/16526324>
- Laing, R. (1986) *La política de la experiencia*. Barcelona: Crítica.
- Lara, P. (26 de mayo, 2016). Al oído de los señores. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/opinion/al-oido-de-los-senores>
- Larrauri, M. (2005). *La potencia según Nietzsche*. Valencia: Tándem.
- León, J. L. (2010). *Historia mínima de Corea*. México DF: El Colegio de México, Centro de Estudios de Asia y África.
- Lerner, D. (2011) *Leer y escribir en la escuela*. México, FCE
- Llinás, R. (1995). El reto. En *Colombia al filo de la oportunidad. Documentos de la Misión ciencia, educación y desarrollo*. Tomo I. Bogotá: Colciencias.
- Lucio, R. (1994). La construcción del saber y del saber hacer. *Aportes*, (41), 39-50.
- Macías, E. (1973). Hacia un trabajo social liberador. En *Hacia un trabajo social liberador* (137-145). Buenos Aires: Planeta.
- Magendzo, A. y Toledo, M. I. (2011). *Bullying: avanzando hacia el pluralismo explicativo*. *Revista Internacional Magisterio*, (53), 16-23.
- Martí, J. (2016). *El oficio más hermoso del mundo*. España: Clave Intelectual.
- Martínez, J. G. (2014). *El manual de convivencia y la prevención del bullying*. Bogotá: Magisterio.
- Martínez, M. E., y López, M. (1990). Historia del Trabajo Social en Colombia 1900 1975. In *Historia del Trabajo Social en Colombia* (39-100) Bogotá.

- Maturana, H. (2004) *Desde la Biología a la Psicología*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Mclaren. P. (1994). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI editores.
- Medicina legal (2017) <http://www.medicinalegal.gov.co/forensis>
- Mejía, M. (2015) *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: Ediciones Desde abajo.
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2002) Radicado A 6290. Carta dirigida a la Comisión Pedagógica ADE, diciembre 9 de 2002.
- Miller, A. (1985) *El drama del niño dotado*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Miller, A. (2009). *Por tu propio bien*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2012). Orientaciones y protocolo para la evaluación del periodo de prueba del docente orientador que se rige por el estatuto de profesionalización docente (Decreto Ley 1278 de 2002). Bogotá: MEN. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-307827_archivo_pdf_protocolo_docenteorientador_junio2012.pdf
- Ministerio de Protección Social (2009). *Política Nacional del Campo de la Salud Mental*. Bogotá: Ministerio de Protección Social.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2015). *Encuesta de Salud Mental 2015*. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/presentacion-encuesta-nacional-salud-mental-2015.pdf>
- Misión Calidad para la Equidad (2015) Recuperado de <http://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/presscenter/articles/2015/07/07/>

pnud-present-informe-sobre-calidad-de-la-educaci-n-en-bogot-.html

Mockus, A. (2001). *Divorcio entre ley, moral y cultura*. Bogotá: Instituto Distrital de Cultura y Turismo.

Monasterios, E. (1997). *Con tanto tiempo encima. Aportes de literatura latinoamericana en homenaje a Pedro Lastra*. La Paz: Plural.

Mora, F. (2006). *¿Enferman las mariposas del alma?* Madrid: Alianza.

Mosquera, J. (2006). Formación profesional de orientadores(as) en Colombia: Un modelo basado en competencias profesionales: Valencia, Venezuela: 1er. Congreso Latinoamericano de formadores(as) de orientadores(as). Recuperado de <http://docplayer.es/9663824-Formacion-profesional-de-orientadores-as-en-colombia-un-modelo-basado-en-competencias-profesionales.html>

Neruda, P. (1997) *Antología fundamental*. Bogotá: El búho.

Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro*. Madrid: Katz Editores.

Organización de Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de <https://dudh.es/26/>

Ortega, R. (2000a). *Agresividad y violencia entre iguales*. En *Educación la convivencia para prevenir la violencia* (39-52). Madrid: A. Machado.

Ortiz, I. (2017, February). El Sistema General de Participaciones. 118, 18–25. Retrieved from <http://www.overdorado.com/wp-content/uploads/2017/10/Revista-Educacion-y-Cultura-FECODE-Nro.-118-Feb-2017-.pdf>

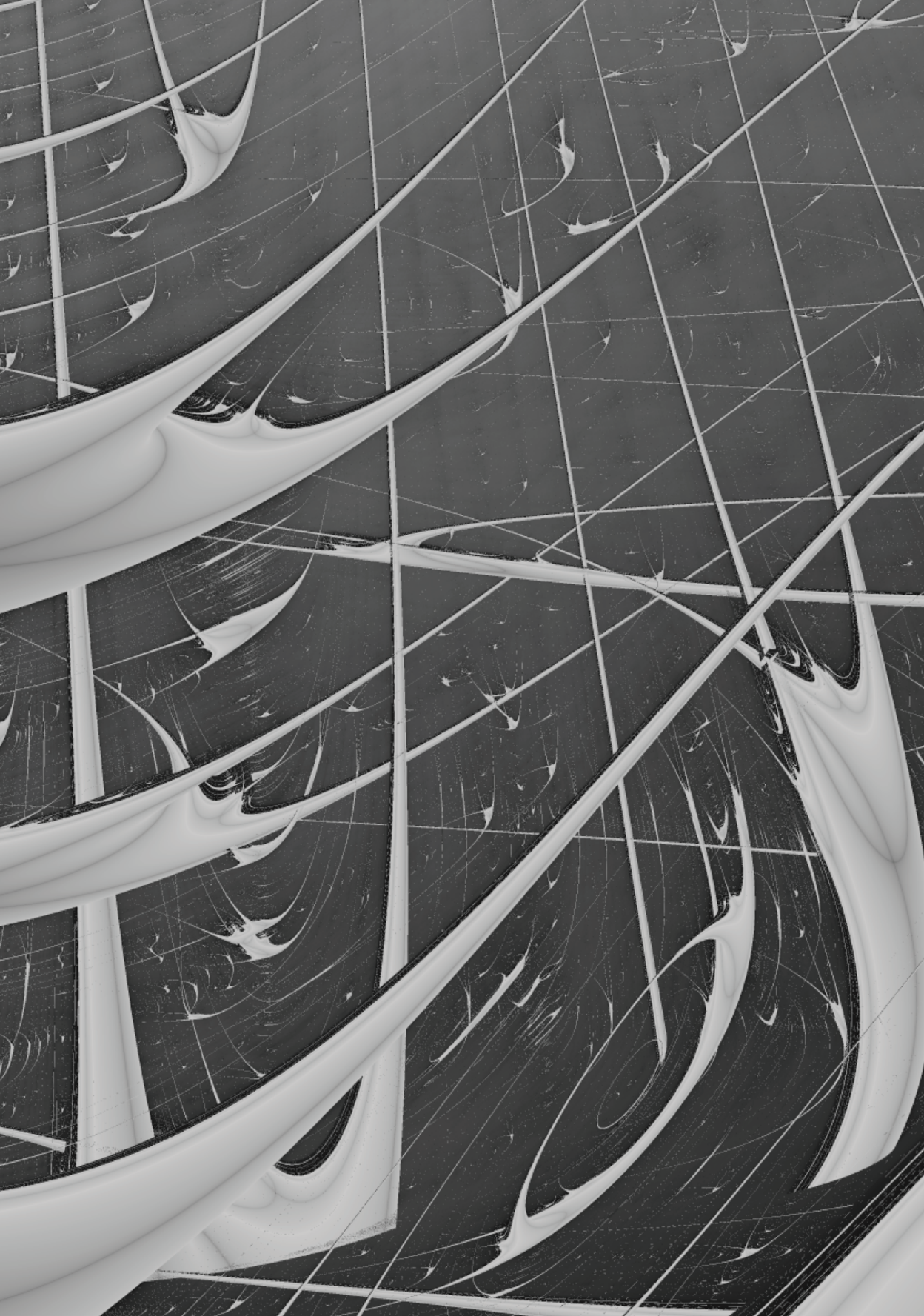
Ospina, P. y González, J. I. (2009). *Salud mental, cooperativismo y educación*. Bogotá: Códice.

Ospina, W. (1999). *¿Dónde está la franja amarilla?* Bogotá: Norma.

- Ospina, W. (2010). Preguntas para una nueva educación. En *Congreso Iberoamericano de Educación*.
- Ospina, W. (24 de abril, 2014). Donde el verde es de todos los colores. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.elspectador.com/columna199855-donde-el-verde-de-todos-los-colores>
- Palacios, J. (1984). *La cuestión Escolar*. (E. Laia, Ed.). Barcelona.
- Parra, J. D. (1964). *Destino histórico de un pueblo*. Tunja: Imprenta Departamental.
- Pérez, J. G. (2014). *El manual de convivencia y la prevención del bullying*. Bogotá: Magisterio.
- Pérez, L. (2007). La exigibilidad del derecho a la educación a partir del diseño y la ejecución de las políticas públicas educativas. *Estudios Socio-Jurídicos* (9). Bogotá: Universidad de Rosario. (142-165).
- Piaget, J. (2001). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- PNUD. (2015). PNUD presentó informe sobre calidad de la educación en Bogotá. Retrieved from <http://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/presscenter/articles/2015/07/07/pnud-present-informe-sobre-calidad-de-la-educacion-en-bogota.html>
- Profamilia. (2015). *Decir NO, no es suficiente Llamado en la jornada de la NO violencia contra la mujer*. Recuperado de <http://profamilia.org.co/wp-content/uploads/2015/05/Comunicado%20No%20violencia%20contra%20la%20mujer.pdf>
- Puerto, R., y González, J. (1997). *Del asistencialismo a una acción con sentido pedagógico*. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá.
- Puiggrós, A. (2007). *La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas*. Madrid: Niño y Dávila.
- Ramírez-Orozco, M. (2012). *La paz sin engaños. Estrategias de solución para el conflicto colombiano*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

- Ranciére, J., (2007) *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Reimers, F. (1992). ¿Tiene Jomtien relevancia en América Latina? Los ajustes a la educación cuando se ajusta la economía. In *Ajuste Económico y Desarrollo Social: Complementariedad o conflicto* (139–171). Milan: EGEA.
- Reportan cifras de violencia intrafamiliar. (6 de marzo, 2013). *El Nuevo Siglo*. Recuperado de <http://www.elnuevosiglo.com.co/articulos/3-2013-reportan-cifras-de-violencia-intrafamiliar.html>
- Resolución 1084 de 1974. Por medio de la cual se crea el Servicio de Orientación y Asesoría Escolar. 26 de febrero de 1984.
- Resolución 2340 de 1974. Por medio de la cual se establecen las funciones del Servicio de Orientación Escolar. 5 de febrero de 1974.
- Richardson, R. (2011). *Primero leemos, después escribimos*. México: FCE
- Rodríguez, A. y Suárez, H. (2002). *Veinte años del movimiento pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Bogotá: Magisterio.
- Rojas, S. (2010). *Desintoxícate*. Bogotá: Planeta
- Rodríguez, D. (2018). Un enfoque de justicia social en la educación. Bogotá: *Revista Internacional Magisterio* (92).
- Rodríguez, S. (2013). *El maestro inventor*. Argentina: Miño y Dávila.
- Rojas, L. (21 de Febrero de 2016). <http://orientacionyasesoriaescolar.blogspot.com/2016/02/>. Obtenido de www.orientacionyasesoriaescolar.blogspot.com
- Sábato, E. (2001) *Apologías y rechazos*. Buenos Aires: Planeta.
- Santos, B. (2012). *Una epistemología del sur*. (Siglo XXI editores, Ed.). México.
- Saramago, J. (2001) *Ensayo sobre la ceguera*. Bogotá D. C.: Editorial Nomos S.A.

- Savater, F. (2004) *El valor de elegir*. Barcelona: Ariel.
- Sentencia T-440/92. Libertado de enseñanza / derechos fundamentales. (Corte Constitucional). 2 de julio de 1992.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Editorial Antonio Machado.
- Teberosky, A. (1998). *Escritura y necesidades educativas especiales: teoría y práctica de un enfoque constructivista*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Tedesco, J. (1994) *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Grupo Anaya.
- Tiempo, redacción el. (2004). El empleo mata más que el desempleo. *El Tiempo*.
- Toffler, A. (1970). *El shock del futuro*. (Virgen de Guadalupe, Ed.). Barcelona.
- Toffler, A. (1970). *El shock del futuro*. Barcelona: Virgen de Guadalupe.
- Toffler, Alvin. (1976) La dimensión física y La dimensión psicológica. En: *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza y Janes S.A.
- Tomasevski, K. (2004). El derecho a la educación en Colombia. *Educación y Cultura*, (65), 35-45.
- Toro, B. (1995). *Códigos de la modernidad*. Bogotá: Fundación Social.
- Torres, A. y otro (2013) *La sistematización de experiencias en educación popular*. En *entretnejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá: Ediciones Desde abajo.
- Turbay, C. (2000). El derecho a la educación: desde el marco de la protección integral de los derechos de la niñez y de la política educativa. Bogotá: Unicef-Colombia.
- UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>



EPÍLOGO

Este libro no es un escrito orgánico sino una construcción que se ha venido haciendo en forma espontánea e inadvertida y, como se percibe, está constituido por pinceladas de diversos temas afines a la orientación escolar en cuanto a su saber disciplinar y al conocimiento pedagógico de los cuales el docente orientador debe hacer praxis. El libro no está acabado y no lo estará mientras cada autor y cada lector viva, piense y tenga algo que añadir a lo escrito, vivido y pensado.

Los palpitantes capítulos los hemos escrito por amor, por goce, por necesidad, porque tenemos algo que decir, sobre todo a los docentes orientadores noveles, a la generación de relevo. No escribimos por oficio. En este sentido, los contenidos del libro instan al docente orientador a asumir su rol ético, político y pedagógico en una sociedad hondamente convulsionada por la corrupción, la mentira, la impunidad, la flagrante violencia de los Derechos Humanos, la pobreza, el saqueo de los recursos naturales, la miseria,

el desplazamiento forzado, la ignorancia y el miedo impulsado por los gobernantes y los capitalistas.

En este contexto, la institución escolar y el rol del docente orientador se hallan traspasados por la filosa de las políticas sociales y educativas erigidas por la economía de Mercado. El síndrome de *trabajador quemado* es la evidencia contundente de los efectos del modelo económico que padecemos, siendo el docente orientador una de las personas más aquejadas en su salud mental. La asunción del rol ético, político y pedagógico del docente orientador exige la puesta en escena de la *mayoría de edad*, de la autonomía y de superar la fobofobia en el ejercicio de su acción profesional. El presidente Roosevelt, en una de sus alocuciones a los norteamericanos declaró: “Permítanme que manifieste mi firme creencia en que lo único a lo que hemos de tener miedo es al miedo mismo, al terror anónimo, irracional e injustificado que paraliza las iniciativas necesarias para convertir la retirada en un avance”.

El miedo es una emoción negativa, útil a veces y necesaria incluso para la sobrevivencia, porque nos aparta del peligro. Lo único que precisa un animal para sentir miedo es una muy rudimentaria tendencia a la supervivencia y el bienestar. El miedo, apunta Martha Nussbaum, “puede ser razonable cuando está basado en unas concepciones bien fundamentadas de lo bueno y lo malo, y puede ser también ampliado para que incluya al conjunto de la comunidad.”

En el caso de la defensa de nuestros derechos, como docentes orientadores, no se pone en peligro ni la pervivencia ni el bienestar; al contrario, la malvivencia y el malestar son

los que están en riesgo si asumimos *la mayoría de edad kantiana* para transformarlo; si demostramos que hemos pasado de la heteronomía a la Autonomía -aquello que nos aporta Kohlberg, Piaget, Cortina con el desarrollo moral-; si en la praxis damos ejemplo a los estudiantes, padres de familia y maestros, que somos defensores y garantes de los Derechos Humanos, empezando con nosotros mismos. Nada razonable es refugiarse en el miedo a “perder la amistad” con el directivo docente o a “que se disguste”, porque las concepciones que nos fundamentan son de: derecho, justicia, equidad, solidaridad, legitimidad, bien común, paz Positiva y de no causarle daño a nadie.

Las enseñanzas que nos dejan los años de experiencia reflexionados es que a los directivos docentes hay que emularlos, incitarlos a que estudien y luchen por mejorar sus condiciones y las de la comunidad educativa, a que comprendan que son trabajadores afectados, en las circunstancias actuales, por el agotamiento, por el cansancio que ocasiona el tareismo que impone la política educativa so pretexto de mejorar la calidad, empeorando más bien las condiciones laborales de todos y la salud mental con el *Síndrome de bourtnot*. Hay que hacerles ver a los directivos docentes que esa situación de mejorar está a su alcance si se esfuerzan como personas y como grupo a alcanzarla, tal como lo hemos hecho los docentes orientadores. El directivo docente no puede ver el logro del docente orientador como una amenaza para su yo, ni puede darle paso a la hostilidad, ni al resentimiento, ni al dolor y menos vernos con rivalidad. Hay que ayudar a elevar los niveles de conciencia y emocionales

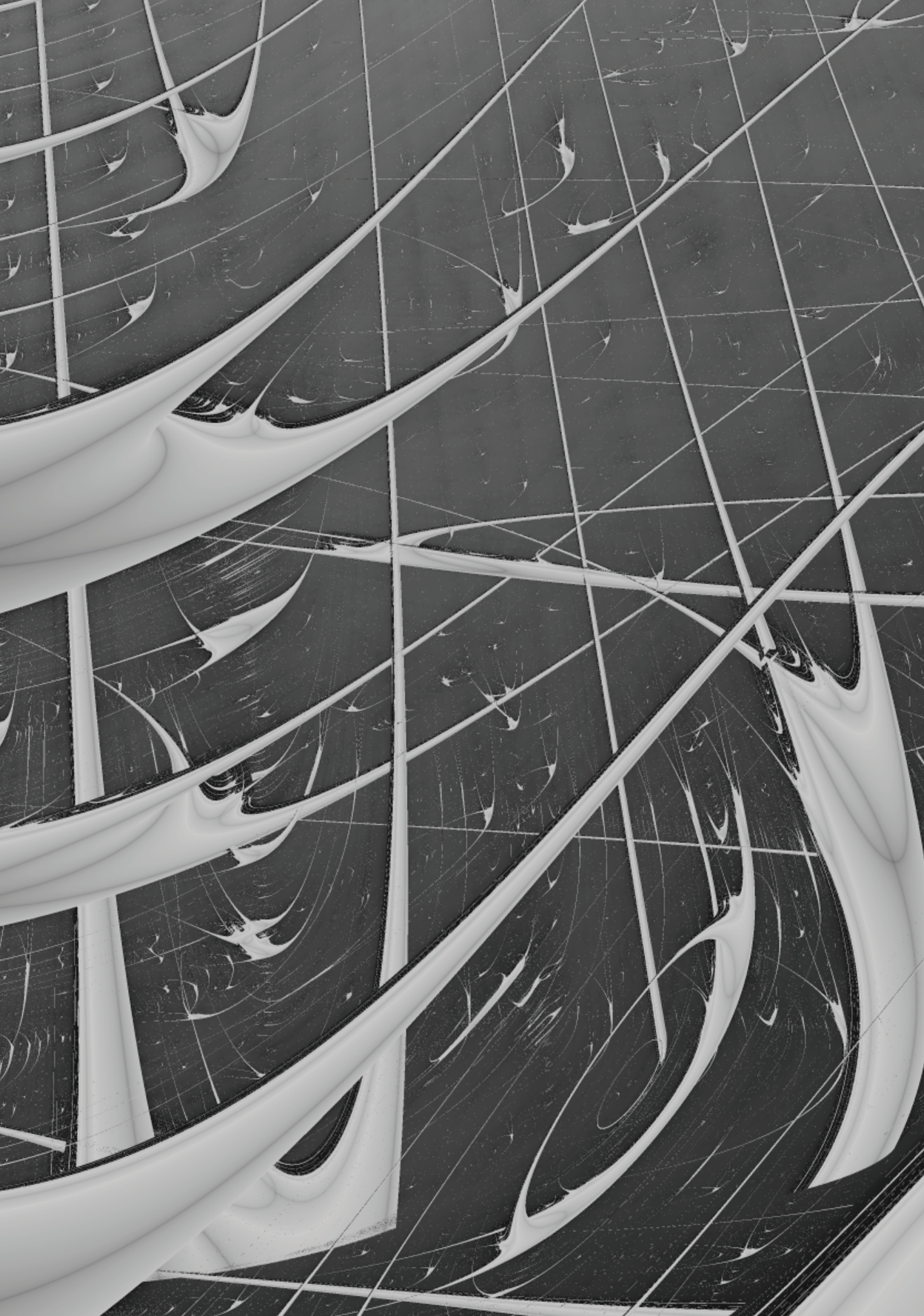
de los integrantes de la comunidad educativa, haciéndolos pasar del resentimiento, la hostilidad, la ira, la rivalidad y la envidia a estadios superiores de convivencia, porque la envidia, decía Rawls, no es más que “una forma de rencor que tiende a perjudicar tanto a su objeto como a su sujeto”.

Ahora bien, si el argumento razonable no tiene cabida en la conversación con el directivo docente, no nos paralizaremos, tampoco nos declaramos derrotados, sencillamente reconoceremos que estaremos frente a un conflicto, que no es personal, el cual exige otras acciones e instancias. En la relación de poder triádica hay un escenario con tres agentes de poder: A, quien lo detenta, B ‘quien lo padece’ y C, quien lo delimita. Intuitivamente A tiene poder sobre B tanto cuanto “puede” conseguir que B haga algo (C) que de otra manera no haría: cumplir la tradición o liberarla con los acuerdos. Por ejemplo, el agente A, hasta antes de la firma de los acuerdos, entre el MEN y Fecode (junio de 2017), tenía un poder otorgado por la ley que en 15 años se hizo costumbre, aunque muchos docentes orientadores no cumpliendo las 8 horas también hicimos costumbre. Con los acuerdos rubricados, el poder de A entra en cuestión, con respecto al trabajo de las 8 horas del docente orientador, dentro del colegio, porque el acuerdo le otorga poder a B para ejercer seis adentro y dos afuera; es decir, genera una situación C en la que tanto A como B deben ponerse de acuerdo para que la acción C no genere malestar, sino el efecto que se buscó: bienestar, justicia, equidad y cumplimiento entre las partes. La situación C debe ocuparse, además del desacostumbramiento y ahí es donde las emociones negativas hacen presencia y donde

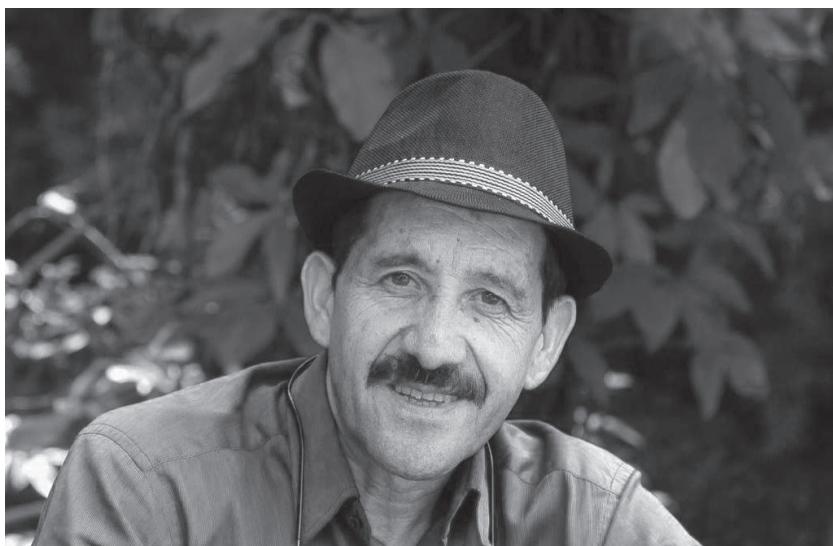
intervienen mecanismos como el Derecho de Petición y todo lo que ello implica verbalmente, pero sobre todo por escrito.

Estas acciones son ejercicios civilizados que coadyuvan con la elevación del nivel de relaciones entre las personas al sacarlas de sus caprichos y estadios equívocos. Emocionalmente tienen sus costos, pero si no se hacen los costos son mayores. Por reclamar los derechos a nadie le pueden adelantar un proceso disciplinario. Eso es miedo al miedo, porque si lo llegasen a realizar, el acusado tiene derecho a la defensa. En ese sentido el problema del poder para el subalterno se resume en el problema de ser dueño de sí mismo.

El docente orientador no puede ser inferior a su rol de intelectual y trabajador de la cultura. El docente orientador no se puede quedar como El fogonero, en el personaje de Kafka, quejándose y declarándose víctima de las injusticias que comete el capitán (léase rector, coordinador o gobernante); le compete empoderarse como sujeto de derechos, garante y defensor de los mismos. El docente orientador, con su buena voluntad, con la honradez que lo caracteriza y con el sentido de justicia que lo enfila, debe oponerse a los arbitrios del capitán, tal como nos lo enseña Karl Rossmann, el expulsado, el emigrante que defiende al fogonero, pero que ante las indicaciones y la implacable ley del adoptante norteamericano, se emancipa logrando la protección de un tío materno: su decisión política.



SOBRE LOS AUTORES



JOSÉ ISRAEL GONZÁLEZ BLANCO

Maestro, Trabajador social de la Universidad Nacional de Colombia, Pedagogo reeducador, Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente-trabajador social IED Nuevo Horizonte, Bogotá. Autor de varios artículos publicados en las revistas: *Educación y Cultura*, *Internacional*

del Magisterio, Cuadernos de psicopedagogía (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia), *Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), *Alborada* (Medellín), *Orientación y Desarrollo Humano*, *Nodos y Nudos* (Universidad Pedagógica Nacional), *Magazín Aula Urbana* (IDEP) y *Escuela País tinta*.

Libros publicados: *El gobierno escolar* (1999), *Sistematización de experiencias educativas* (2006), *El cuento de la Ley de Infancia* (2009), *Salud mental, cooperativismo y educación*, *Manual para escribir* (2007 y 2013 segunda edición), *Conflicto, postconflicto y “desconflictivización” de la escuela colombiana* (2015 y 2016 segunda edición), *Escuela, conflicto y paz* (2016), *Frankenstein educando y el rol de la Orientación Escolar: una pregunta por el sentido actual de la escuela, la familia y la vida*, (Editorial Académica Española, 2017), más un centenar de artículos (en <https://joseisrael.com>).

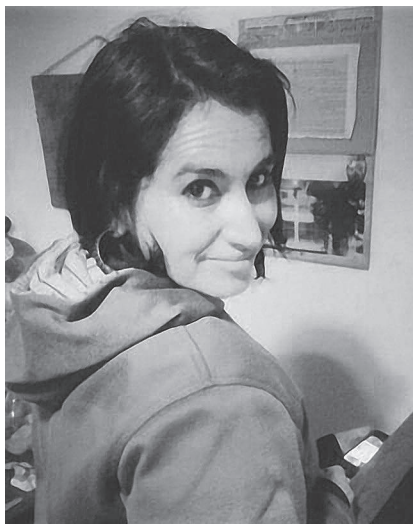
Ponente en varios congresos, simposios y seminarios nacionales e internacionales. Integrante del Nodo Orientación Educativa (OrientaReddi) de la Red Distrital de Docentes Investigadores (REDDI), cofundador del equipo de investigación Caja de Pandora e integrante del grupo sindical y pedagógico Los profes. Asesor del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID-FECODE.



ANIE MARÍA MEZA VICTORINO

Psicóloga con especialización en Docencia Universitaria y Psicología Clínica, Magíster en Psicoanálisis, Subjetividad y Cultura de la Universidad Nacional de Colombia. Ha trabajado como docente universitaria de facultades de psicología en la Universidad Metropolitana, Universidad Simón Bolívar, Universidad de la Costa, Universidad Santo Tomás y Universidad los Libertadores.

Psicoterapeuta de Grupo e individual, Docente Orientadora del Distrito de Bogotá y Directiva Sindical de la Asociación de Trabajadores y Trabajadores de la Educación (ADE), coolider de Grupo de Apoyo Caja de Pandora, miembro activo de la Red Distrital de Docentes Investigadores (REDI).



MARÍA DEISY SANDOVAL GAITÁN

Licenciada en Psicología y Pedagogía (Universidad Pedagógica Nacional). Maestrante en Educación, énfasis Gestión Educativa (Universidad Libre). Docente Orientadora del Colegio República de Colombia.

Miembro de la Red de Docentes Orientadores - Grupo de Salud Mental (Caja de Pandora). Miembro del Equipo Coordinador Mesa Local de Docentes Orientadores, Localidad Engativá. Miembro del Concejo Editorial para la cuarta publicación de la revista *Orientación y Desarrollo Humano. Investigación Social y Pedagógica*.



EDISON DAVID PÉREZ CEPEDA

Docente, orientador, investigador y consultor. Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Gestión Educativa, con estudios de postgrado en Estadística y Antropología Social. Ha trabajado en universidades como la Universidad Incca, Universidad Minuto de Dios, Politécnico Grancolombiano y la Corporación Universidad Iberoamericana. Autor de libro y artículos indexados.

Se ha destacado por su liderazgo en mesas de política pública educativa como la Mesa Estamental Local de orientadores de Kennedy, Mesa Distrital de Orientadores y Consejo Consultivo Distrital de Política Pública Educativa. Miembro activo de Orientareddi.



LUIS JAVIER HURTADO RODRÍGUEZ

Licenciado en Psicología y Pedagogía; Magíster (en curso) en Educación; docente orientador en el Colegio Manuelita Sáenz y representante de la Mesa/Red Local de Orientadoras/es de San Cristóbal ante la Mesa Distrital de Orientación Escolar y delegado, de esta última, ante el Comité Distrital de Convivencia Escolar. Integrante de la Red Distrital de Docentes Investigadores —REDDI— y líder del Nodo de Investigación en Orientación Educativa. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional e integrante del Programa de Investigación en Orientación Educativa de la misma universidad.

Correo electrónico: hurtadoluisjavier@gmail.com



DORIS MARCELA SALCEDO-GARCÍA

Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional y Especialista en Gerencia Social de la Educación. Magíster en educación de la Universidad de los Andes. Con ocho años de experiencia en el campo educativo en los cuales ha ejercido como orientadora, docente de niños con talento excepcionales, coordinadora, coautora de la secuencia didáctica digital “el cumpleaños de la abuela”, investigadora y gestora de iniciativas a nivel institucional y distrital en temas relacionados a la orientación educativa.

Colíder del Nodo de Orientación Educativa (Orienta-Reddi) de la Red de Distrital de Docentes Investigadores (REDDI). Actualmente, es orientadora de primaria del Colegio IED San Bernardino y representa a dos instancias: a los orientadores de la localidad de Bosa en la Mesa Distrital de Orientación y a los egresados de la Facultad de Educación en la Universidad Pedagógica Nacional.

El libro que tiene en sus manos es una manta cuya lana se ha cardado en las bancas de la escuela y sus hebras se han hilado en el uso de la orientación escolar. Es una obra urdida con relatos, investigaciones, estudios de caso, experiencias, reflexiones y recuerdos de un cuarteto de tejedores de historias, acerca del oficio del docente orientador.

La lectura global del libro lleva a colegir que el trasegar del docente orientador se asemeja a la grieta del recipiente que transportaba un hombre de la India, quien a diario cargaba, sobre los hombros y en dos vasijas, agua para el sustento de su prole, con la particularidad de que una de ellas tenía grietas por cuyos resquicios se filtraba el líquido hacia el exterior, mermándose la cantidad de la bebida que quedaba regada a la vera del camino. Entre tanto, la vasija entera se jactaba de cumplir bien su tarea, haciendo sentir, de paso, culpable al quebrado receptáculo.

MARÍA PAULA GONZÁLEZ ÁVILA
México D. F., noviembre de 2018

