



COLECCIÓN
SABER **PEDAGÓGICO**

SIETE ORIENTANTES ARTÍCULOS SITUADOS DESDE LA ESCUELA



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.





COLECCIÓN
SABER **PEDAGÓGICO**

Fortalecimiento y acompañamiento a Semilleros Escolares de Investigación, redes y colectivos de maestras y maestros.

SIETE ORIENTANTES ARTÍCULOS SITUADOS DESDE LA ESCUELA

Carlos Borja

Siete orientantes artículos situados desde la escuela

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
Claudia Nayibe López Hernández
Alcaldesa Mayor

© Autor:
Carlos Borja

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO - SED

Edna Cristina Bonilla Sebá
Secretaria de Educación

Andrés Mauricio Castillo Varela
Subsecretario de Calidad y Pertinencia

Jenny Patricia Niño Rodríguez
Directora de Formación de Docentes e
Innovaciones Pedagógicas (DFDIP)

Nancy Martínez Álvarez
Directora de Formación de Docentes e
Innovaciones Pedagógicas (DFDIP)
2020-2021

Alba Nelly Gutiérrez
Carmen Cecilia González Cristancho
Carlos Alberto Fonseca
Juan Felipe Nieto Molina
Jorge Orlando Castro
Profesionales de la DFDIP

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO- IDEP

Alexander Rubio Álvarez
Director General

Mary Simpson Vargas
Subdirectora Académica

Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez
Asesor de Dirección

Óscar Julio Segura Martínez
Profesional IDEP

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CAFAM

Diana Margarita Pérez Camacho
Rectora

Claudia Marcela Guarnizo Vargas
Directora de la Escuela de Pedagogía e
Innovación

Profesionales Especializados:

Juanna Alexandra Díaz Cuadros
Coordinación Académica

Jhon Betancur
Coordinación de Comunicaciones

Andrés Emilio Vargas C
Corrección de Estilo

Evelin Naranjo Castillo
Diagramación

Publicación resultado del Convenio interadministrativo SED - IDEP 2797407 de 2021 y del
Anexo técnico 118 del 15 de octubre de 2021 IDEP - UNICAFAM

ISBN: 978-958-5140-56-1



Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines
lucrativos, previa autorización escrita de la SED. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico
que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores. Las opiniones son responsabilidad
de los autores.

Secretaría de Educación del Distrito, SED Avenida Calle 26 No. 66-63. Teléfono: (57-1) 324 1000 www.educacionbogota.edu.co
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP Avenida Calle 26 No. 69D-91, oficinas 805, 806, 402A y
402B. www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Bogotá, D. C. – Colombia 2022

Contenidos

1. El psicólogo como orientador escolar y el consentimiento informado	14
Psicólogo, pero docente orientador	15
Uso escolar del consentimiento informado	17
Consentimiento para intervenir	18
Diagnosticamos	19
Pongámonos de acuerdo	19
2. ¿Necesita la orientación escolar un espacio adecuado?	24
3. Estrategias optativas antes de remitir niños al ICBF	28
Propuestas sugeridas desde orientación, conforme a normas y leyes vigentes	30
4. Entre la falta y la infracción a las normas (¿o el delito?) causados por estudiantes de colegios públicos	32
La escuela como factor de cambio	35
5. Libertad en la jaula ¿o en el aula?	41
¿Qué hacer para fomentar el pensamiento crítico?	46
6. El feudalismo gamificado con el juego Games of Empires	50
¿Enseñan los videojuegos?	50
Temas versus juegos	52
Retos, recompensas, puntos e insignias (a manera de ejemplo)	53
7. ¿El orientador escolar hace intervención? Sí y no...	54

El saber pedagógico de maestras y maestros de la ciudad

La Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas de la Secretaría de Educación del Distrito - SED, junto con el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP, en el marco del Convenio interadministrativo SED - IDEP 2797407 de 2021 y del anexo 118 del 15 de octubre de 2021 entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP y la Fundación Universitaria Cafam; en el marco del componente 2: “Fortalecimiento y acompañamiento a Semilleros Escolares de Investigación, redes y colectivos de maestras y maestros”, presentan la colección: Productos del Saber Pedagógico: El saber pedagógico de maestras y maestros de la ciudad; que busca reconocer la figura de los docentes como intelectuales de la educación, y así mismo, visibilizar el saber educativo, a partir de la producción, divulgación y circulación de diferentes materiales, herramientas y reflexiones que reflejan las prácticas educativas en el aula, así como los saberes que se tejen en colectivos de maestras y maestros, semilleros de investigación, nodos de conocimiento, redes pedagógicas, entre otros.

Esta colección deja ver en diversos formatos y estilos, la realidad de vida en las escuelas, los proyectos que allí se forjan alrededor de los tejidos humanos de la comunidad educativa en la que maestras y maestros asumen su rol como productores de saber, ya no de meros receptores de ideas y discursos de otros contextos, que si bien son importantes, no agotan todo lo que puede construirse y decirse sobre la educación escolar en contextos situados.

Tiene un gran reto esta colección para un lector ávido de otros lenguajes y expresiones de vida, lo cual también es una invitación: adentrarse en este cúmulo de narrativas, voces, testimonios, reflexiones, imágenes en movimiento; que se hacen tangibles en libros, cartillas, videos, espacios virtuales, libros-álbum, para reafirmar la escuela, la multiplicidad de experiencias que en ellas prosperan y por supuesto, la importancia de los maestras, maestros y estudiantes en el tejido del saber pedagógico.

Resultado de este camino compartimos 20 productos a los que podrá acceder digital-mente cualquier persona interesada en temas educativos y pedagógicos:

CARTILLAS

[Un mundo fantástico para Ariadna.](#)



RETA
[Rescatando el tiempo a través del arte:](#)

[una propuesta para la construcción de la memoria histórica, la promoción de los derechos humanos y la sana convivencia.](#)

LIBRO ALBUM

COLECCIÓN
SABER PEDAGÓGICO
[Juventud, arte y agencia cultural en la escuela.](#)



[Las Fridas un viaje al corazón. Historia visual.](#)

LIBROS

Trayectorias, sueños y posibilidades en la educación: miradas desde una misión que continúa.



A propósito de Freire, cartas para el camino de quienes enseñan.

Resignificando la categoría de progreso: Una aproximación a partir del enfoque sociopolítico en educación matemática.



Tejiendo sueños en la escuela desde el pensamiento Embera y la interculturalidad.

Aportes a la sistematización de experiencias de la atención educativa a estudiantes Embera Chamí, Dóbida y Katio en el Colegio Restrepo Millán I.E.D. 2020 - 2021.

Experiencias y estrategia didácticas alrededor de la interculturalidad.



Retos y desafíos de los directivos docentes.

Siete orientantes artículos situados desde la escuela.



Saberes ancestrales, semillas de identidad, pervivencia y buen vivir, para pensar la educación propia en Bogotá:

Resultado de la estancia pedagógica con las comunidades Tubú Hummúrimasa, Pastos, Eperara Siapidara, Nasa y Wuonan Nonam.

SITIOS WEB

[Literatonautas.](#)



[Más que palabras.](#)

[Movimiento de Jóvenes
Unid@s Por la Igualdad \(JUPI\).](#)



[Notiarrayanes.](#)

[Red de oralidad.](#)



VIDEOS



[Capacidades Diversas:
Colegio Hernando Durán Dussán IED.](#)

[Formación de ciudadanía ambiental
y recuperación del pensamiento
ancestral desde la huerta educativa.](#)



[Viajemos por Colombia
desde casa.](#)

SOBRE LOS SIETE ORIENTANTES

[Para tus brillantes, oscuros y hechizantes ojos, Sindy Milena]

El propósito de este libro ha sido compilar algunos de los cuestionamientos que nos planteamos a diario en la escuela, para dar respuestas contundentes, apropiadas, justas y respetuosas a algunas de las situaciones y casos en lo que se requiere la intervención del orientador escolar. Es así como surgen siete orientantes, que en suma son artículos reflexivos sobre contextos escolares desde nuestra particular mirada.

Se ha organizado a manera de ejes temáticos, los tres primeros artículos se refieren a aspectos del orientador escolar, establecidos así: 1) "El psicólogo como orientador escolar y el consentimiento informado" contiene algunas apreciaciones y disertaciones frente al manejo de la información sensible que surge en la escuela, 2) "¿Necesita la orientación escolar un espacio adecuado?" argumenta sobre la responsabilidad ética y la confidencialidad de la información que se obtiene de los estudiantes y sus familias dentro de la institución educativa, 3) "Estrategias optativas antes de remitir niños al ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar)" sugiere alternativas menos traumáticas para estudiantes cuando sus acudientes llegan tarde repetidamente al colegio para el ingreso y la recogida.

Los siguientes dos artículos se centran en el estudiante, de esta forma: 4) "Entre la falta y la infracción a las normas (¿o el delito?) causados por estudiantes de colegios públicos" analiza el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) y los dilemas morales de la comunidad escolar en su intento de aceptar a esta población en establecimientos educativos; 5) "Libertad en la Jaula [¿O en el Aula?]" discute la real formación y desarrollo del pensamiento crítico y emancipatorio de estudiantes en la escuela respecto a la educación tradicional.

Por su parte, el sexto artículo "Feudalismo gamificado con el Juego "Age Of Empires" (Edad de los Imperios)" propone, a manera de ejemplo, estrategias para el aprendizaje de temas educativos desde la gamificación, específicamente de un videojuego.

Finalmente, cierra como postre, un excelso séptimo artículo: "¿El orientador escolar hace intervención? Sí y no" que polemiza sobre interpretaciones e imaginarios heredados del contexto clínico y de salud.

El rol del orientador escolar termina invisibilizado menospreciado, subestimado y hasta deslegitimado por un imaginario que desconoce nuestro marco normativo y laboral de funciones propias. Con cariño y aprecio, comparto con mis colegas que deseen leerme este texto que, de seguro, será gran utilidad para su desempeñar su valiosa, decidida e inagotable labor de educar.

1. EL PSICÓLOGO COMO ORIENTADOR ESCOLAR Y EL CONSENTIMIENTO INFORMADO

Apreciaciones y disertaciones frente al dilema de su utilización en la escuela “Psicología y Pedagogía, hermanas gemelas que comparten, juegan, discuten, se distancian, dialogan, se juntan, y finalmente se abrazan para aprender juntas en la Escuela” [Borja, 2020].

Basándome en el documento de tribunales deontológicos y bioéticos de psicología, es decir la Doctrina número 3 del Colegio Colombiano de Psicólogos (Colpsic, 2018), que habla sobre el consentimiento Informado en el ejercicio de la psicología en Colombia (Ley 1090 de 2006), es necesario hacer algunas aclaraciones que inciden en quienes somos psicólogos y nos desempeñamos en el sector educativo, principalmente en los establecimientos educativos oficiales en todo el país (Acuerdo 151 de 2010), como docentes orientadores escolares (Decreto 1075 de 2015; Resolución 15683 de 2016 y otras más, (Borja, 2020).

Sin desconocer el acatamiento para quienes somos psicólogos, la Ley del Psicólogo (1090 / 2006), en su artículo 10 (ordinal g) sobre deberes y obligaciones del psicólogo, exige “cumplir normas vigentes relacionadas con la prestación de servicios en las áreas de (...) la educación”, intención argumentativa del presente escrito, a desarrollar en las siguientes páginas.

Psicólogo, pero docente orientador

Tanto la orientación escolar (Resolución 1084 de 1974) como la orientación educativa (Ley 115 de 1994, artículo 4) y la psicología comparten, como derecho constitucional en Colombia, la corresponsabilidad del manejo reservado, discreto y seguro en sus interacciones y la información que se derive de esto. Tales profesionales son garantes de mantener condiciones mínimas de reserva y confidencialidad, por protección y dignidad con estudiantes, además de constituir un asunto de cuidado con menores y sus datos (Ley 1581 de 2012), como se establece en varias normas, las cuales se citan al final del escrito.

Entre estas normas, el artículo 2 de la respectiva Ley 1090 (2006), en su numeral 5, sobre confidencialidad (ver Borja, 2020b), ya se refiere al “consentimiento de la persona o del representante legal de la persona”, otros artículos más de esta ley van explicando y aclarando en qué situaciones se debe aplicar su uso (equiparable al uso investigativo, artículo 14, según Resolución 8430 / 1993). Por ejemplo el artículo 25, establece excepciones sobre dar el consentimiento informado, cuando hay “incapacidad física o mental demostrada que le imposibilite” (ordinal c), o “se trata de niños pequeños” (ordinal d), con ambas poblaciones interactúa en la escuela el docente orientador, en cuyo caso en general (no en lo específico, como se argumenta más adelante), “el consentimiento respectivo deberá firmarlo el representante legal del menor de edad o de personas incapacitadas” (ahora, persona con discapacidad según Decreto 1421 de 2017).

Conviene subrayar que el orientador escolar es un docente (así lo señala la Ley 1620 / 2013, artículo 32; el Decreto 1075 / 2015 y sus artículos 2.3, 3.1, 6.5, 2.3, 5.6.1, 2.4, 6.1, y 2.5; el Decreto 1421 / 2017 en sus artículos 2.4 y 6.3). Asimismo, el Estatuto Ley 1278 (2002) establece, como una de las funciones docentes de carácter profesional, el “servicio de orientación estudiantil”, que implica la realización directa de procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje, incluyendo **diagnóstico**, planificación, ejecución, evaluación de procesos y sus resultados. A su vez, comprende actividades curriculares no lectivas, atención a la comunidad, en especial familias de educandos, enmarcados en el PEI (Proyecto Educativo Institucional) de establecimientos educativos (artículos 4 y 5).

Es necesario aclarar que, aunque en la orientación escolar el mayor porcentaje somos psicólogos (ver Figura 1), no obstante, hay otras profesiones establecidas en el acuerdo 151 (CNSC, 2010) y la última Resolución (15683 / 2016) donde se enumeran las profesiones que pueden tener posibilidad de desempeñarse en este cargo escolar, que lo han enriquecido y cualificado, en beneficio de las comunidades escolares.

Con esto, hay tres escenarios en los cuales la labor del docente orientador escolar cobra mayor importancia: uno institucional, como consultor pedagógico para promover ambientes propicios y la implementación del PEI; uno académico, como apoyo al aprendizaje efectivo; y uno psicosocial comunitario, como promotor de la convivencia ciudadana (MEN, 2012, p.12; Delgado, 2018, citados por Borja, 2019c).

TÍTULO DE PREGRADO

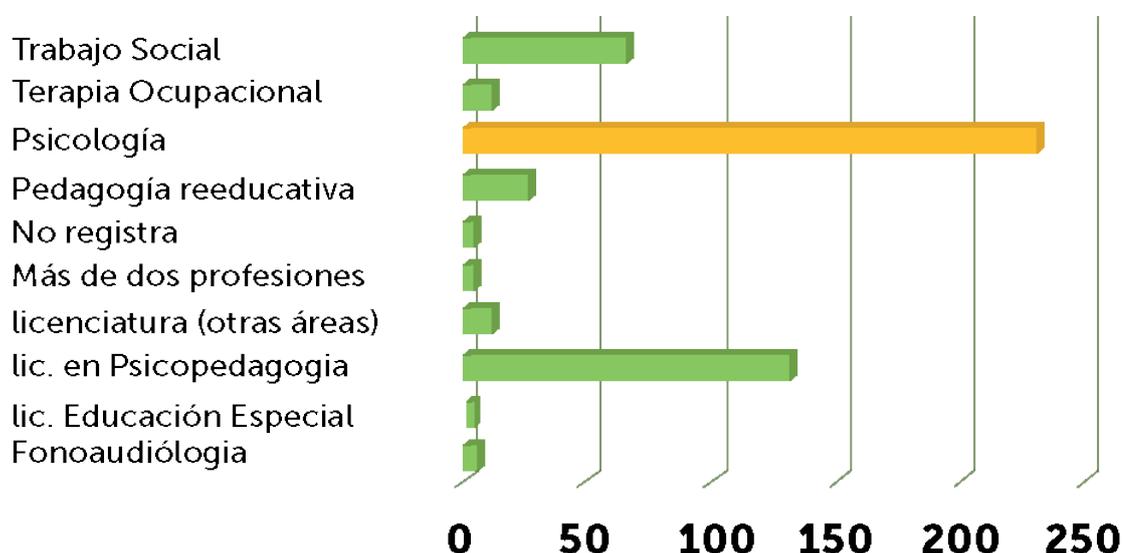


Figura 1. Profesiones de orientadores que trabajan actualmente en las instituciones educativas distritales en Bogotá (Fuente: Mesa Distrital Docentes Orientadores, 2019).

Otro aspecto que llega a complejizar la cuestión del cargo y su quehacer en la escuela es el término “psicoorientación”, extendido hacia la psicología en unión con la licenciatura (psicopedagogía), cuyo resultado es el “consejero escolar”, que articula el saber pedagógico y psicológico (Hernández, 2017; Escobar, 2019, citados por Borja, 2019c), “como quien ejerce una actividad puntual, privada y confidencial, enfocada solo a la orientación vocacional, profesional y socio ocupacional” (Borja, 2019c, p.79).

Como ocurre en muchos colegios no públicos, que cuentan con orientación educativa —o psicología educativa—, dirigida casi que exclusivamente hacia la atención individual en consulta (reproduciendo prácticas tomadas del campo clínico y desde el histórico modelo médico), como consejería estudiantil, derivada del término “Counselor” (Tyler, 1953; Super, 1955; Byrne, 1963; Patterson, 1967; Whiteley, 1984; Rodríguez, 1993; Krumboltz y Kolpin, 2003; Matas, 2008; Sanchiz, 2009; Quintero y González, 1994; Schellenberg, 2018, citados en Borja 2019c); su concepción actual de “orientación integral”, sustituye el esquema tradicional y reduccionista que la limita a un “servicio público” (Gamboa y Sainea, en Borja 2019c) o solamente misional. Hoy por hoy, más del 50 % de orientadores escolares de profesión y pregrado somos psicólogos (ver Figura 2).

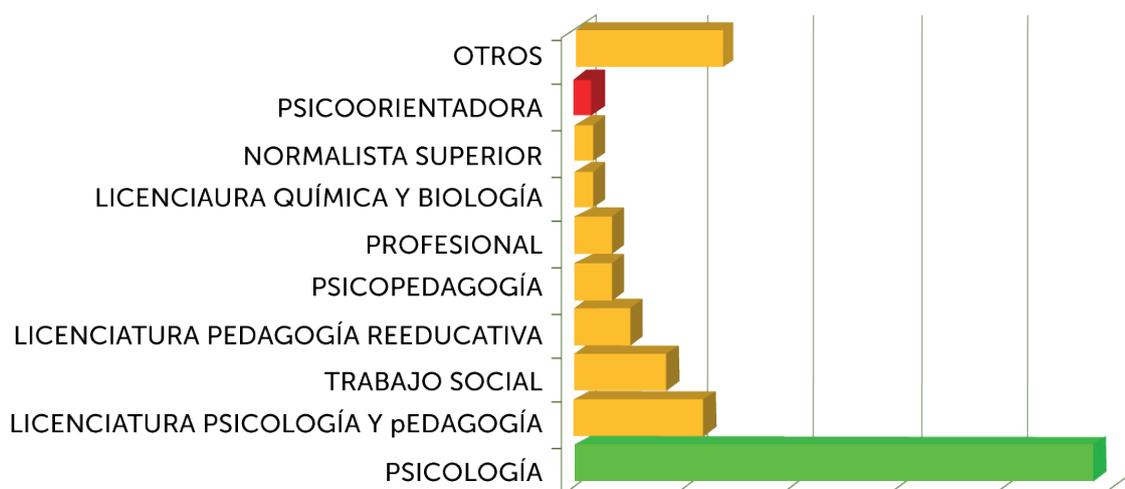


Figura 2. Interdisciplinarietà en pregrados de orientadores escolares a nivel nacional (Fuente: Borja, Brunal y Osorio, 2019).

Uso escolar del consentimiento informado

Las mencionadas dinámicas escolares, unidas a situaciones recurrentes que se presentan en las instituciones educativas, conllevan a que muchos estudiantes sientan la necesidad de ser escuchados por alguien y requieran atención por parte de los orientadores escolares, en un espacio físico adecuado donde puedan conversar, hablar, dialogar, expresarse, desahogarse y narrar libremente (Borja, 2020b), hasta cierto punto, ya que se exceptúan casos de presunto abuso o violencia sexual, los cuales se remiten a salud, así por ejemplo, lo señala la Resolución 459 de 2012.

Esta interlocución —no clínica, ni como tratamiento— que les genera confianza oportunamente, que no requiere consentimiento informado, es el escenario institucionalizado desde un marco normativo de nuestras funciones (Borja, 2020a) para que compartan sus realidades sin que tengan temor de ser escuchados por otras personas, o sus cuestiones personales terminen siendo divulgadas entre la comunidad escolar, para su perjuicio, cuando las acciones pueden ir dirigidas como un proceso de promoción y prevención. Esto, por supuesto, es posible cuando se identifican posibles riesgos ante los cuales estén exponiéndose los estudiantes, los cuales implícitamente afectan su desempeño académico, evaluativo y formativo (Decreto 1290 de 2009).

Volviendo sobre la Ley 1090 (2006), su artículo 29, reafirma lo que ya estaba establecido en la Ley de Infancia y Adolescencia (1098 de 2006), sobre la obligatoriedad del consentimiento informado en casos cuyo propósito sea la divulgación académica, pedagógica, comunicativa, cultural, investigativa y similares que conlleven la exposición oral, impresa, audiovisual, digital u otra, con la posibilidad de identificación del menor de edad. Esto implica, además, la toma de fotografías, grabaciones, imágenes o información que permita la identificación pública del estudiante.

Consentimiento para intervenir

De otro lado, así como el psicólogo en el área de salud y trabajo clínico tiene unos deberes y responsabilidades éticas y deontológicas, el orientador escolar también, que son complementarios además con el código normatizado de conducta como funcionario público (Ley 734 de 2002). De tal forma, tres aspectos se entrecruzan en este tema, ser psicólogos (deontología, ética y toda la confidencialidad), ser orientadores escolares (confidencialidad y actuación correcta, moralidad, más el manejo de menores), ser funcionarios públicos (confidencialidad, menores de edad, código de conducta y operancia frente a garantías de derechos) y tener profesionalismo (principios filosóficos frente a la vida).

Por consiguiente, se entrecruzan en su práctica con procesos como la "intervención"— no tratamientos, son asuntos diferentes — mencionada en el artículo 36 (Ley 1090 /2006, ordinal i), al referirse de no practicarla sin consentimiento autorizado, que ha llevado a la polémica inquietud, preguntada a lo largo del tiempo, por muchas orientadoras escolares en todo el territorio nacional, sobre si **¿el orientador hace intervención o no?**

La respuesta sería sencilla de definir, si el concepto de "intervención" mantuviera una sola explicación desde la psicología clínica, pero sus definiciones, connotaciones, interpretaciones, usos e interrelaciones van más allá de este campo, extendiéndose y entendiéndose con acciones en otros contextos de la profesión, como en el social, comunitario, jurídico, organizacional, deportivo e investigativo (artículo 28, ordinales a y b, Resolución 8430 / 1993; Borja, 2018, 2019a; Borja y cols., 2019). La respuesta, entonces, podría ser sí y no; en realidad está sujeta al contexto y la situación en particular. (argumentada en un texto reflexivo, quienes deseen consultarlo en Borja, 2019b).

Imaginemos un presunto abuso o violencia sexual, consumo de sustancias o suicidio y nosotros pidiendo permiso al presunto agresor o provocador de la situación de riesgo, estaríamos maniatados, por ello se enfatiza que, "tratándose de niños o niñas, el consentimiento de padres puede resultar no necesario o contraproducente y en tales situaciones, el psicólogo deberá ponderar y dejarlo por escrito, por qué no se recurrió a padres/madres, por qué consideró que no era prudente la intervención de ellos y no era necesaria", o conveniente, como tenemos establecido en nuestros protocolos (SED, 2019) para estas situaciones, que pueden convertirse en tipo III (Ley 1620 de 2013).

Complementando la Ley 1098 (2006), sobre el desarrollo del proceso judicial de delitos que son víctimas niñas, niños y adolescentes, señala que cuando se deban realizar reconocimientos médicos en menores de 18 años, el consentimiento lo darán sus padres, representantes legales, o en su defecto el defensor o Comisaría de Familia, y a falta de estos, el personero, inspector de familia o en ultimas un juez de control de garantías (artículo 193, numeral 8).

El estudiante en todo caso siempre será prioridad y la búsqueda de su bienestar incide, incluso, en el propio orientador. Así, por ejemplo, si un estudiante manifiesta su deseo de ser atendido por un orientador distinto al que le corresponde a su jornada sede del Colegio o quien esté a cargo de la población escolar donde estudia, la institución educativa debe hacer el cambio por otro orientador. En dado caso que el estudiante señale que no quiere tener la asesoría de un orientador, se abre un dilema entre aceptar su decisión e intentar conocer a fondo su negativa, dado que podría ser víctima de una amenaza o extorsión, situación ante la cual se debe actuar con rigurosidad y profesionalismo.

¿Diagnosticamos?

El término intervención, al igual que el de “diagnosticar”, tiene una estrecha relación con la psicología (artículo 3, ordinal b, Ley 1090/ 2006). Entre sus variadas definiciones contiene la “caracterización y valoración individual, familiar y social”, procesos que el orientador requiere hacer con una mirada pedagógica y educativa, independientemente si es psicólogo y esté especializado en el área clínica, ya que es un paso necesario para hacer una canalización y posterior remisión, en la que se brindará la asistencia y asesoramiento profesional necesario. Esto, claro está, siempre se realiza de forma voluntaria a través de un consentimiento, exceptuando los casos de presuntos delitos que deban ser denunciados (CP, 2015, artículos 416 a 424; Ley 599 de 2000; Ley 734 de 2002).

Para la Resolución 15683 (2016), es claro a qué hace referencia la competencia “diagnóstico y orientación”, exigida al docente orientador, la cual está dentro del área de gestión académica —no clínica— y se expresa en funciones de atención, evaluación, monitoreo, identificación, diseño e informes (escritos) sobre aspectos psicológicos, sociales, familiares, psicopedagógicos y psicosociales (desde el riesgo); con base en lo anterior, el docente orientador puede proponer estrategias de intervención.

Por tanto, se han instaurado múltiples estrategias, tipos y maneras de hacer intervención desde la escuela, tales como la prevención individual y grupal (artículo 4, Ley 1090 / 2006), la contención y atención inmediata en crisis o emergencias (“como en condiciones de emergencia o en primeros auxilios psicológicos”, Colpsic, 2018), ante casos por ejemplo de: ideación, comportamientos suicidas, intentos por escapar del hogar, bajo rendimiento y deserción escolar. Para esto: el trabajo comunitario con familias, profesores, colegas (a través de talleres), la consejería y asesoría escolar en proyección de vida y socio ocupacionales, entre otros como sexualidad, decisiones morales y conciliación de conflictos pueden considerarse como procesos interventivos, no con un sentido clínico o terapéutico. (Borja, 2019b).

¡Pongámonos de acuerdo!

Continuando con las disertaciones, afirma la Doctrina 3 (Colpsic, 2018), que es posible pensar en alguna salvedad, como excepciones lógicas desde un principio de la realidad, para quienes somos —o fungimos— como psicólogos, pero en contextos educativos y escolares (ya sea como orientadores escolares o como docentes de aula). En el caso del consentimiento informado ***“se recomienda que el proceso dialógico quede consignado en un documento”***, que puede ser un formato pedagógico de atención y seguimiento creado por el orientador (como lo han diseñado la mayoría de colegas en el país), el cual, ***“garantiza el derecho del estudiante (usuario), y constituye un instrumento oponible en caso de que al psicólogo se le quiera investigar por falta de este”*** (Doctrina 3, p.27).

Dice la Doctrina, que ***“en ese sentido, el documento en que se consigna el consentimiento en la praxis del psicólogo constituye más que una exigencia para el psicólogo (de campos clínicos, en salud, terapéutico y similares), un derecho del cual dispone el profesional”*** (Doctrina 3, p.28). En este caso, de la orientación educativa,

no tener que demostrar evidencia firmada —sino expresada tácitamente—, en el caso que su orientante o representante legal presenten alguna queja por falta del consentimiento.

Por ello, es fundamental que psicólogos, y demás profesionales de la orientación, mantengan suficientemente informados a estudiantes y familias del propósito, finalidad y naturaleza de las valoraciones psicopedagógicas, intervenciones educativas y procedimientos de entrenamiento, bajo el criterio de respeto a su dignidad, protección de sus derechos y su bienestar, así lo señala la Resolución 8430 de 1993 en sus artículos 2 y 5 respectivamente.

A su vez, la Resolución 8430 de 1993 en su artículo 6 dice que la investigación que se realice en seres humanos se deberá desarrollar conforme a varios criterios, entre ellos se resalta el ordinal e, que expresa contar con el consentimiento informado por escrito del sujeto de investigación o su representante legal **con las excepciones dispuestas en la presente resolución** (negrilla fuera del texto), las cuales pueden ser extrapoladas hacia el trabajo del orientador escolar por el propósito formador de sus atenciones diarias, profesional que hace múltiples roles (también como investigador).

Tales excepciones se dan para casos de investigaciones con riesgo mínimo, el comité de ética en investigación de la institución investigadora, por razones justificadas, podrá autorizar que el consentimiento informado se obtenga sin formularse por escrito y al tratarse de investigaciones sin riesgo, podrá dispensar al investigador de la obtención del mismo (artículo 16, Resolución 8430 /1993, hoja 4).

Bajo estos entendidos, puedo afirmar que, por la esencia, normatividad y naturaleza del cargo, más lo mencionado a lo largo de este texto, contamos con potestad y competencia para trabajar con estudiantes sin ningún consentimiento escrito, más allá de solicitarles que lo expresen verbal o gestualmente, asintiendo, por ejemplo, casos de sordos, mutismo, indígenas, no hispanohablantes, personas en condición de discapacidad, trastornos /limitaciones del habla y de producción del lenguaje (APA, 2013).

Referencias

- American Psychiatric Association - APA (2013). Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (en Inglés: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). Quinta Edición DSM-5. New School Library, Washington DC, Londres.
- Byrne, R. (1963). *The School Counselor*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bonilla-Castro, E., y Rodríguez, P. (2013). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Universidad de los Andes, Facultad de Economía, CEDE, Ediciones Uniandes, Bogotá.
- Borja, C. (2018). Es Necesaria una Política Pública de Investigación. Documento inédito publicado en la Red de Orientadoras y Orientadores Investigadores 3.0. https://drive.google.com/open?id=1mTZowUeEllrFOu_5fYADKfn-FMvCCaeRBb6LwZ-jEBA
- Borja, C. (2019a). Normatividad que alienta la investigación en Colombia. Documento inédito publicado en la Red de Orientadoras y Orientadores Investigadores 3.0. <https://www.facebook.com/groups/CarlosBorja/permalink/1024693151050809/>
- Borja, C. (2019b). ¿El Orientador Escolar hace Intervención? Sí y No. Escrito reflexivo inédito, compartido en la Red Nacional de Orientadoras y Orientadores. <https://www.facebook.com/groups/CarlosBorja/permalink/1009525229234268/>
- Borja, C. (2020a). Compilación del Marco Normativo y Legal del Orientador. Documento inédito, actualizado y divulgado en la Red de Orientadoras y Orientadores. Bogotá. <https://drive.google.com/file/d/16f3VTzKXEBvEsR-Pt6akPDDUQMZYAu5H/view>
- Borja, C. (2020b). Necesita la Orientación, una Oficina Apropiaada. *Revista Transformación Colectiva – Instituto Nacional de Investigación Social (INIS)*, Bogotá.
- Borja, C. (2019c). Orientador(a) Escolar. Más Que Un Pedagogo/a. ¿Un cambio de Paradigma? O solamente un cambio en nuestras funciones. *Revista Educación Y Ciudad*, (2) 37. <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2149>
- Borja, C., Brunal, A., y Osorio, S. (2018). Rol y sentido del orientador educativo en ámbitos escolares en Colombia. Bogotá: SED - IDEP, Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación (RELAPRO).
- Borja, C., Brunal, A., y Osorio, S. (2019). La Investigación como Empoderamiento y Resignificación del Rol de la Orientación Escolar. En *Acompañamiento a Experiencias Pedagógicas*, SED - IDEP, Bogotá. (1) 233-275.
- Colegio Colombiano de Psicólogos – Colpsic (2018). Doctrina No. 3, Consentimiento informado en el ejercicio de la psicología en Colombia. Dirección Ejecutiva Tribunales Deontológicos y Bioéticos de Psicología. Bogotá.
- Congreso de Colombia (1994). Ley 115 de febrero 8, por la cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Congreso de Colombia (2000). Ley 599 de julio 24, por la cual se expide el Código Penal. Bogotá.
- Congreso de Colombia (2002). Ley 734 de febrero 5, Por la cual se expide el Código Disciplinario Único. Bogotá.
- Congreso de Colombia (2006). Ley 1090 de septiembre 6, por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. Bogotá.
- Congreso de Colombia (2006). Ley 1098 de noviembre 8, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Bogotá.
- Congreso de Colombia (2007). Ley 1146 de julio 10, por medio de la cual se expiden

normas para la prevención de la violencia sexual y atención integral de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente. Bogotá.

Congreso de Colombia (2012). Ley Estatutaria 1581 (octubre 17). Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. Reglamentada parcialmente por el Decreto Nacional 1377 de 2013. Bogotá.

CNSC. (2010). Acuerdo 151 de septiembre 30. Por el cual se convoca a concurso abierto de méritos para proveer los empleos vacantes de Docentes Orientadores de instituciones educativas oficiales de entidades territoriales certificadas en educación. <http://www.cnsc.gov.co/docs/ACUERDO151CONVORIENTADORES.pdf>

Corte Constitucional (2015). Constitución Política de Colombia Actualizada con los Actos Legislativos a 2015. Consejo Superior de la Judicatura, Sala Administrativa – Cendoj. Bogotá. <http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/col127440.pdf>

Delgado, A. (2018). Orientación escolar en el marco de la convivencia escolar, una mirada desde las representaciones sociales. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 2(2), 100-112.

Escobar, M. (25 de Julio, 2019). La consejería escolar, una mezcla entre psicoorientadora y psicóloga. Armenia: Comunicación personal.

Gamboa, S., y Sainea, C. (2017, julio-diciembre). Orientación educativa: Una mirada a las representaciones sociales del orientador y su práctica en la escuela. *Cambios y Permanencias*, 8(2), 337-378.

Krumboltz, J., y Kolpin, T. (2003). Guidance and school counseling. A Brief history of school guidance and counseling in the United States. <https://education.stateuniversity.com/pages/2023/Guidance-Counseling-School.html>

Hernández, O. (2017). Paradojas de la relación entre psicología y pedagogía. Trabajo presentado en la Primera Semana de la Pedagogía. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Matas, A. (2008). Modelos de orientación educativa. Madrid: Ediciones Aidesoc. https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4713/modelos_de_orientacion_281207.pdf?sequence=1

Ministerio de Educación Nacional (1974). Resolución 1084 de febrero 26 [derogada por el Decreto 1075 de 2015], por la cual se crea el Servicio de Orientación y Asesoría Escolar. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2009). Decreto 1290 de abril 16, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (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: Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media.

Ministerio de Educación Nacional (2013). Ley 1620 de marzo 15, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2015). Decreto 1075 de mayo 26, por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2015). Resolución 15711 de septiembre 24, por la cual se establece el cronograma de actividades para el proceso de evaluación de carácter diagnóstica formativa de los educadores oficiales regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002, que no han logrado ascenso de grado o reubicación de nivel salarial y se fijan los criterios para su aplicación. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2016). Resolución 15683 de agosto 01, por la cual se

subroga el Anexo I de la Resolución 9317 de 2016 que adoptó el anual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de Carrera Docente. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2017). Docentes orientadores. Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF). Bogotá: ICFES, CEID.

Ministerio de Educación Nacional (2017). Decreto 1421 de agosto 29, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Bogotá.

Ministerio de Salud y Protección Social (1993). Resolución 8430 de octubre 4, Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Bogotá.

Ministerio de Salud y Protección Social (2012). Resolución 0459 de marzo 6, por la cual se adopta el Protocolo y Modelo de Atención Integral en Salud para Víctimas de Violencia Sexual. Bogotá.

Molina, D. (2002). Concepto de orientación educativa, diversidad y aproximación. Revista Iberoamericana de Educación. Santa Bárbara: Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora.

Patterson, L. (1967). Counselor in the school. Selected readings, New York: McGraw-Hill. 149(3), 6-15.

Quintero, D., y González, A. (1994). Principios de orientación escolar. Guía de estudio para estudiantes de licenciatura. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC, Facultad de Ciencias de la Educación.

Rodríguez, M. (1993). Orientación educativa. Madrid: CEAC.

Sanchiz, M. (2009). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Valencia: Publicacions de la Universitat Jaume, Licenciatura en Psicopedagogía.

Schellenberg, R. (2018). The school counselor's desk reference and credentialing examination study guide. New York: Taylor & Francis Group.

Secretaria de Educación Distrital – SED (2019). Directorio 3.0 de protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos. Comité Distrital de Convivencia Escolar, Bogotá.

Super, D. (1955). Transition: From vocational guidance to counseling psychology. Journal of Counseling Psychology, No. 2, pp. 3-9.

Tyler, L. (1953). The work of the counselor. Oxford: Appleton-Century-Crofts.

Whiteley, J. (1984). Counseling psychology: A historical perspective. Irvine: University of California, Character Research Press.

2. ¿NECESITA LA ORIENTACIÓN ESCOLAR UN ESPACIO ADECUADO?

De acuerdo con el protocolo para evaluar nuestro periodo de prueba regido por el Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto Ley 1278 de 2002), docentes orientadores y orientadoras escolares somos corresponsables por desarrollar labores profesionales en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI), tendientes a favorecer en estudiantes: su pleno desarrollo de personalidad, la formación de valores éticos, estéticos, morales y ciudadanos; el respeto por la diversidad y las diferencias; el desarrollo equilibrado y armónico de habilidades para la comunicación; la capacidad de negociación y participación; entre otros. Lo anterior, claro está, mediante una atención directa a estudiantes, padres de familia, representantes y acudientes de los educandos (MEN, 2012, p.29).

Estas complejas dinámicas escolares permanentes, unidas a situaciones recurrentes que se presentan en instituciones educativas, las cuales conllevan a que muchos estudiantes sientan la necesidad de ser escuchados por alguien y requieran ser atendidos por las y los orientadores escolares en un espacio físico adecuado que permita conversar, hablar, preguntar, desahogarse y narrar libremente sus inquietudes. Esto les genera confianza y les permite compartir sus realidades sin que tengan temor de ser oídos por otros estudiantes o personas.

Es de tener en cuenta que todas nuestras acciones van dirigidas a realizar procesos de prevención e identificación de posibles riesgos ante los cuales estén expuestos los estudiantes y que, de manera implícita, afectan su desempeño académico, formativo y hasta convivencial. Por todo esto, como profesionales tenemos esta enorme responsabilidad de mantener condiciones mínimas de discreción, reserva y confidencialidad, por protección, dignidad, respeto y ética con estudiantes, además como un asunto de cuidado / servicio / derecho esencial con menores (Osorio, Borja y Brunal, 2019, p.241), como se establece en varias normas en Colombia, las cuales se citan en este escrito.

Por su parte, el artículo 16 de la Convención sobre Derechos del Niño señala que: "ningún niño será objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia ni de ataques ilegales a su honra y a su reputación" y, además, "tiene derecho a la protección de la ley contra esas injerencias". Asimismo, la Constitución Política de Colombia, en su artículo 15, menciona que todas las personas tienen derecho a su intimidad personal, familiar, a su buen nombre y el Estado debe respetarlos y hacerlos respetar.

De esta forma, cuando se recolecten, traten y circulen datos se deben respetar las libertades y demás garantías consagradas en la Constitución y demás formas de comunicación privada, que son **inviolables**. Por esto, como funcionarios públicos y más como orientadores, debemos velar por su cumplimiento y observancia en las instituciones educativas y de paso en el hogar (reflexión que nos quedó de la pandemia ocurrida en 2020-2021).

Además, la Ley 1581 de 2012, reglamentada por el Decreto 1377 (2013), en su principio de confidencialidad, dice que las personas (profesionales en orientación, por ejemplo), que intervengan en el tratamiento de datos personales “sensibles”, que pueden afectar la intimidad y cuyo uso indebido genere discriminación, están obligadas a garantizar la reserva de la información, inclusive después de finalizada su relación con alguna de las labores que comprende su tratamiento (artículo 4, ordinal h).

A su vez, el artículo 7 de esa misma ley, señala que las entidades educativas deben conocer los eventuales riesgos a los que se enfrentan niños, niñas y adolescentes respecto del tratamiento indebido de sus datos personales, su derecho a la privacidad, la protección de su información personal y la de los demás.

Otras normas como el Código de Infancia y Adolescencia, y la Ley 1098 de 2006, que versan sobre el derecho al debido proceso (artículo 26) y en su artículo 33 destaca el derecho a la intimidad personal, mediante “la protección contra toda injerencia arbitraria o ilegal en su vida privada, la de su familia, domicilio y correspondencia. Así mismo, contra toda conducta, acción o circunstancia que afecte su dignidad” demuestran el amparo que se debe ofrecer a los niños, niñas y adolescentes.

Dice la Corte, en una de sus sentencias, que niñas y niños, en virtud de su falta de madurez física y mental, que les hace vulnerables e indefensos frente a todo tipo de riesgos, necesitan protección y cuidados especiales, en términos materiales, psicológicos, afectivos y jurídicos, para garantizar su desarrollo armónico e integral, por lo que se les deben proveer de todas las condiciones que necesitan para convertirse en miembros autónomos de la sociedad (Sentencia T-260 de 2012).

Por tales razones, los niños, niñas y adolescentes deben protegerse ante compañeros, docentes u otras personas que puedan estar escuchando o enterándose sobre conversaciones personales con el orientador (sobre todo, cuando estudiantes o acudientes son citados a orientación escolar).

Así, quienes se desempeñan como “psicólogos educativos” (es decir, oficialmente docentes orientadores escolares, según Resolución 15683 de 2016), el Código Deontológico (Ley 1090 de 2006, artículos 2, 10, 25 y 29) los obliga a mantener un ambiente de confidencialidad, reserva de cualquier motivo de consulta y secreto profesional donde quiera que intervengan, sin confundirse con tratamientos o diagnósticos médicos, sino psicopedagógicos y valorativos desde contextos escolares.

Todo lo anterior implica que se debe mantener un sitio seguro “con la debida custodia de las historias clínicas y demás documentos confidenciales” (artículo 10), como carpetas, cuestionarios, observadores del estudiante, actas, instrumentos evaluativos y valorativos, información personal y familiar, procesos psicosociales y pedagógicos de cada estudiante que se atiende y orienta.

Lo anteriormente expuesto, se complementa con el hecho de que los orientadores gocen de una oficina de trabajo dignificante, como se indica en la Resolución 1016 de 1986, que reglamenta y establece en el programa de salud ocupacional de las empresas y lugares de trabajo, lo que aplicado al orientador le permitirá gozar de una excelente salud mental y laboral (Borja, 2018). Por tal razón, el espacio de trabajo deberá estar acorde *con sus condiciones psicofisiológicas y manteniéndolo en aptitud de producción de trabajo* (artículos 5, 10 y 11).

Todo esto es esencial para que el orientador pueda, como lo señala la Resolución 15683 de 2016, *“atender la consulta personal sobre aspectos psicológicos y sociales demandados por estudiantes y padres de familia”*. Sin embargo, es evidente que en varios casos no se goza de un sitio apropiado, lo que genera presiones emocionales y psicológicas que desembocan en una inestabilidad laboral —real, percibida o imaginada— por no tener elementos y herramientas para su trabajo (computador, escritorio, impresora, wifi, archivador, papelería, lápices, y demás).

En consonancia con lo anterior (Borja, 2018, p.42) indica que cuando a un orientador se relega a espacios no adecuados se obstaculiza su desempeño y sus funciones, lo que afecta su salud psíquica y equilibrio mental.

Así, con todo esto, ¿qué se puede hacer para asegurar la prestación del apoyo orientante, adecuado a las necesidades del servicio educativo para estudiantes en las instituciones educativas? Sugiero comenzar el análisis y discusión con encuentros académicos desde las redes de orientación locales, regionales e internacionales y abordar aspectos que influyen en lo intrapersonal, como la responsabilidad ética (deontológica) del docente orientador escolar en los contextos escolares, como formador (desde diversas profesiones, no solamente psicología), tomando posición sobre estos asuntos desde su agenciamiento educativo (filosofía y moral personales), su proceder y comportamientos, entre otras recomendaciones similares.

Referencias

- Borja, C. (2018). Fortalecimiento de la Salud Mental de Docentes Orientadoras /es Escolares ante Factores de Riesgo Psicosocial en lo Laboral. Propuesta basada en una monografía de grado presentada al Sindicato de Orientadores AsoOrientadores. Bogotá.1-52.
- Borja, C. (2019). ¿El Orientador Escolar hace Intervención? Sí y No. Escrito reflexivo inédito, compartido en la Red Nacional de Orientadoras y Orientadores. <https://www.facebook.com/groups/CarlosBorja/permalink/1009525229234268/>
- Congreso de Colombia (2002). Ley 734 (febrero 5). Por la cual se expide el Código Disciplinario Único. Bogotá.
- Congreso de la República de Colombia (2006). Ley 1090 (septiembre 6), por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. Bogotá.
- Congreso de Colombia (2006). Ley 1098 (noviembre 8). Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Bogotá.
- Congreso de Colombia (2012). Ley Estatutaria 1581 (octubre 17). Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. Reglamentada parcialmente por el Decreto Nacional 1377 de 2013. Bogotá.
- Constitución Política de Colombia [Const]. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Corte Constitucional (2012). Sentencia T-260, principio del interés superior del menor-consagración constitucional e internacional/derechos de los niños, niñas y adolescentes-obligación del estado de brindar una protección especial. <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2012/T-260-12.HTM>
- Corte Constitucional (2015). Constitución Política de Colombia Actualizada con los Actos Legislativos a 2015. Consejo Superior de la Judicatura, Sala Administrativa – Cendoj. Bogotá. <http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/col127440.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN (2002). Decreto 1278, Junio 19. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN (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.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN (2016). Resolución 15683, agosto 1. Por la cual se subroga el Anexo I de la Resolución 9317 de 2016 que adoptó el Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de Carrera Docente. Bogotá.
- Ministerio de Comercio, Industria y Turismo (2013). Junio 27, Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 1581 de 2012. Derogado Parcialmente por el Decreto 1081 de 2015. Bogotá.
- Ruiz-Frutos, C., Delclós, J., García, A., Benavides, F. (2007). Salud Laboral. Conceptos y técnicas para la prevención de los riesgos laborales. Elsevier Masson, Barcelona. 439-454.
- Osorio, S., Borja, C., y Brunal, A. (2019). La investigación como empoderamiento y resignificación del rol de la orientación escolar. Acompañamiento a Experiencias Pedagógicas, SED IDEP Bogotá. (1) 233-275.
- UNICEF (1989). Aprende de los niños y adolescentes, conoce sus derechos. https://unicef.org.co/libro/Libro_Derechos_Unicef.pdf

3. ESTRATEGIAS OPTATIVAS ANTES DE REMITIR NIÑOS AL ICBF

Cuando los acudientes llegan tarde a la entrada y salida de los niños

Son muchos los coordinadores y docentes que, ante la impuntualidad de los padres de familia para la entrada y recogida de los hijos, optan de forma unilateral remitirlos al ICBF, por intermedio de la Policía de Infancia. En otras ocasiones, como medida más flexible, amenazan a los padres y madres con remitir a sus hijos al ICBF, recordándoles parte de su “corresponsabilidad” (Borja, 2018), que se contempla principalmente en los artículos 67 y 68 de la Constitución Política de Colombia, así como en el artículo 7 Ley 115 de 1994, artículo 3 Decreto 1286 de 2005, artículos 10 y 23 Ley 1098 de 2006, artículo 1 Ley 1404 de 2010 -derogada por Ley 2025 de 2020-, artículo 2.3.3.1.2.2 Decreto 1075 de 2015, artículo 2.3.3.5.2.3.6 del Decreto 1421 de 2017, artículo 1 Acuerdo 738 de 2019, entre otras normas que reiteran la importancia de la articulación familia y escuela.

Aparte de las anteriores normas, la Resolución 1740 de 2010 (del ICBF), regula la tasa compensatoria que deben pagar padres, madres o personas responsables de niños y niñas entre 6 meses y menores de 5 años de edad, con excepciones contempladas en la Resolución 1064 de 2007, que sean beneficiarios de hogares infantiles, desprotegidos temporalmente por la ausencia diaria de padres o acudientes por razones de trabajo, estudio, otras circunstancias especiales comprobadas y pertenecientes a sectores de población con vulnerabilidad económica, social o psicoafectiva (...), tendrán atención prioritaria quienes estén bajo medida de restablecimiento de derechos del ICBF, niños y niñas de familias en condición de desplazamiento (art. 2, Resolución 1740 / 2010).

Es así como el artículo 2347 del Código Civil¹ establece que toda persona es responsable, no solo de sus propias acciones para efectos de indemnizar daños, sino además de aquellos que estuvieren a su cuidado. Así, progenitores son responsables solidariamente de hijos menores que habiten en la misma casa.

Asimismo, esto aplica para directores, rectores de colegio y escuelas, que deben responder por sus estudiantes mientras están bajo su cuidado, el cual se extiende incluso a horas consagradas para descansos y paseos. En suma, las instituciones educativas se hacen responsables por sus estudiantes desde que ingresan hasta que salen.

Debe advertirse que el deber de vigilancia de los centros educativos por daños que causen o puedan sufrir estudiantes, **es inversamente proporcional a su edad o capacidad de discernimiento**, es decir, mayor frente a estudiantes menores o con limitaciones físicas o psicológicas. Según el Decreto 1421 de 2017), pero moderado en relación con estudiantes mayores de edad, el deber de cuidado se deriva de la relación de subordinación que existe entre docente y estudiante, donde el primero debe tener tanto la idoneidad para la enseñanza de un campo del conocimiento como también la habilidad para tomar las decisiones, prever posibles peligros y tomar medidas a que haya lugar.

1. Modificado por varias normas desde 1887, cuando fue incorporado.

Retomando el que tema que atañe a este artículo, que son las alternativas que se deben tener en cuenta con los padres de familia y acudientes responsables que incumplen con los horarios de llegada y recogida de los niños, se presenta este procedimiento que propone acciones divergentes de tipo de carácter conciliatorio y empático, que resultan menos traumáticas para los niños, lo que a su vez se alinea con los señalado en la Ley 1623 de 2013 sobre el detrimento de la salud mental infantil.

Esta es la forma como se sugiere actuar ante los incumplimientos y faltas de los padres, madres y acudientes:

Primera vez

La docente titular a cargo del curso habla con padre, madre o acudiente para conocer el motivo por el cual no recogieron a tiempo al niño, y les recuerda sus compromiso y acuerdos establecidos desde su corresponsabilidad como primeros cuidadores (según normas citadas antes).

Segunda vez

Solicitar citación desde orientación escolar para realizar una entrevista o dialogo semiestructurado con acudientes, y de paso elaborar una caracterización del núcleo familiar del infante, como lo solicita la Ley 2025 de 2020 en su artículo 5. El propósito de esto es conocer con profundidad las condiciones actuales en el hogar para detectar posibles riesgos, sus necesidades, intereses, principios y valores, así como las problemáticas y dificultades que puedan estar ocurriendo en casa.

Luego, es necesario que al acudiente se le presente un apoyo desde la orientación escolar para que encuentre maneras apropiadas de solucionar las dificultades. Esto, claramente, debe estar mediado por la norma, por lo que es necesario enseñarles lo que señala la Ley 1098 de 2006 y lo que puede ocurrir con el menor de edad en caso de que se sigan presentando retardos en la entrada o la salida.

Además, desde la orientación escolar se deben identificar situaciones tales como:

- Negligencia, pereza, descuido o indiferencia con la recogida del estudiante por parte del acudiente o familiar.
- Quién es la persona que tiene la custodia del menor, si son sus padres biológicos, otro familiar hasta cuarto grado de consanguinidad u otra persona externa incorporada en el grupo familiar poligenético (familia reconstituida, reestructurada, recompuesta, ver Borja², 2021).
- El estudiante puede encontrarse en riesgo de abandono o pasa mucho tiempo solo en el hogar; permanece encerrado, o trabaja, entre otras similares.
- Está sufriendo algún tipo de violencia (física, sexual, psicológica, emocional, etc.).
- Vulneración de derechos básicos (alimentación, salud, cuidados especiales, afecto y amor, recreación, entre otros).

2. Percepciones de familias sobre su participación en la escuela. Articulando voces de madres, padres y acudientes de estudiantes en Jardín y Transición. ISBN digital 978-958-5584-90-7, pp. 43-68. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2523>

- Existencia de problemas económicos, momentos difíciles de tipo de familiar, calamidades domésticas, desaparición o asesinato de alguno de los padres, desplazamiento o desarraigo de la vivienda.
- Cuidado y responsabilidad del estudiante a cargo de otro menor de edad (hermanos estudiantes) que asume la "paternalización" (responsabilidades y obligaciones de adultos, realizadas por menores de 14 años).
- Dificultad para matricularlo o pedir traslado a una escuela cerca de su residencia o imposibilidad para realizar un cambio de jornada.
- Intención latente de los acudientes por dejar que el ICBF les quite a los niños para liberarse de esta responsabilidad, por diferentes motivos.
- Otras no contempladas aún.

Tercera vez

Desde la coordinación de convivencia, se envía en la agenda o cuaderno del estudiante una citación a reunión conjunta con la docente titular del curso donde está el niño para conocer los motivos del incumplimiento con el compromiso establecido con la docente desde la primera vez. Se deben dejar en el acta nuevos compromisos y acciones pedagógicas y acordar las siguientes opciones para la recogida del estudiante:

- Autorizar a otro familiar de confianza que el niño identifique y conozca bien para que comience a llevarlo.
- Vincular al estudiante en programas de movilidad escolar (PME), como rutas de transporte y programas especiales como "En bici al cole", "Cienpiés" caminos seguros" o tramitar el subsidio de transporte si aplica.
- Reorganizar la hora de salida desde la casa para tener un margen de tiempo de llegada al colegio si se presenta alguna demora.
- Tener el contacto (WhatsApp) y llamar a la profesora para avisarle que llega tarde.
- Otra propuesta sugerida por los mismos acudientes o las docentes.

Propuestas sugeridas desde orientación, conforme a normas y leyes vigentes

- Solicitar a padres, madres y acudientes que dejen números de teléfonos fijos, celulares y direcciones de aquellos familiares maternos o paternos del estudiante u otras personas de confianza para cuando se presente una emergencia, un accidente o no puedan llegar a tiempo a recogerlos, por estar trabajando.
- Organizar semanalmente, entre profesores, una especie de turnos de acompañamiento, para que alguien quede atento del estudiante que no hayan recogido, mientras llegan los acudientes.
- Hacer acuerdos entre jornadas de mañana y tarde, si no es jornada única (la nocturna no aplica, por la misma dificultad de horarios en la noche), para que los docentes tengan en el aula al estudiante, mientras llegan los acudientes. Si pasa mucho tiempo, se deja la observación de la hora exacta a la que llegaron a recogerlos.

- Buscar, en común acuerdo con los padres, a otras personas que les puedan colaborar con la recogida de los estudiantes.
- Hacer una base de datos de madres / padres con estudiantes en el mismo curso que vivan cerca y se conozcan bien, para promover acercamientos solidarios entre cuidadores que brinden suficiente confianza y generen lazos de amistad, para que entre ellos lleven a los niños o los tengan mientras acudientes los recogen.
- Categorizar a todos los estudiantes que tienen hermanos mayores, primos, tíos u otros familiares en bachillerato mayores de 14 años (en cualquier jornada o en contrajornada) con teléfonos y celulares, a quienes se les pueda entregar los niños para que se les permita tenerlos en el salón, bajo la supervisión de un docente o el coordinador, hasta que salgan de clases o los acudientes lleguen al colegio.
- Incluir en los talleres y escuelas de familia, la corresponsabilidad parental, los deberes como cuidadores y custodios de sus hijos, los peligros que corren los niños hoy en día y las posibles consecuencias frente a la ley por incumplir sus obligaciones con los menores de edad.
- Proponer cambios en la normatividad actual con los padres y madres negligentes, que no sea tan laxa y poco efectiva, por una más severa, que imponga trabajos pedagógicos dentro de las instituciones educativas para quienes reiteren su incumplimiento con los horarios (entrada, salida, citaciones, talleres, etc.).
- Incluir en el manual de convivencia un tipo de categoría o situaciones tipo I y II que no vayan en contravía de la Ley 1620 de 2013 u otras normas, para estas faltas de padres y madres, con acciones o sanciones pedagógicas equivalentes.
- Que niños y niñas hagan un dibujo o redacten una carta a sus padres (si ya saben escribir) en el que expresen cómo se sienten cuando no los llevan o recogen a tiempo, sin el ánimo de manipular a los acudientes, sino con el objetivo de que reflexionen sobre sus acciones y se den cuenta cómo su comportamiento afecta a sus hijos en lo académico, convivencial, emocional, social, personal y psicológico, entre otras consecuencias negativas.
- Revisar con padres y madres las causas de sus retardos, usando metodologías de solución de problemas como la espina de pescado (causas y efectos), las seis palabras, mayéutica, entre otras estrategias pedagógicas.
- Si no contestan en los teléfonos registrados en la matrícula, o no hay mayores datos, verificar si la dirección de vivienda es relativamente cerca; en compañía del coordinador -indispensablemente-, llevarlo hasta allá y hacer firmar una nota de quien lo recibe **(esta debe ser la última opción)**.

4. ENTRE LA FALTA Y LA INFRACCIÓN A LAS NORMAS (¿O EL DELITO?) CAUSADOS POR ESTUDIANTES DE COLEGIOS PÚBLICOS

“(...) los acuerdos creados y conciliados pedagógicamente producen mayor efectividad, ya que no se ejerce un poder coercitivo, sino que, por el contrario, se definen los acuerdos desde la participación y el compromiso. De esta manera, el cumplimiento de la norma se basa en la responsabilidad individual y colectiva y no en la obediencia y miedo al castigo.”

[Fernández Lafort (2014:18)]

El Código de la Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), es una guía fundamental de lectura frecuente por docentes o directivos docentes en instituciones educativas, debido a las múltiples situaciones en las cuales se ven involucrados nuestros niños, niñas y jóvenes que trasiegan por la escuela y que precisamente se materializan en estos contextos escolares.

En algunos casos los comportamientos o acciones de menores de edad puedan llegar a ser interpretados como un incumplimiento a sus deberes, una falta, una falla, un error, o una infracción y no se suele tener certeza sobre cómo calificar dichas conductas, lo cual hace que la consulta de esta norma³ sea un verdadero deber. Cuando se menciona la palabra “delito⁴”, aplicado a un menor de edad, suelen generarse diversas reacciones o emociones al tiempo, como rechazo, señalamiento, desaprobación, condena, decepción, acompañadas a la vez de tristeza, rabia, temor y desasosiego, entre muchas más.

En principio, para hablar de la infracción de normas por parte de los estudiantes, es necesario comenzar por el Sistema de Responsabilidad Penal para

3. Además de la reciente Ley 1620 de 2013, reglamentada por el decreto 1965 del mismo año, cuyo propósito principal ha sido ajustar los manuales de convivencia en cuanto a la categorización de situaciones (tipo I, II y III, entre las cuales estarían las consideradas delito) relacionadas la violencia/hostigamiento escolar entre estudiantes, buscando prevenir, mitigar o resolver, mediante el uso de rutas y protocolos ya establecidos, con “...la participación -corresponsable- de las entidades del orden nacional y territorial, establecimientos educativos, la familia y la sociedad...” (Art. 1, Dec. 1965 de 2013).

4. La palabra delito deriva del verbo latino delinquere, que significa abandonar, apartarse del buen camino, alejarse del sendero señalado por la ley. La definición de delito ha diferido y difiere todavía hoy entre escuelas criminológicas (Hoyos, 2013, p.165).

Adolescentes⁵ -de aquí en adelante SRPA⁶, su sigla lo indica-, como conjunto de principios, normas, procedimientos, autoridades judiciales especializadas, entes administrativos que rigen e intervienen en la investigación y juzgamiento de delitos cometidos por personas que tengan entre 14⁷ años y 18 años al momento de cometer el hecho punible, lo cual, para muchos analistas, resulta ser un rango de edad discutible, ya que las y los menores de 14 años actos que pueden considerarse un delito ante la ley.

La finalidad del SRPA, en el desarrollo del proceso y las decisiones sancionatorias adoptadas, es de carácter **pedagógico** y entre sus principales funciones está garantizar la justicia restaurativa, la verdad y la reparación del daño causado a la(s) víctima(s), pero al mismo tiempo, y paradójicamente, contempla la "protección integral" (comillas añadidas) como principio para el tratamiento de los niños, niñas y adolescentes con el fin de direccionar la acción y gestión estatal (Art. 139, 140 y 141, Ley 1098 de 2006)⁸.

Además, el SRPA busca articular normas, actividades, instituciones y personas para decidir⁹ las acciones que se deben seguir con las y los adolescentes que se vean envueltos en la comisión de un presunto delito¹⁰. Las sanciones establecidas consecuentemente a la finalización del proceso judicial buscan (como anhelaríamos los demás, aunque la realidad sea tristemente diferente) que *"el adolescente viva un proceso educativo que le permita cambiar su forma de pensar y actuar para que no vuelva a cometer delitos y reflexione sobre sus errores mediante la reparación del daño causado a la víctima"* (Ruta Pedagógica, p. 6). A su vez, la Ley 1098 de 2006 establece las siguientes sanciones (que son citadas para determinar qué tanto se cumplan en la realidad):

5. El 15 de marzo del 2007, el SRPA, inició su proceso de implementación. Es un sistema nuevo que convive con medidas tutelares y de protección del Código del Menor, aún vigentes. Se está en un período de transición, que reporta retos significativos y un cambio de paradigma en materia de justicia (CONPES, 2009, p.33).

6. Sistema de responsabilidad penal para adolescentes y procedimientos especiales para cuando los niños, las niñas o los adolescentes son víctimas de delitos. Última actualización el 23 de octubre de 2015, consultada en: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006_

7. Quedando por fuera las y los infantes por debajo de esta edad, surgen entonces interrogantes como: ¿Qué deberíamos proponer para infractores menores de 14 años? ¿Es acaso la jurisprudencia colombiana muy endeble y blanda con este rango de población? ¿Está pensada la ley para proteger a los menores de 14 años, por el principio del acuerdo por lo superior? ¿Creemos ingenuamente que no son capaces de cometer "delitos"?

8. La sanción de esta ley supone la responsabilidad de las autoridades con su aplicación efectiva como garantes de derechos y la corresponsabilidad de la sociedad y de la familia para que se procuren las condiciones materiales y espirituales necesarias para que todos los niños, niñas y adolescentes en Colombia puedan vivir su niñez como personas íntegras, dignas y felices (Linares Cantillo, 2007, p. 5).

9. Más que investigar, acción que tiene una connotación muy penal, a pesar de que jurídicamente así sea el procedimiento a seguir con las y los menores de edad.

10. Según la Ley 1620 de 2013, podrían ser conductas descritas como Situaciones Tipo III (como se menciona en el párrafo inicial), que corresponden a situaciones de agresión escolar que sean constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual, robo, daño en bien ajeno, lesiones personales, agresión física, agresión moral o psicológica, extorsión, secuestro, homicidio, comercialización de sustancias psicoactivas, ciber hostigamiento, hostigamiento escolar, entre otras.

Amonestación. Llamado de atención que hace el juez al adolescente infractor sobre las consecuencias del hecho delictivo y la exigencia de la reparación del daño, imponiéndole la obligación de asistir a un curso educativo sobre respeto a los derechos humanos y convivencia ciudadana (¿las y los infractores lo están cumpliendo? ¿Hay ofertas educativas correspondientes?).

Imposición de reglas de conducta. Es la exigencia, por parte del juez, al adolescente responsable de cumplir ciertas obligaciones y prohibiciones para regular su modo de vida y promover y asegurar su formación. Se impone hasta por el término de dos (2) años.

Prestación de servicios a la comunidad. (Acción que ha sido desvirtuada y ha perdido su sentido reparativo con la misma comunidad). Realización de tareas de interés general que el o la adolescente debe llevar a cabo, de "forma gratuita" (comillas fuera del texto), por un periodo que no excede los seis meses. Estas jornadas de servicios a la comunidad tienen una duración máxima de ocho (8) horas semanales, preferiblemente los fines de semana y festivos, o en días hábiles, siempre y cuando no afecten el horario escolar.

Sin embargo, los residentes de cualquier comunidad y el personal docente de muchas instituciones educativas, que deberían hacer seguimiento, exigir, proponer y verificar que se cumpla el servicio a la comunidad, prefieren estos adolescentes estén reclusos y lejos de sus comunidades. Recordemos que las sanciones para los y las adolescentes tienen **carácter pedagógico**, restaurativo¹¹ y protector.

Libertad asistida o vigilada. El juez impone al o la adolescente (¿responsable?) la obligación de someterse a la supervisión, asistencia y orientación de un programa de atención especializada (¿existen? ¿Quién los supervisa?), donde el/la joven sancionado/a debe adelantar talleres y cursos diseñados para su adecuada formación, con el objeto de suministrarles herramientas útiles para su futuro y adecuado desempeño social y laboral. Esta medida no puede ser impuesta por más de dos (2) años.

Internamiento en medio semicerrado. Vinculación del adolescente a un programa de atención especializada, al cual debe asistir obligatoriamente durante el horario no escolar y los fines de semana. Esta sanción no podrá ser superior a tres (3) años.

Privación de la libertad en centro de atención especializada. Esta sanción solo se aplica a los/las adolescentes mayores de dieciséis (16) y menores de dieciocho (18) años, cuando son responsables de la comisión de delitos graves. Así mismo, aplica a los/las mayores de catorce (14) y menores de dieciséis (16) años cuando cometan los delitos de homicidio doloso, secuestro o extorsión. ¿Qué hacer con los menores que han sido reclutados y forzados a matar? (más ahora que estamos en un periodo de postconflicto).

11. Atención restaurativa, reparadora y transformadora, que el/la adolescente debe tomar conciencia sobre el delito en el que incurrió y sus consecuencias, debe explorar soluciones al conflicto generador del mismo, reparar a las víctimas y a la comunidad. De esta manera se transforman prácticas, sentidos de vida y entornos significativos. contando con la participación "corresponsable" de las familias, comunidad educativa e instituciones competentes.

Esta sanción tiene una duración de dos (2) a ocho (8) años. Con esta última, surgen varios interrogantes matemáticos en cuanto a la edad del “menor”, cuando se cruza este límite de la mayoría de edad (que son los 18 años), por ejemplo, si tiene 17 años, y debe cumplir 8 años más de sanción, cuando termine, estará alrededor de los 25 años, ya siendo mayor de edad, que pasa con su proceso, ¿quedaría sin antecedentes, de acuerdo con la ley?

La escuela como factor de cambio

La Secretaría de Educación Distrital (de aquí en adelante SED), desde su gestión como ente estatal, ha propuesto herramientas de orientación como apoyo a las comunidades educativas, promoviendo algunas respuestas pedagógicas — desde un enfoque diferencial y de garantía de derechos—, ya que se reconoce a los colegios como lugares protectores¹² para realizar acciones preventivas que minimicen riesgos (bio) psicosociales. Por ejemplo, a través del PEI, los manuales de convivencia y proyectos transversales es posible incorporar pedagogías apropiadas para estos casos en particular. Sin embargo, esto no ocurre. De llevarse a cabo, facilitaría la formación y el desarrollo integral que lleve a transformaciones en lo personal y lo sociofamiliar (SED, Ruta Pedagógica, p. 3).

La responsabilidad, según Fernández Lefort (2014), que la escuela tiene con la educación de los niños, niñas y jóvenes va más allá de la formación de sujetos competentes en su desarrollo profesional; tradicionalmente los currículos¹³ de la escuela han priorizado los primeros sobre los segundos, otorgando a los saberes (habilidades o competencias) ciudadanos un papel marginal, además de ceder la competencia educativa a currículos ocultos y en algunos casos, asumiendo que la formación / transformación no es responsabilidad¹⁴ de la escuela, por lo que la convivencia se ha limitado a la aplicación de las normas dirigidas a controlar los comportamientos, y a la formación de sujetos obedientes.

En distintos manuales de convivencia se puede evidenciar que las instituciones (en su gran mayoría) no tienen una estrategia propia para generar verdaderos espacios de convivencia sino más bien una serie de normas de tipo punitivo. Fernández Lefort (2014) expresa que:

La escuela es sin duda alguna el espacio de socialización más relevante en su proceso evolutivo y no puede, por tanto, ser ajena al desarrollo de las capacidades para la ciudadanía y la convivencia¹⁵ de aquéllos sobre los que se ejerce tan importante influencia (p. 6).

12. Podría decirse que tiene relación con el concepto de “Resiliencia”, en los miembros de estas Comunidades Educativas (¿o no?).

13. Un proceso de educación integral debe incluir el aprendizaje de los saberes académicos y el aprendizaje de los saberes que posibilitan el ejercicio ciudadano y la construcción de convivencia (Fernández Lefort, 2014).

14. No solo responsabilidad social sino progresivamente responsabilidad de tipo penal (García Méndez, p. 2).

15. La convivencia requiere la construcción de acuerdos sobre los marcos valorativos y mecanismos de regulación, como las normas, que pueden buscar el control de todos los comportamientos que se consideren negativos o pueden establecer los mínimos necesarios para convivir (Fernández Lefort, 2014).

Aunque muchos profesores y profesoras de establecimientos educativos no ven con muy buenos ojos la llegada de esta población, de por sí ya reseñados, lo irónico del proceso es que se supone debe haber confidencialidad para los delitos que estos adolescentes “delincuentes” han cometido, a fin de garantizar sus derechos. Sin embargo, toda la comunidad escolar ya conoce todos sus antecedentes judiciales (¿dónde se filtra la información?).

A lo anterior, se suma que el recién llegado al colegio no trae loables intenciones de reformarse y, por el contrario, sabe que esta condición es una carta de presentación para seguir sus comportamientos delictivos¹⁶ dentro y fuera del plantel educativo; y peor aún, si ha cometido actos tan reprochables como secuestrar, extorsionar, herir o asesinar (última acción que nos lleva hasta el caso hipotético de haber matado un maestro/a, y que la realidad nos muestra que no es una ficción). Con todo esto, el papel del docente es fundamental, debido a que son ellos quienes podrían identificar las señales de alarma en primera instancia.

Por otra parte, el orientador escolar tiene un rol fundamental, pues tiene la posibilidad de observación directa de los estudiantes, sus actitudes, comportamientos y los posibles cambios que presentan en sus conductas, lo que les permite hacer una intervención básica inicial¹⁷ que facilita la aproximación de otros profesionales (entidades de apoyo interinstitucional) y padres/madres de familia, acudientes o adultos cuidadores, mediante remisiones y citaciones. Así, se garantiza la formación y el fortalecimiento de redes de apoyo, estrategias de prevención y procesos continuos de formación integral (Ruta Pedagógica, p. 21).

Hace unos años, se estableció un proyecto con la entidad llamada Terre des *Hommes*¹⁸ (Tierra de Hombres), que propuso realizar asistencia técnica en cuatro (4) secretarías de educación del país, entre ellas Bogotá, cuyo objetivo principal fue presentar elementos conceptuales sobre el SRPA y la caracterización de entidades territoriales focalizadas que acompañaran la elaboración de planes de trabajo para la prestación del servicio (¿o derecho?) educativo, a través de la construcción del documento de lineamientos educativos para la atención de la población (menores de 18 años) en conflicto con la ley.

De esta forma, se realizó una asistencia técnica para el diseño de un plan de acción para atender a los adolescentes que ya habían pasado por el proceso de judicialización, juicio, condena, y desearan “reescolarizarse”, como se menciona en anteriores párrafos, con el fin de resocializarse, a partir de una reflexión sobre lo que hicieron, lo que les permitió regresar al colegio para terminar sus estudio, como parte de su proceso de transformación, cambio y reparación.

Proyectos de este tipo le dan vida al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, pues garantizan que se respeten los derechos de las y los adolescentes, permitiéndoles que se hagan “responsables” de sus acciones,

16. Que Paul Bromberg llama “incivildades” o “travesuras” dependiendo si son delitos menores (Aliva Martínez y cols., 2014).

17. La atención inicial deberá desarrollar estrategias que permitan asistir al niño, niña, adolescente, padre, madre de familia o acudiente o al educador, de manera inmediata, pertinente, ética, e integral, cuando se presente un caso específico. El seguimiento se centrará en el reporte y la retroalimentación oportuna.

18. El Convenio 1154 de 2015, “Ampliación de la cobertura educativa para población vulnerable, fomentando el acceso y la permanencia en Colombia”, que tuvo una inversión de \$455 millones, según fuentes del MEN (Julio de 2015).

corrigiendo errores con las personas -dentro o fuera del colegio- a quienes hicieron daño.

De un tiempo para acá, el MEN, la SED y el gobierno distrital¹⁹ se han preocupado por elaborar políticas públicas sobre estos temas y brindar servicio a través de redes de instituciones²⁰.

Con base en lo anterior se genera la discusión entre la justicia retributiva, que se centra en “reparar” el daño causado y pedir perdón, a cambio de la justicia restaurativa (como un nuevo modelo, que aún no está siendo aplicado a los adolescentes) para la generación de conciencia, que busca la responsabilización respectiva de las y los menores infractores, a fin de que sientan y entiendan los sentimientos, emociones y cambios que generaron en el otro.

Se trata pues, de responsabilización y reparación, que debe ser parte de su formación y proyecto de vida. El educador, en este caso, es un acompañante en el proceso de transformación, pero debemos cambiar muchos imaginarios, entre ellos el que ser joven significa ser delincuente. El adolescente no es el centro de la existencia, también se debe fijar la mirada en las familias. A su vez, otros aspectos de igual importancia, como el lenguaje utilizado (si se dice delito, hace referencia a delincuente).

Por esto, podemos cambiar el enfoque de justicia de criminalización de la pobreza a uno de protección integral con derechos y responsabilidades... un modelo diferente a recluir, penalizar, juzgar y judicializar. Es claro, además, que los docentes subvaloran el poder que tienen frente a rescatar estudiantes para darles esperanza ante la vida, resiliencia, comportamientos proactivos y reconocimiento del otro. Se requiere un cambio de mentalidad para no seguir con la concepción de justicia como venganza que busque castigar y perseguir al malo para encarcelarlo.

Todo lo anterior, lleva a cuestionarnos: ¿porque los jóvenes son violentos? ¿Acaso, los jóvenes cada día delinquen más? ¿Nuestro sistema actual está preparado para estos cambios en la justicia (teniendo de trasfondo el posconflicto)? ¿La víctima solo se tiene en cuenta como testigo? ¿Qué hacer con el boom mediático y la noticia del momento de los medios masivos? ¿Debemos ser punitivos con los menores (en relación también, a los actuales manuales de convivencia)? ¿Qué pasa con un menor que está privado de la libertad y llega a los 25 años? ¿Qué pasa con quienes cometen genocidios o se involucran en crímenes de lesa humanidad por haber sido reclutados forzosamente? ¿Qué ocurre con quienes “asesinan” a un docente? ¿Podemos convivir juntos? ¿Pueden “*realmente*” ser aceptados/perdonados por la comunidad académica, independientemente de su falta?

Para finalizar, sin pretender darle cierre a discusiones que deben generarse

19. La Bogotá Humana contribuye al cumplimiento de reducción de la desigualdad y la discriminación, y de impulsar la equidad, la igualdad y la diversidad. Desde la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones se ha entendido la inclusión como un proceso que implica apuestas desde un enfoque diferencial, desde la perspectiva de los derechos humanos. Ver: Acuerdo 489 de 2012, Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016, Capítulo 5, numerales 1 y 2.

20. Como los Centros Forjar, Oportunidad y Cambio, para adolescentes de 14 a 18 años, vinculados al SRPA, con medida de restablecimiento de derechos y a sus familias. Ofreciendo atención especializada para el cumplimiento de la sanción en medio familiar, social y comunitario, con el fin de restituir sus derechos y potenciar la construcción de proyectos de vida, formación para el trabajo, artes y deportes; el acceso a servicios sociales básicos y complementarios, acompañamiento psicosocial y terapéutico a los adolescentes y sus familias (SIS, p. 12).

para establecer la justicia transicional y la consecuente transformación del Estado, creo que las víctimas, por un lado, deben verse además como sujetos políticos, para que puedan sanear el daño causado. Es necesario dejar a un lado el pensamiento de que la víctima solo amerita lastima y condescendencia y en lugar de esto se debe buscar su autodeterminación, que se da cuando se construye un proceso de memoria en el que el victimario también participa.

No obstante, es necesario observar las consecuencias que tiene las víctimas cuando sufren comportamientos delictivos. Estas pueden ser:

Físicas. Afectación grave de la salud física por lesiones (hematomas, fracturas, heridas, pérdida de órganos y su función) o por surgimiento o cronificación de enfermedades o discapacidad física.

Emocionales. Depresión, angustia, ansiedad, deterioro de la autoestima, trastornos de la alimentación y el sueño, pérdida de motivación, ideación suicida.

Sociales. Dificultades en las relaciones personales, aislamiento social tanto en disminución de la cantidad de relaciones como en grado de vinculación, por desinterés en relacionarse.

Escolares. Deterioro en el rendimiento académico, ausencia escolar, deserción escolar, problemas convivenciales.

Familiares. Crisis familiar, situaciones legales y deterioro en actividades cotidianas del hogar.

Fatales. Muertes derivadas de la situación de violencia, o muerte por suicidio.

Si se reúnen todos los anteriores actores y participantes, la comunidad educativa puede establecer una ruta de atención (compilada y publicada por la SED, 2019²¹) para ofrecerle atención al adolescente que promueva en él o ella la prevención de conductas punibles, incentive la justicia restaurativa y la garantía de sus derechos. Que el adolescente no incurra en dichas conductas es un verdadero logro. Para ello, se deben observar algunas señales de riesgo directamente asociadas²², como:

- Asociación a pares de riesgo.
- Conducta agresiva y/o desafiante en la institución educativa.
- Bajo rendimiento académico.
- Consumo de SPA.
- Reporte de conductas disociales por fuera de la institución educativa.
- Incumplimiento de responsabilidades por parte de madres y padres de familia.
- Extraedad para el grado escolar.

21. Directorio protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de derechos humanos, sexuales y reproductivos (SED, 2019). Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1vZCXZZTbVMCLRYxv2BORJ096pfY_Hijs/

22. Establecidas en deliberaciones en diferentes encuentros y mesas locales, por las y los orientadores del Distrito.

- Comportamiento abusivo hacia los compañeros.
- Interés excesivo en armas o explosivos.
- Vinculación a pandillas.

Algunas señales de estudiantes en riesgo de vinculación al SRPA

- Víctimas del conflicto armado y de otros grupos al margen de la ley.
- Resolución de conflictos de manera inadecuada.
- Trastornos del sueño.
- Irritabilidad constante.
- Dificultades para la concentración.
- Sentimientos de culpa generalizados a otras situaciones.
- Pérdida de confianza en sí mismo.
- Actitudes pasivas y de retraimiento
- Terrores nocturnos
- Problemas en las relaciones interpersonales
- Mayores niveles de depresión
- Conducta suicida (ideación e intento)
- Síntomas de ansiedad y miedo
- Baja autoestima
- Juegos con contenidos sexuales en niños y niñas
- Problemas familiares constantes y sin resolver
- Adolescentes solos, sin cuidadores adecuados
- Víctimas de maltrato infantil
- Cambios pronunciados en su personalidad
- Poca tolerancia a la frustración
- Víctimas de violencia intrafamiliar
- Uso y abuso de sustancias psicoactivas
- Mal humor persistente, cambios repentinos en el estado de ánimo
- Actuaciones violentas, comportamiento rebelde o decisión de escapar de la casa
- Exposición permanente a situaciones de riesgo para la vida propia y ajena
- Deterioro en la calidad de su trabajo escolar
- Antecedentes familiares
- Actitudes desafiantes y negación del peligro
- Problemas de salud mental

Referencias

- Ávila Martínez A., y cols. (2014). *Clima Escolar y Victimización en Bogotá*, 2013. Secretaría de Educación Distrital, Imprenta Nacional de Colombia. Bogotá, D.C.
- CONPES (2009). Documento 3629, Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes – SRPA: Política de Atención al Adolescente en Conflicto con la Ley. Consejo Nacional de Política Económica y Social. República de Colombia, Departamento Nacional de Planeación.
- Fernández Lefort I. (2014). Documento marco Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia. Secretaría de Educación Distrital, Imprenta Nacional de Colombia. Bogotá, D.C.
- García Méndez (sin año). *Adolescentes y Responsabilidad Penal: Un Debate Latinoamericano*. Ponencia presentada en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.
- Hoyos C. (2013). Representaciones sociales en el adolescente, sobre la norma y el delito. *Advocatus*, edición especial No. 21: 161 - 172, 2013. Universidad Libre seccional Barranquilla.
- Linares Cantillo B, y Cols. (2007). *Código de la Infancia y la Adolescencia*, versión comentada. UNICEF, Oficina de Colombia Bogotá, D.C.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (2007). *PESCC: Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía*. Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016.
- Secretaría de Educación del Distrito (2014). *Directorio de rutas para la atención integral de las situaciones críticas que afectan las Instituciones Educativas Distritales, Guía para las Instituciones Educativas Distritales de Bogotá*. Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC). Imprenta Nacional de Colombia (documento digitalizado).
- Secretaría de Educación del Distrito (2014). *Ruta Pedagógica, Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, Prevenir es mi Cuento*. Subsecretaría de Calidad y Pertinencia, Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones. Bogotá, D.C. Colombia (documento digitalizado).
- Secretaría de Integración Social (sin fecha). *Vive tus Derechos*. Ruta de realización de derechos, Portafolio de servicios sociales. Alcaldía Mayor de Bogotá, Subdirección de Imprenta Distrital.

5. LIBERTAD EN LA JAULA ¿O EN EL AULA?

Ilusión del pensamiento crítico emancipatorio en la escuela

*Donde hay poder hay resistencia al poder
Foucault (1926-1984)*

“En un día cotidiano de clases, un estudiante sintió deseos de ir al baño²³, por esta razón se acercó al profesor a solicitarle el permiso (en vez de salir sin tener que pedirle permiso a nadie), el docente se lo negó, basado en el protocolo que deben acatar los docentes en la institución para mantener el orden y la disciplina. El chico, aceptando la norma, se devolvió a su puesto, sin embargo, seguía sintiendo la necesidad inmediata de ir al baño, que se iba haciendo más apremiante, a medida que pasaban los segundos. A pesar de conocer las normas de la institución, decidió empezar a replantearlas en su cabeza y fue a hablar nuevamente con el profesor, apelando a su empatía, para que viera la expresión de angustia y pánico en su cara e hiciera una excepción y lo dejara ir, mostrando algo de compasión -como una esperanza-, porque ya no aguantaba más. Acto que resultó igualmente fallido, ya que el docente con halo de autoridad (¿quizás con toda la seguridad que da el poder?), le enfatizó que no podía salir hasta que timbraran para el cambio de clases (la conductista Campanita de Pavlov²⁴, que acompaña la escuela desde hace un tiempo y se niega a dejarla).

El muchacho, obedeciendo la figura de autoridad –no a su cuerpo-, se devolvió lentamente a su puesto, casi que arrastrando sus pies, con más resignación e impotencia que antes, en esos microsegundos ya no angustiantes sino dolorosos, pensando quizás en lo absurdo de ciertas normas escolares; si estuviera en su casa, un centro comercial, un restaurante, no tendría este dilema, esto lo alivió un instante, pero como sus intestinos no saben de manuales de convivencia (y si lo saben les importa poco, en verdad, tienen que lidiar con otras materias más fecales que académicas), las tripas -desobedientes-, solo hacen lo que consideran es su función, recordándole con una dolorosa punzada en el bajo vientre, que no iban a esperar más. La cara del estudiante palideció, miraba para todos lados, apretaba sus puños, aguantaba la respiración, quería agacharse, esconderse, huir²⁵, ya no iba a funcionar la reflexión, ni la obediencia, ni la razón, ni el respeto, ni los pensamientos sobre la moral, los valores supremos, ni ideales universales... ¡nada servía ya! Era inevitable lo que ocurriría... Comprendió fatalmente, que en las ocasiones en la que su dignidad y derechos sean vulnerados se hace legítima la desobediencia (Kohlberg²⁶).

23. Como puede sentir, en algún momento, cualquier estudiante en clase.

24. Haciendo referencia al condicionamiento clásico fue descubierto por el ruso Ivan Pavlov a principios del siglo XX.

25. Este miedo, escape, huida y paralización, de las que habla Hobbes en sus obras (Citado por Carvajal, 2012).

26. No fue como tal “Desobediencia”, como un cambio en el orden dado, sino obediencia de una forma nueva, es decir consigo mismo y sus necesidades básicas apremiantes, en este caso ir al baño (Hersh, 2002, p.61).

Sus ojos se aguaron, empezaron a brotarse, no solamente por el esfuerzo de contenerse, sino del pavor al pensar que podría hacerse en sus pantalones delante de sus compañeros, en pleno salón y que, de ahí en adelante sería la burla constante y repetitiva (ahora llamada hostigamiento escolar, de acuerdo con la Ley 1620 de 2013²⁷) entre sus pares durante todo el año, si contaba con suerte, y no terminaría hasta que se graduara, incluso lo seguiría a lo largo de su vida cuando se reencontraran o recordaran con risotadas, que “Pérez se había cagado en plena clase de Matemáticas”.

Varios compañeros cercanos comenzaron a sentir un hedor desagradable y giraron sus cabezas buscando el origen, dirigiéndola coordinadamente hacia un punto del salón, donde estaba sentado este compañero de ellos, casi que inmóvil, con cara de “trágame tierra” -el “miedo de no ser más lo que somos: vivos”- (Esposito, 2003, p.54, citado por Gómez Montañez, 2010) y asociando que de ahí emanaba, el desagradable olor a caño, que solo sentían en los baños del colegio...

El profesor simplemente esparció un poco de ambientador que tenía guardado en uno de sus cajones y continuó su clase.

A través de un caso cotidiano y típico -tal vez-, ocurrido en un colegio, en alguna ciudad, que podría servirnos aquí como un caso de dilema moral, tanto para el estudiante que lo vivió —entendiendo desde su metacognición que estaba en tal situación, entre sus pensamientos y su cuerpo, sus deseos y su autorregulación— como para quienes apropian el concepto del biocontrol (referenciando el concepto de biopolítica²⁸ de Foucault, citado por diversos autores) que se ejerce actualmente -en todo el mundo- en unos casos, sutil e imperceptible en los países que se jactan de tener librepensadores y sociedades con autonomía, y en otras latitudes, más hacia el sur, donde este poder opresivo sobre los cuerpos es bastante evidente (por no decir descarado) y se materializa en las escuelas también.

Qué decir de lo anterior, es una situación común ¿o atípica? en las escuelas (Osorio, Borja y Brunal, 2018²⁹), es una nimiedad, una cotidianidad insignificante que no serviría como ejemplo de temas analizados con más profundidad, recurriendo a dilemas morales más elaborados, desde donde se mira el “problema” del pensamiento crítico en los estudiantes (Osorio, Borja y Brunal, 2018). Son los colegios, al igual que las prisiones, hospitales, psiquiátricos, correccionales y entes de opresión, instituciones modernas que practican políticas de encierro y clausura frente a la espontaneidad de la vida (Foucault, 1976). Uno de los temas importantes de Nietzsche, en Foucault, es la problemática del cuerpo como receptor de disciplinas y base fundamental de los dispositivos de saber-poder (Aguilera Portales, 2010).

27. Sobre convivencia escolar, principalmente.

28. Cuando el Estado comienza a ejercer su soberanía sobre los cuerpos y despliega lo que puede denominarse una “tecnología de la seguridad biológica” aplicada sobre el cuerpo, y a su vez, sobre el conjunto de la población (Aguilera Portales, 2010, p.33).

29. Escrito previo, resultante de Ponencia presentadas en el XX y XXI Foro Pedagógico de la Universidad de la Salle en 2018 y 2019 respectivamente; el cual alimentó el actual artículo.

Antes de seguir con la reflexión, es necesario dar una sencilla definición de pensamiento crítico. En internet, por ejemplo, se encuentran innumerables páginas que hablan sobre este término, para qué sirve, cómo potenciarlo, cómo activarlo y desarrollarlo en las escuelas. El término “pensamiento” es un sustantivo —construido a partir del verbo pensar— con diversidad de significados que puede entenderse de varias maneras. Según Osorio, Borja y Brunal (2018) se define como “facultad intelectual; ideas discursivas; autoconciencia creadora; y reflexión con base en la cual proceder”³⁰. Su semántica engloba, tanto la actividad productiva como su producto, significando intelecto, razón, idea y juicio. En tanto, el término crítico — del griego *kritikos*, latinizado como *criticus*— puede acotarse a toda acción o arte de juzgar o problematizar (Saladino García, 2012).

Este mismo autor lo conceptualiza así:

“Todo planteamiento intelectual producto de análisis, interpretaciones y problematizaciones racionales acerca de las manifestaciones de la realidad, sus fenómenos, situaciones e ideas, para generar cuestionamientos, juicios y propuestas orientadas a la promoción de cambios y transformaciones en beneficio de la humanidad” (p. 2).

La entropía³¹, aportando desde la física, podría explicar el pensamiento crítico como un caos organizado, un absurdo, una utopía necesaria en la escuela, en la cual el arte, en sus diversas manifestaciones, constituye la actividad con la que el ser humano se opone “enérgicamente” a la entropía (s.f). Este aspecto se retomará más adelante. Siguiendo con la cuestión, (El Educador³², 2008) señala que:

“El pensamiento crítico es autodirigido, autodisciplinado (concordante con Paul, 1992, en Serrano, 2011, cita fuera del texto), autorregulado y autocorregido, sometiéndose a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso (...); gracias al cual los estudiantes son capaces de defender y justificar sus valores intelectuales y personales, ofrecer y criticar argumentos, apreciar el punto de vista de los demás; de esta manera se prepara individuos para que gocen de una vida productiva, responsable y armoniosa” (p.5).

Creo que apoya la crítica, precisamente, sobre la ilusión que se utilice el discurso para hacer creer sobre la transformación del individuo y de la comunidad escolar, en este caso, cuando en realidad es lo contrario. Preferimos quedarnos con esta corta definición: ***“Por Pensamiento Crítico entendemos aquella facultad intelectual que posibilita la problematización del conocimiento y la acción para la emancipación”*** (Rodríguez Reyes, 2016, parr.2).

Este es un ejemplo de cómo el pensamiento crítico se vuelve cliché en el discurso de educadores y directivos docentes (Osorio, Borja y Brunal, 2018). Son varios los colegios en los cuales la heteronomía se pasea con naturalidad por los corredores y permanece en los salones, condenando a estudiantes del siglo XXI a quedarse con enseñanzas del siglo XIX (Osorio, Borja y Brunal, 2018).

30. Definición última, que apoya el propósito actual del presente escrito.

31. Clausius Rudolf Emmanuel (1865), introduce el término como la formulación matemática de la segunda ley de la termodinámica; definida como “progreso para la destrucción” o “desorden inherente al sistema”.

32. Pensamiento crítico, en Revista El Educador No. 16, noviembre 2008, Grupo Editorial Norma.

Creemos ser colegios liberadores, pero continuamos publicando manuales de convivencia y mallas curriculares, que, exigiendo unos mínimos en el cumplimiento de estándares de aprendizaje, en teoría promueven y alientan en sus estudiantes el libre pensamiento, la autonomía, la crítica moral y la libertad. Sin embargo, en contravía a esto, todo se ha dicho: "ya existen las verdades absolutas" (Osorio, Borja y Brunal, 2018), del buen estudiante solo se espera la obediencia sin cuestionamientos.

La escuela dice preparar para la vida, pero en verdad prepara para servir y perpetuar todo tipo de sistema (económico, político, religioso, educativo) que tiene como función el control social. Por esta razón es relevante hacer la pregunta: ¿buscamos que los estudiantes sean "buenos" ciudadanos que acaten, cumplan y le sirvan al sistema? O por el contrario, buscamos sembrar la duda, que es una de las herramientas del pensamiento crítico. ¿Los animamos a cuestionar los sistemas en los que se encuentran inmersos, a observarlos desde afuera y a pensar en otras posibilidades de existencia más equitativa³³ para que sean ellos quienes decidan conscientemente si quieren seguir haciendo parte de este sistema, incluyendo a la propia escuela? (Osorio, Borja y Brunal, 2018). Es imperiosamente necesario volcarse verdaderamente hacia el pensamiento crítico para dar origen a otras formas que permitan maximizar el desarrollo humano.

Según Osorio y cols. (2018), algunos se escandalizarán y defenderán que no se puede acabar con las escuelas, que no es cierto que en estas no se promueve la autonomía, ni que se mueven bajo un sistema de control y opresión que ya quedó relegado al siglo XIX, y que los estudiantes en pleno siglo XXI sí están decidiendo su educación.

Resulta que estos mismos estudiantes, se han creído el cuento que nosotros como maestros le hemos contado sobre ser autónomos, ellos mismos creen que la obediencia se debe a que "autónomamente" la han elegido sin darse cuenta de que han sido programados desde la escuela para obedecer y que todo cuestionamiento que hagan se percibe como falta de respeto a la autoridad (Osorio, Borja y Brunal, 2018).

Entonces, ¿qué tan real es la autonomía en los colegios? En estos espacios priman los manuales de convivencia (muchas veces más inquisitivos que transformadores) y se les exige a estudiantes, la obediencia y el respeto a la norma, dejando muy poco espacio para que sean libres pensadores (Osorio, Borja y Brunal, 2018). En la escuela, la rigidez del pensamiento, se exhibe a través de pergaminos, estándares y currículos bien elaborados, amparándose en la fachada de indicadores de calidad, pero siempre apegados a las instrucciones gubernamentales³⁴(Foucault, 1976).

No será posible enseñar a pensar críticamente porque ni siquiera a los docentes les es permitido pensar críticamente (Ese es un privilegio que se da siempre y cuando su pago o estabilidad laboral no se vean amenazados). Ya Freire

33. Retomando el mito de la caverna de Platón donde se cuestiona la realidad tal como se ve, pensando en la posibilidad de que lo que se observa es tan solo la sombra de lo "real".

34. Con sus usos disciplinarios: manicomio, cárcel, cuartel, hospital, fábrica, escuela, correccional, universidad, etc. Lugares en los que se entra para ser clasificado, vigilado, medido, normalizado, curado, reprendido, formado, conformado, reformado, castigado, convertido en miembro forzoso (Foucault, 1976).

(1970) en su libro *Pedagogía del Oprimido*, había escrito acerca de la educación libertaria, en la que se proponen relaciones horizontales con el propósito de liberarse de relaciones de poder opresoras, sin embargo, lo típico es encontrar en la escuela, relaciones verticales en la que no se reconoce al otro como par.

Para Hilario (2015) las relaciones de poder en la educación se muestran en la autoridad que ejerce el docente sobre los estudiantes; el maestro es el modelo, el ejemplo a seguir que tiene el poder absoluto y la autoridad máxima. El estudiante, en cambio, tiene que obedecer lo que le imponga el maestro, a través del castigo físico, psicológico y verbal en un claro acto de obediencia y sometimiento (Osorio, Borja y Brunal, 2018).

A pesar de que en la escuela se intenta "promover" la autonomía (Osorio y cols., 2018), la realidad es que prima la heteronomía. (Piaget, 1948), sin embargo señaló la importancia de esta, como proceso previo para poder desarrollar la autonomía. Es así como en los primeros años es indispensable que la heteronomía esté presente, el problema radica en que rara vez los adultos alcanzan un alto nivel del desarrollo de la autonomía (con frecuencia no alcanzamos la mayoría de edad moral).

Seguimos sin superar a Piaget —que tanto han criticado—, respecto a las etapas y periodos del desarrollo cognitivo (teoría constructivista del aprendizaje) que influyen en la formación de mentes que sean más críticas, porque los estudiantes se quedaron en el borde de las operaciones formales, sumándole que muchos educadores llegaron a simplificarlas, olvidando la finalidad de la última etapa (Castilla Pérez, 2013, p.25), por resultar más conveniente con la obediencia y no cuestionar lo que reciben en el aula (Osorio, Borja y Brunal, 2018). En suma, esto no es más que la misma acción analógica, igual que rociar con perfume al niño que huele mal, volviendo al caso del comienzo del escrito.

Para que exista un verdadero pensamiento crítico se debe replantear la estructura actual de la escuela (incluso como edificio, paredes y estructuras de concreto). Presumiendo que lo que impide el aprendizaje significativo son las prácticas de enseñanza de la escuela, sus metodologías y acciones, docentes actuales, las mallas curriculares, los planes de estudio, los proyectos transversales y demás, que buscan desarrollar las diversas competencias y capacidades de las y los estudiantes, pero implícita e inevitablemente, también desarrollan relaciones de poder y dominio (Hilario, 2015). Son muy pocas las escuelas nuevas que le apuestan en serio al desarrollo del pensamiento crítico, con metodologías y pedagogías "novedosas", sin embargo, incluso en escuelas de este tipo, de forma imperceptible se mantiene una relación de dominación.

¿Qué significa ser libre en la escuela? Según Kohlberg (Hersh, 2012, p.82), la libertad en la escuela implica poder cuestionar una norma o procedimientos que se perciban como lesivos para libertad y, asimismo, contraponerse a través de actos de desobediencia civil cuando ciertas leyes atenten contra derechos básicos de la vida. La libertad, es a su vez, autonomía para ser y permitir ser al otro. Y esto no ocurre cuando a través de acuerdos se establecen imposiciones que desembocan en dictaduras escolares disfrazadas de libertad.

Dirá la comunidad escolar... ¿Qué hacer entonces? De acuerdo con Osorio, Borja y Brunal (2018), con solo un estudiante de todo un colegio que quiera cambiar el sistema, que desee con vehemencia, y lo demuestre a través

de la desobediencia —como raíz del pensamiento crítico—, podemos darnos por bien servidos. Los resultados no se darán a corto, ni mediano plazo, pero hacia un futuro lejano, veremos el resultado de estas pequeñas acciones aisladas.

Esta fugaz esperanza se ampara en lo que afirma Aguilera Portales (2010, p.40) sobre el “redescubrimiento del sujeto”, que se resiste al poder tecnocrático³⁵, inmerso en una sociedad que se libera de las distintas formas de dominio, de una mentalidad colectivista y gregaria. Esta sociedad libre y mejor, no tiene más alto logro que posibilitar la aparición de individuos mejores, autónomos e independientes (Tourane, 1994, p.69); así sea uno solo, ¡el mundo esta salvado!

¿Qué hacer para fomentar el pensamiento crítico?

Preguntarán, ante tal dilema, si en verdad queremos iniciar el camino hacia un verdadero pensamiento crítico. En principio, debemos comenzar por nosotros mismos, cuestionando si esta es la mejor forma de generar aprendizajes o si es necesario establecer otra forma de escuela en la actualidad para el futuro (Osorio, Borja y Brunal, 2018). De la misma manera se hace necesario que como maestros hagamos uso del método socrático mayéutico, permitiendo que el estudiante cuestione (reafirmando que la duda es la base del pensamiento crítico) y así lleguen al descubrimiento del conocimiento por sí mismos.

Para que realmente se desarrolle el pensamiento crítico en la escuela hay que estimular a los estudiantes a criticar la misma escuela, sin represalias, alejados de las calificaciones, que son en sí mismas “dispositivos de miedo”, instrumentos de control, coacción y sumisión. Para que el pensamiento crítico tenga lugar en la escuela, es necesario trascender la instrumentalización de la educación, frente al pensamiento crítico como falacia de autonomía en la escuela. Es un absurdo decirles a los estudiantes que piensen y reflexionen sobre la escuela cuando en realidad se les somete a un sistema que les impide realizar resistencia y desobedecer porque se convierten en “estudiantes con problemas convivenciales”.

El maestro debe transmitir el sentido de la educación y la relevancia de esta en el trayecto de vida de cada estudiante. Políticas como el Decreto 230³⁶ de 2002 hace que muchos estudiantes se sientan desmotivados por el aprendizaje, en palabras de ellos: “para qué estudiar si con esfuerzo o sin esfuerzo todos pasan” (Osorio, Borja y Brunal, 2018, pág. 19). Ante esta realidad los profesores debemos mantener la esperanza, porque aún con solo un estudiante que decida escuchar, este puede hacer el cambio. Los resultados no se darán a corto, ni mediano plazo, pero hacia el futuro, veremos el resultado de estas pequeñas acciones que se pueden hacer hoy.

Si deseamos ser educadores críticos, tenemos el compromiso de sembrar la duda en nuestros estudiantes. Con un solo estudiante que piense diferente, autónomamente, se abrirá un mundo de posibilidades que le acercaran a un mayor conocimiento y entendimiento el cual se multiplicará hasta convertirse en una masa crítica que transformara positivamente, generando ideologías colectivas que aporten a procesos evolutivos nuevos (Osorio, Borja y Brunal, 2018).

Debemos, además, sembrar en él y ella la duda, como la impusieron los filósofos de la sospecha, autónomamente, para que digan: “qué tal si...”

35. Tourane (1994), se refiere a la importancia de la obra de Foucault, desde su visión puramente crítica, en este redescubrimiento.

36. Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional (MEN, 2002).

Para finalizar, realizo esta pregunta: ¿una respuesta al verdadero pensamiento crítico en estudiantes es el arte? Respondiendo a esta cuestión, gran parte de la fundamentación teórica que parte de la idea de emancipación intelectual, hay un texto en blog sobre esa conformación de ideales (Virgüez, 2018), que se referencian dentro de la bibliografía escrita y audiovisual (además de dos enlaces a videos), al final de las referencias del presente texto.

Referencias

_____(s.f). Entropía, caos y orden. Recuperado de: http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lap/carmona_c_dc/capitulo1.pdf

Aguilera Portales, R. (2010). Biopolítica, Poder y Sujeto en Michel Foucault. *Universitas Revista de Filosofía, Derecho y Política*, No. 11. Recuperado de: <http://universitas.idhbc.es/n11/11-03.pdf>

Borja, C. (2012). Desarrollo Moral y Convivencia. Una aproximación desde la propuesta de las comunidades justas. Ponencia presentada en el Congreso Distrital de Orientación en octubre de 2012. Bogotá. Recuperado de: <http://orientacioneducativacol.blogspot.com.co/2014/07/una-aproximacion-desde-la-propuesta-de.html>

Carvajal, D. (2012). Dispositivos del miedo y posibilidades de resistencia político-corporal. *Revista Latinoamericana de Ensayo, Critica.cl*, Recuperado de: <http://critica.cl/filosofia/dispositivos-del-miedo-y-posibilidades-de-resistencia-politico-corporal>

Castilla Pérez M. (2013). La Teoría del Desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase de primaria. Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5844/1/TFG-B.531.pdf>

Congreso de Colombia (2016). Ley 1801 del 29 de julio: Código Nacional de Policía y Convivencia. Bogotá.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Traducción de: Aurelio Garzón del Camino. Primera edición, Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.

Gioroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia pedagogía crítica del aprendizaje*. Editorial Paidós. Barcelona, España.

Gómez Montañez, C. (2010). Por una biopolítica afirmativa del exceso. Tesis de grado presentada como requisito para obtener el título de Magíster en Filosofía. Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Filosofía, Bogotá. Recuperado de: <file:///E:/IDEP/PENSAMIENTO%20CRITICO/Por%20una%20biopolítica%20afirmativa%20del%20exceso.pdf>

Hersh, H., Reimer, J., y Paolitto, D. (2002). *El crecimiento moral: De Piaget a Kohlberg*. Traducido al español por Carmen Fernández, Narcea S.A. de Ediciones, Madrid, España.

Hilario, K. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de la Ciencia* 5, Lima, Perú. Pp. 127-133.

Lesper, A. (2016). *El fraude del arte contemporáneo*. Editorial Libros Malpensante. Bogotá, Colombia.

Martell, F. (2011). *Cultura Mainstream, como nacen los fenómenos de masas*. Editorial Taurus. Madrid, España.

Ministerio de Educación Nacional (2013). Ley 1620 del 15 de marzo: Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Bogotá.

Osorio, S., Borja, C., y Brunal, A. (2018). Libertad en la Jaula. La Ilusión del Pensamiento Crítico en la Escuela. Blog Orientación para la Vida. <https://amilkarbrunal.blogspot.com/2018/04/libertad-en-la-jaula-la-ilusion-del.html>

Pavlov, I. (1927). *Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex*. Translated and Edited by G. V. Anrep. London: Oxford University Press. p. 142.

Ranciere, J. (1987). *El maestro ignorante cinco lecciones de la emancipación intelectual*. Editorial Laertes.

Ranciere, J. (2010). *La noche de los proletarios, archivos del sueño obrero*. Editorial Tinta Limón. Buenos Aires, Argentina.

Ranciere, J. (2010). *El espectador emancipado*. Editorial Manantial. Buenos Aires, Argentina.

Ranciere, J. (2013). Conferencia: Que es la emancipación intelectual. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=4Y_KwkAnjac

Rodríguez Reyes, A. (2016). *Pensamiento crítico. América Latina en Movimiento*. Recuperado de: <https://www.alainet.org/es/articulo/179914>

Saladino García, A. (2012). *Pensamiento Crítico*. Universidad Nacional Autónoma De México, Instituto De Investigaciones Sociales. Recuperado de: http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/506trabajo.pdf

Touraine, A. (1994). *Crítica de la Modernidad*. Traducción de Alberto Luis Bixio. Fondo de Cultura Económica de Argentina. Buenos Aires.

Serrano R. (2011). *El pensamiento crítico del estudiante como opción para la calidad de la educación superior*. Cuadernos COLAM, No. 1. Toluca, México.

Varios Autores (2010). Documento No. 16: Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. Ministerio de Educación Nacional.

Varios Autores (2012). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. IED Marco Fidel Suárez. Bogotá.

Varios Autores (2015). *El impúdico brebaje los cafés de Bogotá 1866 – 2015*, Editorial IDPC.

Virgüez, Y. (2018, septiembre 19). Comunicación personal. Director Libreta de Bocetos, Blog: <https://nodoartes.wordpress.com/author/yhonathan/>

6. EL FEUDALISMO GAMIFICADO CON EL JUEGO AGE OF EMPIRES

Desde la mirada del orientador escolar

Gamifiquemos o simplemente... ¡Juguemos!

Desde el área de orientación escolar se propone utilizar la gamificación como una herramienta con propósitos educativos y valorativos psicopedagógicos (por ejemplo, ver Ontiveros, 2020³⁷), para docentes de primaria y bachillerato que deseen implementar modificaciones e innovaciones en sus prácticas pedagógicas utilizando videojuegos para reforzar diversos temas de sus currículos y proyectos de aula.

Para ejemplificar uno de los usos pedagógicos de la gamificación, se tomaron temas y contenidos (como clases sociales, vasallaje, guerras y enfrenamientos constantes, cruzadas, economía, pago de tributos, siervos, poder del clero, castillos, descubrimientos, avances, arquitectura y cultura, entre otros) durante el feudalismo, desde la asignatura de Historia (Ciencias Sociales).

El juego utilizado aquí se llama Age of Empires II, que puede ser descargado en un computador gratuitamente desde internet para ser jugado individual y grupal en modo on line u off line (pensando en quienes tienen dificultades de acceso a conectividad y Wi Fi). De esta forma, además de divertirnos y disfrutar la experiencia del juego, apoyamos el desarrollo de las clases, lo que termina fortaleciendo el aprendizaje colaborativo y el trabajo cooperativo.

¿Enseñan los videojuegos?

En medio de estas duras circunstancias, es posible pensarse una nueva escuela, con nuevas pedagogías, estrategias y metodologías educativas, que respondan a desafíos del siglo XXI, y que, independientemente del tiempo que la pandemia exija, generen nuevas oportunidades de aprendizajes; ya que, a mayor tiempo de aislamiento, mayor posibilidad de transformación y renovación de la educación (Osorio y Borja, 2020, p.16³⁸). Acompañando esta renovación, la orientación escolar observa el verdadero reto en generar estrategias con y sin conectividad, mediante propuestas de tv, radio y otros medios alternativos... como los videojuegos, por ejemplo.

Si bien cada vez más los videojuegos se incorporan al aula, siguen surgiendo dudas y muchas creencias sobre lo nocivo y adictivos que pueden ser los videojuegos para chicos, adolescentes y adultos, aunque es cierto en dos puntos.

37. Implementación del videojuego PCMIAS en estudiantes del colegio Sagrado Corazón de Jesús, un nuevo instrumento para el análisis del nivel de inteligencia emocional. Universidad Simón Bolívar.

38. Osorio, S., y Borja, C. (2020). Sistemas Educativos y Orientación Escolar Desafíos en Tiempos de Pandemia y Pospandemia. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Orientación y Sociedad (20)2. <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/10890/9767>

Pueden ser adictivos, si no se regulan las horas de juego, y algunos videojuegos son muy violentos (sin embargo, nuestra realidad cotidiana de diversos contextos donde habitamos, supera cualquier juego). No obstante, jugar videojuegos puede hacer que se desarrollen procesos cognitivos superiores, aparte de otros beneficios tales como:

- Estimulan la creatividad, el ingenio y la imaginación.
- Mejoran la toma de decisiones.
- Ayudan a resolver problemas de formas no convencionales.
- Mantienen activa la memoria a corto y largo plazo
- Disminuyen el estrés y las tensiones (contrario a lo que se cree, canaliza la agresividad)
- Mejoran la visión, la atención visual selectiva y la percepción de la profundidad.
- Fortalecen la motricidad fina, las habilidades motoras y la agilidad en las manos (apoyo a grafomotricidad).
- Contribuye a que se realicen mejores análisis y reflexiones para la vida real (contrario al imaginario de vivir mundos irreales).
- Aumenta la concentración y atención constante
- Mejora la interacción social al generar temas de conversación, lo que aumenta la autoestima
- Induce a crear hábitos de lectura y al aprendizaje de otras lenguas (muchos videojuegos vienen en inglés y otros idiomas).
- Reducen el dolor físico, la depresión, la tristeza y permiten sobrellevar enfermedades complejas; asimismo, ayuda a tratar el estrés postraumático por situaciones difíciles de asimilar (como abuso, desplazamiento forzado, pérdida de seres queridos, desvinculados de conflictos y guerras, violencias, muertes por pandemias, etc.). Me atrevería a afirmar que en abuso de sustancias y SRPA pueden ser una alternativa pedagógica.
- Fortalece los vínculos familiares (cuando juegan padres y madres con sus hijos e hijas).
- Cambios en la relación entre docentes y estudiantes que mejora la motivación escolar y crea un mejor ambiente de estudio. (Incluso, en profesores los videojuegos también generan beneficios para la salud mental, lo que repercute positivamente en su bienestar porque contrarresta el desgaste laboral, el estrés y, además, retarda el envejecimiento.
- Permite hacer valoraciones psicopedagógicas, socioafectivas, intrapersonales, de salud mental -y muchas otras-, con cada estudiante (por ejemplo, PCMIA⁴⁰)

Con base en lo anterior, uno de estos videogames, "Age of Empires" (Edad de los Imperios, en español), es un juego de estrategia en tiempo real, que adicional a las tutorías sobre cómo jugarse, contiene narraciones de hechos históricos (storytelling), muestra civilizaciones con características históricas diferenciadas en algunos aspectos económicos, militares, religiosos y culturales. Aquí se pueden encontrar 12 civilizaciones de la antigüedad y otras civilizaciones del medievo, con mucha fidelidad histórica (permite diseñar mapas y añadir eventos históricos por medio del editor de mapas y misiones). Puede ser descargado gratuitamente en algunas páginas de internet e instalarse en la mayoría de los computadores actuales (sin mayores requisitos en cuanto a espacio en el disco duro y velocidad del procesador).

La apropiación pedagógica de este juego (aprendizaje basado en juegos ABJ, en inglés GBL), permite entender que el desarrollo y evolución de las civilizaciones ha sido un proceso inherente al humano, en el que se incluyen aspectos económicos (obtención de recursos) aspectos culturales (investigación de tecnologías), aspectos políticos y militares (ejércitos, rangos y guerras), aspectos arquitectónicos (construcción de estructuras), aspectos sociales (división en oficios y labores) y aspectos demográficos (crecimiento poblacional). Además, pueden ser extrapolados a nuestra sociedad actual.

Si bien los juegos tienen diversos beneficios, también es cierto que pueden ser adictivos. Por esta razón, se recomienda a padres, madres, acudientes y familias a cargo de estudiantes que conozcan el propósito de la actividad para que estén pendientes de limitar el tiempo de juego en casa. Así, como control parental, solo deben permitir jugar a sus hijos e hijas el fin de semana, y no entre semana, ya que el objetivo de esta estrategia debe mantenerse en el marco de la metodología del docente, para evitar malinterpretaciones y que se desvíe del objetivo educativo.

Temas versus juegos

A través de dicho juego, en la modalidad individual modo *offline*, pudieron articular diversos conceptos, temáticas, aspectos y características del feudalismo como distinción de clases sociales, el vasallaje, las guerras y enfrenamientos constantes (cruzadas); a su vez, identificaron el tipo de economía que gobernaba cierta época y conocieron sobre el pago de tributos por parte de los siervos. Además, vieron desde otra perspectiva el poder que tenía el clero, la arquitectura predominante en un periodo histórico y otras formas de expresión cultural. ¡Y todo mientras jugaban!

En este juego, por el simple hecho de participar, ya se obtiene la calificación. De acuerdo con su método de calificación utilizado, puede dejar todas las notas en determinado nivel y los grupos que ganen una recompensa, puntos o una insignia, van subiendo su calificación, hasta obtener la máxima. Esta es una forma distinta de evaluar y de estimular el trabajo colaborativo, por ejemplo.

El juego puede iniciar en el horario de clases virtuales que se tenga establecido con ellos, donde se explicará la dinámica y reglas del juego. No obstante, se les puede indicar que, de forma voluntaria, este videojuego se puede jugar los fines de semana desde casa entre varias personas al mismo tiempo. Para esto, alternamente se puede utilizar la plataforma en la que regularmente trabajamos con ellos (Teams, Google Classroom, etc.), en donde se agregará la información del día, hora, grupos participantes, misiones, y demás que sea considerada.

El número de participantes es máximo de 8 por partida (su jugabilidad permite hacerlo en línea y al tiempo), por lo que se distribuyen los integrantes del curso (por orden de lista), dependiendo la cantidad de conectados y de quienes estén activos en las clases sincrónicas.

Por su parte, el docente debe instalarlo, explorarlo, jugarlo, verificar sus contenidos, información y datos que incluye el juego, para que extraiga la información concerniente a la época feudal y la ajuste a las clases y sesiones establecidas en su cronograma para este tema. Con base en esto, explica desde el juego, la mecánica, dinámica, instrucciones, tiempos, requisitos, grupos, retos, recompensas y puntos (no calificativos, sino para motivarlos a jugar), aparte de lo que desee incluir con base en su estilo.

Retos, recompensas, puntos e insignias (a manera de ejemplo)

- Conseguir cierta cantidad de alimentos, de oro, de madera y de roca (**da puntos**), lo cual tiene relación directa con conceptos como el vasallaje, los siervos, la producción agrícola, el campesinado y el cultivo de tierras.
- Construir una estructura como una casa, torre, campamento minero, herrería, establo, entre otros (**da puntos**). Esto, por ejemplo, tiene una expresa relación con la ingeniería y la arquitectura y, además, permite conocer formas de organización social propias de la época.
- Explorar, recorrer, diseñar y modificar el mapa (**da puntos**), lo cual ubica geográficamente a los estudiantes en el territorio donde se desarrolló el feudalismo.
- Aumentar la población de cada especialidad –civiles, militares, religiosos, héroes, entre otros– (**da recompensa**). Esto le da una idea precisa al estudiante de la organización social cerrada del feudalismo, la división de oficios y actividades, así como conocer personajes importantes de la época.
- Jugar con diferente civilización -bizantinos, ingleses, francos, persas, etc- (**da recompensas**). De esta forma, los estudiantes aprenden sobre intercambio cultural en el mundo feudal, así como del desarrollo y las diferencias de ciertas civilizaciones.
- Crear un mercado y un muelle, a través de una alianza comercial (**da recompensa**). Esto es un claro ejemplo para conocer los sistemas económicos no monetarios, el intercambio comercial, el pago de tributos e impuestos en especie.
- Conseguir una reliquia (**da insignia**), lo cual permite conocer el poder del clero y el cristianismo en el feudalismo.
- Conquistar un poblado o ganar una batalla (**da insignia**). Esto, claramente, ayuda a comprender las relaciones de poder y el control de los territorios que se producen a través de enfrentamientos en batalla.
- Construir una maravilla o avanzar de edad (**da insignia**). Tiene relación con las etapas de la Edad Media, la riqueza arquitectónica y tecnológica y las maravillas que aún permanecen en la actualidad.

7. ¿EL ORIENTADOR ESCOLAR HACE INTERVENCIÓN? SÍ Y NO...

Sé que posiblemente algunos no estarán de acuerdo conmigo, en cuanto a la denominación o categorización de esta acción o práctica en la orientación escolar, y es totalmente válido. Este tema es bastante complejo, ya que el término “intervención” tiene varias definiciones, como la de participar en un proceso de abordaje social, por ejemplo. El orientador tiene que hacer una adecuada canalización para hacer una remisión del estudiante, independientemente si es psicólogo y está especializado en el área clínica.

En este sentido, quien realiza una acción sobre un individuo que presenta una determinada dificultad, con la misión o interés de mejorar su estado (bienestar, calidad de vida, atención, comprensión, respuesta, pensamientos, actitudes, y más), tomando parte, está interviniendo. Con el solo hecho de escuchar o de sentarse frente a esta persona, sea estudiante, acudiente, docente, directivo, o incluso un par, es decir otro orientador, quien lo necesite, por su salud mental (Borja, 2018), ya se está haciendo intervención y es un proceso “per se” terapéutico; estoy hablando desde la psicología clínica y la salud.

En efecto, existen muchos tipos y métodos de intervención (menciono solamente los que nos competen) tales como la prevención individual y grupal, la intervención en crisis (ideación suicida, cutting, intentos de escaparse del hogar y abortos, por ejemplo), la atención a parejas —sean estudiantes, padres, profesores o colegas —, la atención familiar y la atención comunitaria (a través de talleres). Asimismo, la consejería y asesoría escolar, en proyección de vida y socio ocupacional, en sexualidad (incluyendo a estudiantes con discapacidad, ver Borja, 2020), en personalidad, en decisiones morales o filosóficas. Y continuo, además, con la negociación y conciliación en conflictos (convivencia escolar); la terapia breve, la identificación de dificultades de aprendizaje, los trastornos psiquiátricos/psicológicos, los prediagnósticos de déficits/trastornos, las situaciones emocionales o familiares (con ayuda de innumerables instrumentos y escalas), entre muchas otras valoraciones y caracterizaciones, que viéndolas desde el término técnico (aparte de la profesión / especialidad del orientador) son intervenciones necesarias dentro de la escuela. Esto no se lo niego a nadie.

Sin embargo, una cosa es que necesariamente debamos intervenir dentro del colegio, quiero decir con esto, que participemos, nos involucremos, evaluemos, valoremos -diagnostiquemos-, viendo con “ojo clínico” a los estudiantes que pasan por orientación. Por supuesto, siempre manteniendo la confidencialidad, no rotulación, reserva, discreción, evitar juicios, y demás, por protección y respeto con nuestros/as estudiantes.

Es bien sabido por muchos, que en la mayoría de casos, la única atención que tienen los estudiantes es la que **nosotros hacemos**. Basta con observar el cuello de botella que vive el sector salud en su atención primaria, que hace lo humanamente posible por colaborarnos. Así que por corresponsabilidad y solidaridad, podemos brindar un poco de apoyo desde la escuela.

Ya otro tema es el tratamiento especializado (Ley 1616 de 2013, sobre salud mental), que debe recibir y requiere —como un derecho— cada estudiante de acuerdo con la situación identificada, para no decir diagnosticada, otro término que evitamos usar, pero lo satanizamos, igual que al positivismo —postura que nos sirve bastante—, pero nos horroriza utilizarla. Estos tratamientos sí los podemos exigir y pelear con las instituciones o funcionarios públicos que sean, porque muchas veces se quieren zafar responsabilidades y atenciones.

Esto sí es obligatorio del sistema de salud, EPS, de la red de hospitales de cada localidad, de la entidad que corresponda, ICBF, Bienestar Social, Fiscalía, Comisaría, Policía de Infancia, etc. (Según la Ley 100 / 1991, Ley 1098 / 1994, Ley 1616 / 2013, Ley 1620 / 2013, Ley 1075 / 2015 y otras).

Todas nuestras acciones deben estar orientadas y dirigidas hacia lo pedagógico, mejorar los desempeños académicos, apuntarle al aprendizaje y motivación por estudiar de los preescolares, infantes y jóvenes.

!!!Para ustedes, con toda la orientante pasión!!!
(Carlos Borja)



COLECCIÓN
SABER **PEDAGÓGICO**

