

La convivencia escolar, cuestión humana



*Reflexión acerca del
rol y función de la
orientación escolar en
asuntos de convivencia*



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
HUMANANA

**La convivencia
escolar,
cuestión
humana**

La convivencia escolar, cuestión humana

*Reflexión acerca del rol y función de
la orientación escolar en asuntos de
convivencia*

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia – PECC

Alcalde Mayorde Bogotá
Gustavo Francisco Petro Urrego

Secretario de Educación
Oscar Gustavo Sánchez Jaramillo

Subsecretaria de Integración Interinstitucional
Gloria Mercedes Carrasco Ramírez

Subsecretaria de Calidad y Pertinencia
Nohora Patricia Buriticá Céspedes

Jefe Oficina Asesora de Comunicación y Prensa
Rocío Jazmín OlarteTapia

Directora de Participación y Relaciones Interinstitucionales
Adriana Mejía Ramírez

Directora de Inclusión e Integración de Poblaciones
María Elvira Carvajal Salcedo

Directora de Educación Preescolar y Básica
Adriana Elizabeth González Sanabria

Director de Ciencias Tecnológicas y Medios Educativos
Oswaldo Ospina Mejía

Directora de Bienestar Estudiantil (E)
Claudia Marcela Chávez Sanmiguel

Gerente de ProyectoPECC
Deidamia García Quintero

Módulo
La convivencia escolar, cuestión humana

Equipo Técnico de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia – SED

Ariel Fernando Ávila y Juliana Ramírez, Coordinación Respuesta Integral de Orientación Escolar – RIO
Lizbeth Alpargatero y Rigoberto Solano, Coordinación Gestión del Conocimiento
Sandra León, Coordinadora Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia
Andrea Cely, Coordinadora Equipo Territorial Ciudadanía y Convivencia
Juan Carlos Lozano, Equipo RIO

Revisión de Contenidos – SED

Lizbeth Guerrero Cuan, Adriana Velásquez, Emilce Maluche

Fundación para la Reconciliación

Leonel Narváez IMC, **Presidente**

Paula Andrea Monroy, **Directora**

Jairo Enrique Díaz Ferrer, **Coordinador Área Pedagógica**

Natalia Rocha, **Coordinadora Administrativa**

Freddy Ernesto Velandia, **Coordinador Proyecto**

Álvaro Sabogal Mantilla, **Asesor Pedagógico**

Ricardo Rubio, **Asesor Pedagógico**

Laura Molano, **Asesora Estadística y Psicometría**

Adriana Téllez Vanegas, **Coordinadora de Comunicaciones**

Dalia Emely Rodríguez Vargas, **Coordinación Logística**

Adriana Ortegón, **Asistente Administrativa**

Yalith Yanez Pantoja, **Apoyo Logístico**

Anamaría Muñoz, **Auxiliar de Investigación**

Arturo Cañón, **Auxiliar de Investigación**

Laura Becerra, **Auxiliar de Investigación**

Sergio Mora, **Auxiliar de Investigación**

ISBN 978-958-8731-93-3

Línea editorial, ilustraciones y diseño

Urbana Comunicaciones S.A.S.

Archivo Digital Secretaría de Educación del Distrito

Archivo Digital Fundación para la Reconciliación

Esta publicación hace parte del Convenio de Asociación No. 2965 de 2013, entre la Fundación para la Reconciliación y la Secretaría de Educación del Distrito.

© 2014 Secretaría de Educación del Distrito

© 2014 Fundación para la Reconciliación



“El desafío más grande que enfrentan los educadores en una sociedad como la actual es crear las condiciones para que el aprendizaje de la convivencia alimente toda la vida de los niños y los jóvenes.”

FUNDACIÓN PARA LA RECONCILIACIÓN, 2012.
Hacia una Pedagogía del Cuidado.

El tiempo nos dirá si realmente desde la práctica y desde el accionar diario el maestro sí puede, como sujeto político, hacer esos pequeños cambios que resultan ser grandes cambios en cuanto a la educación y en cuanto a la sociedad.

Patricia, orientadora escolar,
Café del Mundo, febrero 27 de 2014

Introducción / 13

1. Convivencia / 17

- 1.1. Porqué la convivencia se convirtió en un asunto importante en la escuela / 23*
- 1.2. Tensiones sobre la convivencia / 27*
 - 1.2.1. Tensiones sobre la convivencia / 28*
 - 1.2.2. Ley y costumbre / 29*
 - 1.2.3. Identidad y subjetividad / 30*

2. Territorios / 33

- 2.1. La comunidad / 35*
- 2.2. La familia / 37*
- 2.3. La escuela / 39*

3. Orientación escolar / 41

- 3.1. Perfil de la orientación escolar en Bogotá / 43*
- 3.2. Tensiones de la orientación escolar / 47*
 - 3.2.1. Epistemológicas / 47*
 - 3.2.2. Metodológicas / 52*
 - 3.2.3. Políticas / 53*
- 3.3. Proyección de la orientación escolar como facilitadora de convivencia / 57*
 - 3.3.1. Hermeneuta / 59*
 - 3.3.2. Punto de fuga / 60*

3.3.3. Vínculo / 61

3.3.4. Pivote / 62

4. Metodología / 63

4.1. Sobre la RAP / 63

4.2. Acciones RAP / 65

4.2.1. Pensarse y pensarnos / 67

4.2.2. Diálogo de saberes / 67

4.2.3. Transformando realidades / 69

4.2.4. Reconstruyendo saberes / 70

5. A manera de conclusión / 71

6. Dossier - Ejercicios / 75

7. Guía de OVAS / 93

8. Bibliografía / 103

9. Glosario de siglas / 111

10. Agradecimientos / 113

11. Anexos / 119

11.1. Anexo 1. Constitución histórica, genealogías y perfiles de rol / 119

11.1.1. Bibliografía / 123

11.2. Anexo 2. Genealogías jurídicas / 125

Introducción

La Secretaría de Educación del Distrito –SED-, así como las redes de orientadores y orientadoras han trabajado constantemente por el reconocimiento y consolidación de la orientación escolar en el sistema educativo. A pesar de esto, la labor de la orientación escolar continúa en proceso de definición y afirmación, debido a la multiplicidad de funciones que cumplen orientadores y orientadoras en las instituciones educativas.

En el marco del Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia – PECC- , al cumplirse en el 2014 cuarenta años de existencia formal de la orientación escolar; la SED en alianza con la Fundación para la Reconciliación deciden emprender un trabajo de acercamiento a orientadores, orientadoras, personas que desde la academia han indagado sobre el rol de la orientación escolar, líderes y lideresas de procesos organizativos, entre otras personas, que permita contar con elementos para abordar cuál es el rol de la orientación escolar en la convivencia.

Orientadores y orientadoras juegan un papel determinante en la construcción de convivencia en las instituciones educativas, en la medida en que buena parte de los eventos que afectan de manera negativa el clima escolar son remitidos a ellas y ellos. A pesar de esto, es importante no perder de vista que al hablar de convivencia, nos referimos a un proceso que va más allá de la resolución de situaciones problemáticas; la construcción de convivencia escolar está relacionada con las formas de interacción entre todos los integrantes de la comunidad educativa, por lo que se trata de un proceso colectivo y complejo. En ese sentido, no es un asunto exclusivo de ningún actor dentro o fuera de la escuela y trasciende la función de la orientación escolar.

La Educación para la Ciudadanía y la Convivencia supone fortalecer el potencial que cada integrante de la comunidad educativa tiene como constructor y constructora de convivencia, dentro de la apuesta de *convivencia y relaciones armónicas*, la estrategia de Respuesta Integral de Orientación Escolar – RIO-, se ha preocupado por el fortalecimiento del rol de la orientación escolar. La Fundación para la Reconciliación que desde su amplia experiencia en el sector educativo entra a contribuir en este proceso, presenta este material pedagógico que hace parte de una *caja de herramientas* y sirve como aporte básico para la práctica de orientadores y orientadoras en su papel de facilitadores de construcción de convivencia escolar.

Este material es producto del trabajo realizado por la Fundación para la Reconciliación, que usando el método de Reflexión – Acción – Participación – RAP- llevó a cabo talleres con más de 300 orientadores y orientadoras de la ciudad, que sirvieron como ***espacios para la reflexión, el empoderamiento y la validación de los materiales***; en simultánea se concertaron una serie de encuentros denominados “Café del Mundo” que reunieron a expertas, expertos, orientadoras y orientadores, personas vinculadas a la Fundación para la Reconciliación y a la SED para dialogar y reflexionar sobre temas de interés en los campos de la pedagogía, la convivencia y por supuesto, el quehacer de la orientación escolar.

La convivencia escolar, cuestión humana, como nombre de esta publicación, surge en el desarrollo del trabajo bajo el método RAP con los orientadores y orientadoras, y del reconocimiento del gran valor humano que demanda a los facilitadores interpretar, leer la realidad e intervenir en los temas de convivencia en la escuela; así como manejar y potenciar las tensiones que en el ejercicio de la vida escolar se permean, desde diferentes actores de la comunidad educativa.

De manera específica, surge de este proceso la serie de material pedagógico denominada: **La Convivencia Escolar, Cuestión Humana**. Esta comprende: El presente módulo, el documento maNual¹ y los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVAS). Estos últimos, producto de las grabaciones de los “Café del Mundo” que permitieron construir una herramienta pedagógica que

1 La N mayúscula en medio de la palabra manual surge a partir del trabajo colectivo con orientadoras y orientadores, fruto de un ejercicio de pensarse y pensarnos; por tanto se decidió hacer un pequeño cambio para marcar la diferencia y que una letra mayúscula señale un giro en la comprensión de este documento como una oportunidad para identificar el rol de la orientación escolar como facilitadora de la convivencia escolar.

pretende suscitar diálogos y reflexiones en todos los espacios donde se aborden las temáticas propuestas. Adicionalmente, se creó una red virtual que permite compartir documentos y experiencias entre orientadoras y orientadores, en procura de favorecer procesos orgánicos de constitución de alianzas con propósitos teóricos, metodológicos, políticos, organizativos, sociales, culturales, entre otros.

El módulo que se presenta a continuación tiene como objetivo **brindar herramientas para potenciar el rol de facilitadores en la construcción de convivencia escolar**. En la primera parte se presentan referentes conceptuales e históricos sobre la convivencia y específicamente sobre la convivencia escolar, adicionalmente se presentan tres tipos de tensiones relacionadas con este tema. En la segunda parte del documento, basándose en la idea de que la convivencia escolar trasciende lo que sucede al interior de la escuela, se describen las dinámicas de otros territorios que se relacionan con la construcción de convivencia. La tercera parte, hace una descripción y análisis de la orientación escolar: el perfil de orientadores y orientadoras definido a partir de un diagnóstico de su realidad, las tensiones –epistemológicas, metodológicas y políticas- de su rol y finalmente, una proyección de la orientación escolar como facilitadora de convivencia.

El equipo de la Fundación para la Reconciliación agradece la generosidad, creatividad y compromiso con que todas estas personas participaron de este proceso, pues son estas en realidad las autoras de estos documentos.

Con gratitud y compromiso.
FUNDACIÓN PARA LA RECONCILIACIÓN
Equipo Unidad Pedagógica
Bogotá, Abril de 2014

1. Convivencia

A lo largo de esta primera parte, proponemos una reflexión sobre algunos conceptos relacionados con la convivencia, sobre preguntas cotidianas que surgen de las situaciones concretas en las realidades que nos corresponde vivir y de los territorios en que se encuentran facilitadoras y facilitadores de convivencia escolar. No se trata aquí de encontrar fórmulas determinantes o estrategias exclusivas, sino más bien de entregar a las orientadoras y orientadores detonantes de reflexión que conlleven a la construcción de propuestas y proyectos de convivencia válidos en cada institución educativa.

Pero, ¿qué entendemos por Convivencia?, múltiples definiciones de convivencia y en particular de convivencia escolar han sido planteadas desde diferentes perspectivas. El PECC, luego de analizar cómo se ha conceptualizado la convivencia, adopta una definición que va de la mano con la idea de que la escuela sea un espacio de formación de sujetos autónomos, participativos y transformadores. Así pues, desde la SED se entiende ***“la convivencia como un proceso de interacción en el marco de relaciones de poder ejercidas sin opresión, ni dominación, donde se establecen consensos sobre valores, normas y acuerdos que guiarán el vivir juntos. En este marco la convivencia se caracteriza por ser dinámica, constante y cotidiana,***



Goleman (1996), ofrece la siguiente reflexión de Aristóteles, que nos permite plantearnos preguntas sobre cómo en la cotidianidad se construye convivencia escolar: *“cualquiera puede ponerse furioso... eso es fácil. Pero estar furioso con la persona correcta, en la intensidad correcta, en el momento correcto, por el motivo correcto y de la forma correcta... eso no es fácil”*. El arte de hacerlo de la forma correcta lo poseen las personas que desarrollan habilidades emocionales de la mejor manera: autoconciencia, control emocional, motivación, empatía y habilidades sociales (liderazgo y cooperación, entre otras)(Fundación para la Reconciliación, 2012a).

de donde se desprende que el proceso de construcción de convivencia es más importante que el logro de un estado 'ideal' determinado" (SED, 2014a, p. 17). La convivencia, entonces, es el fruto de la interacción de múltiples relaciones que ocurren en un marco de territorios complejos y retadores.

En este contexto surgen algunas preguntas frente al quehacer de la escuela en la construcción de convivencia no sólo en su interior sino en la sociedad en general: ¿Se prepara para la vida?, ¿Se educa para el futuro?, ¿Se vive el reflejo de la sociedad?, ¿Es la sociedad en toda su dimensión, tenida en cuenta por la escuela?

Abordar el papel de la escuela implica reconocerla como un espacio donde, como en todos los lugares en que hay interacción, se producen conflictos. Resulta necesario reconocer el conflicto y la confrontación en todas las esferas de la vida humana e incluso apreciar que en un número ilimitado de situaciones connotadas como "normales" tienen una dimensión ad-versa. ¿Cómo avanzar en convivencia sin conocer y transformar los conflictos propios de la vida y característicos de nuestra historia?

Además de las perspectivas académicas la convivencia escolar ha sido trabajada desde las miradas institucionales, las que transitan por los marcos internacionales del Banco Mundial –BM-, La Comisión Económica para América Latina–CEPAL-, la Organización de Estados Iberoamericanos –OEI- y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO-, hasta las que han sido adoptadas por las entidades encargadas de formular políticas educativas como el Ministerio de Educación Nacional –MEN-, los planes de desarrollo regionales y locales, y las Secretarías de Educación. Por otra parte, la voz de orientadores y orientadoras es fundamental

En este documento se entiende la **política** con Chantal Mouffe, (citada por David Slater, 1997) "*como referida al conjunto de prácticas, discursos e instituciones que buscan establecer un cierto orden y organizar la vida social bajo condiciones que siempre son sujetos potenciales de conflicto, precisamente porque son afectadas por la dimensión de lo político*".



para aproximarse a la convivencia escolar, para tal fin se pueden usar diferentes métodos. Como se ha dicho en la introducción de este documento, el método de Reflexión – Acción – Participación –RAP- ha servido para conocer de primera mano los fundamentos que inspiran las iniciativas institucionales de la orientación escolar en convivencia. La práctica cotidiana de orientadoras y orientadores brinda capacidades para el desarrollo autónomo de estrategias locales para el fomento de la convivencia y la ciudadanía, aun cuando los marcos generales estén ya signados

por las instituciones financieras internacionales, la legislación, el Ministerio o las autoridades locales.

Para explicar en detalle la manera en que estas instituciones han abordado la convivencia y la ciudadanía, se hace referencia al informe de la UNESCO, se advierte el interés y compromiso de los gobiernos por avanzar en la formación de ciudadanos, en clave de democracia y convivencia, y entendiendo la escuela como socializadora y formadora de la mayor importancia, y eje fundamental para el despliegue de estas iniciativas. En Bogotá, el Plan de Desarrollo Económico, Social Ambiental y de Obras Públicas, Bogotá Humana 2012 – 2016, entiende al ser humano como el objetivo central de la acción colectiva e institucional, buscando superar la segregación y la discriminación, a partir de dos ejes en el sector educativo: 1. "Educación diversa, incluyente y de calidad y, 2. La participación y el empoderamiento ciudadano".

El PECC (SED, 2013a) asume como objetivo "contribuir a la educación de los estudiantes como ciudadanos con identidad, autonomía, conciencia de derechos y valores vitales y participativos", y en él se adopta el enfoque de capacidades como núcleo de la educación para la ciudadanía, consideradas éstas como "libertades sustanciales para ser y hacer en determinado contexto y territorio,(...) para la SED una capacidad esencial es entendida como un conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades, motivaciones y prácticas que desarrollan el potencial para conocerme, conocer mi contexto, imaginarme su transformación y actuar con otros para transformarlo".

Luego de evidenciar distintas aproximaciones sobre la convivencia escolar, se introduce acá los conceptos de *territorio* que cobra especial importancia debido a que las dinámicas de contexto determinan, junto con otros factores, la forma en que se da la construcción de convivencia. El territorio es conceptualizado como espacio conflictual o "geografía tatuada por el poder", en la medida en que allí se establecen relaciones entre distintos actores lo que supone necesariamente un ejercicio de poder. En algunas aproximaciones tradicionales y en la realidad se asocia dicho ejercicio del poder, con el uso de la violencia física y simbólica; es por esto que la construcción de la convivencia requiere de



Autores como Amartya Sen, Martha Nussbaum, Axley Honneth y Alain Badiou, entre otros, inspiran el abordaje de **la convivencia desde la justicia social**, entendida como actividad asociada a la correcta distribución de capacidades y/o de reconocimientos, en busca de mayores grados de autonomía y libertad en el mundo escolar, desde un enfoque de derechos y oportunidades.

transformaciones en este sentido. De allí que una de las tareas a desarrollar en las instituciones educativas sea la promoción del empoderamiento de la comunidad educativa, en especial de sus estudiantes.

Es preciso tener en cuenta que pese a la reverberación de discursos sobre la paz, la convivencia, el buen trato y el cuidado entre otros muchos, no se han presentado cambios sustanciales que lleven a la materialización de dichos discursos, muestra de ello son algunos de los acontecimientos que suceden en el mundo y particularmente en Colombia fruto de los enfrentamientos violentos, la opresión, la discriminación y la guerra. Esto puede tener como causa la existencia de acciones o *mensajes ocultos* que contrario a lo que dicen los discursos sobrevaloran la guerra y no generan incentivos para que las personas decidan trabajar mancomunadamente para configurar relaciones armónicas.

Desde el punto de vista de Amartya Sen, son las políticas públicas de bienestar y desde luego las de carácter educativo, parte de las acciones que contribuyen a establecer las condiciones de justicia con equidad capaces de garantizar o dificultar el desarrollo pleno de la personalidad en condiciones de autonomía relativa, lo que a su vez, aporta al aclimatamiento de la convivencia; dice Sen: "es la estructura de derechos de una sociedad la que limita la capacidad de las personas,..., la evaluación de la justicia de las instituciones sociales, debe estar centrada en la libertad real que las personas tienen (dentro de la estructura social que aquellas definen), para elegir su modo de vida" (1990, pp. 11-12).



La convivencia también ha sido asociada a la justicia social como núcleo central de todas aquellas actividades que propician el bienestar, el buen vivir y la reducción de la violencia, esto con miras al mejoramiento de la convivencia consigo mismo, en la escuela, el barrio y el mundo. Desde la perspectiva distributiva la justicia social se entiende como la distribución equitativa de bienes y servicios; no obstante, la titularidad sobre algún bien no garantiza el pleno uso y disfrute del mismo, porque alguna condición u ocupación no se lo permite.

En contraste con aquellas teorías de bienestar centradas en la distribución de bienes, Sen (1990, p. 23) afirma que: "no es lo que uno posea, sino el tipo de vida que uno lleva y lo que consigue realizar con lo que se tiene, (...), las realizaciones son los distintos tipos de cosas que uno logra con sus posesiones y, los distintos tipos de realizaciones que uno logra es lo que nos

indica el modo de vida en que se está"; de allí que los bienes y mejor aún las oportunidades, cobran significado y valor en la medida en que faciliten el desarrollo de capacidades para llevar el modo de vida que mejor se valora. Las dificultades percibidas en los enfoques distributivos

de justicia, llevan a pensar que finalmente no sería solo la oferta y distribución de bienes y/o servicios la garantía suficiente para propiciar la convivencia; a partir de una percepción de justicia social tendría que tenerse en cuenta también aquellas condiciones capaces de signar quiénes y cómo son usados dichos bienes; de allí que autores como Honneth (2011) y Fascioli (2011), entre otros, desarrollan una discusión sobre el enfoque de capacidades y el reconocimiento. Para Fascioli, “la justicia social tiene que ver con cómo están constituidas las prácticas sociales y la calidad de las formas de reconocimiento presentes en ellas”.

Como se puede ver, la reflexión que se ha hecho entorno a la convivencia implicó explicar también la manera en que se analiza el conflicto, el rol de la escuela, las relaciones de poder, las formas como ha sido abordada la convivencia escolar por diferentes entidades, la incompatibilidad entre los discursos sobre este tema y las prácticas cotidianas, y la relación de la convivencia con las definiciones de justicia social. Esto nos permite concluir que la convivencia es un asunto complejo, las relaciones humanas implican ejercicios de poder lo cual en ocasiones puede suscitar contradicciones y desencadenar conflictos; ante esta realidad se nos invita a buscar herramientas para la construcción de relaciones armónicas y para la transformación de los conflictos. Dentro de estas herramientas están las que se han esbozado por diferentes entidades en forma de programas, políticas, iniciativas y se encuentra también este módulo que al entender la convivencia como una cuestión humana busca potenciar el rol de facilitadores y facilitadoras de convivencia en el espacio escolar.



Continuando con la exposición de Fascioli acerca de Nussbaum, Sen y Honneth, incluso cuando los bienes están disponibles existen al menos tres formas de menosprecio o des-reconocimiento, que impiden el acceso, uso, disfrute de estos y se constituyen en fuente moral de los conflictos sociales: el maltrato, la exclusión social y la injuria o deshonra, como mecanismos que inciden de manera decisiva en el bienestar y la vida de las personas desencadenando comportamientos violentos que terminan impactando decididamente las condiciones de convivencia en la pareja, el barrio, la escuela o la sociedad en general.

1.1. Porqué la convivencia se convirtió en un asunto importante en la escuela

Abordar la categoría de convivencia en el ámbito escolar invita a reconocer al menos la historicidad del concepto y sus implicaciones en la definición de lo pedagógico. En un recorrido a través del tiempo desde la independencia de nuestra república hasta ahora, cabe reconocer las divergencias entre quienes le confieren prelación a la educación como proyecto modernizador o estrategia de productividad, y quienes le otorgan mayor importancia a la educación como plataforma de modernidad hacia la constitución de ciudadanía y nación, dos aspectos que por momentos tienen dificultades para coexistir.

Profundizaremos en las formas como la convivencia ha sido abordada desde la finalización de la segunda guerra mundial, pues desde ese momento surge un enfoque de modernidad que tiene como propósito convertir la escuela en escenario para el fomento de valores asociados



Mireya González (invitada al Café del Mundo realizado en febrero 12 de 2014) identifican cuatro períodos de la instrucción pública como plataforma de las relaciones y valores que habrán de orientar la construcción de un proyecto nacional: el patriótico desde la independencia hasta 1903, asociado a la transición de colonia a república independiente; un período que inicia con la Ley Uribe que introduce asignaturas como la geografía e historia de Colombia en el marco de las llamadas comunidades de saber, con miras a consolidar un proyecto nacional; el ciclo que podría entenderse como desarrollista, donde se le da especial valor al conocimiento disciplinar entre 1960 y mediados de los noventa, y un retorno hacia las tareas de formación para la paz, la democracia y la convivencia partiendo de lo planteado en la constitución política de 1991.

a la paz, la democracia y la prevención de ulteriores conflictos; como se constata en el documento de la UNESCO "Educación para la Paz"². En Colombia, luego de la violencia política de los años cincuenta y las negociaciones de paz durante el gobierno de Virgilio Barco (1986-1990), se produce un segundo informe sobre la violencia en Colombia donde se reconoce la institución educativa como un espacio por el que transita la violencia y, por consiguiente, adquieren valor las preguntas acerca de cómo dejamos de ser violentos y el papel de la escuela en dicho propósito, creando así la posibilidad de democratizar la escuela y garantizar la participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa en el direccionamiento de los colegios, conllevando a la creación del Gobierno Escolar y a la incorporación en el currículo de asignaturas como comportamiento y salud, ética y otras con el mismo objetivo.

A partir de los años setenta estas iniciativas son opacadas por la prevalencia de los propósitos de productividad, que le otorgan mayor importancia a la creación de aquellas competencias requeridas para el desempeño técnico, tecnológico y profesional, en cuyo caso los temas "duros" tienen que ver con matemáticas, física, química y biología, a los cuales se vinculan profesionales de estas disciplinas independientemente de sus capacidades pedagógicas. Así mismo, en las instituciones se va desestimulando la incidencia del docente en el diseño de los contenidos de su asignatura, trasladando esta tarea a la industria editorial y sus especialistas en la producción de textos, pese a que los discursos y la legislación lo conminan a ejercer su autonomía en dichos asuntos. En consecuencia, el hacer pedagógico como un obrar integral de información y formación, se va disgregando de forma tal que la convivencia y el sistema relacional de socialización sale del aula y aún de los límites del colegio para judicializarse, familiarizarse, o medicalizarse.

La convivencia, es desligada en diversas proporciones del quehacer y el saber pedagógico, transfiriendo estas funciones al psicólogo, a la psicóloga, orientador, orientadora, médico, médica, comisario o comisaria de familia, policía de infancia y adolescencia, abogadas, abogados y demás profesionales de la norma y la ley, con el argumento de que la escuela es un punto en la circulación y recomposición de saberes dentro de la estructura social y por ello mismo, debe ocuparse de unas funciones específicas dentro de las cuales no se prioriza la construcción de convivencia. Tal situación, en donde por momentos prevalece la "industrialización" y la desterritorialización de la convivencia en la labor pedagógica, termina en que la escuela "se

2 Informe de progreso "Educación para la convivencia y la cultura de la paz en América Latina y el Caribe".

zafa del problema” aun cuando resuene el discurso de la integración escolar y se aplazan los retos pedagógicos de la política educativa en materia de convivencia; en su remplazo, ***se apela a la Ley, la norma o la fe, en detrimento de la reflexión pedagógica.***

La conceptualización de convivencia presentada, sumada a la perspectiva histórica que se mostró en este apartado permitió evidenciar dos momentos del abordaje de la convivencia en las instituciones educativas. Por una parte, un momento en que la convivencia sale del ámbito pedagógico y recientemente un retorno a la convivencia como asunto fundamental dentro de la escuela. Para abordar la convivencia en el escenario educativo resulta importante identificar las tensiones que existen en relación a esta materia, las cuales son explicadas y descritas a continuación.



1.2. Tensiones sobre la convivencia

El ejercicio de facilitar la convivencia y la ciudadanía en cualquier entorno, pero más en los colegios, produce una serie de tensiones que se entrecruzan en la vida cotidiana y generan algunos desequilibrios en las relaciones humanas. Así pues, las tensiones se definen acá como un elemento esencial para la comprensión de los equilibrios y desequilibrios en la convivencia de una institución escolar, las tensiones surgen de los dilemas que enfrentan las personas al tener que optar por una u otra opción. De esta manera las tensiones que se evidencian desde la facilitación en convivencia y ciudadanía, operan a manera de un *analizador*³ social que tiene territorios precisos. Esos territorios pueden ser el cuerpo, el saber, la comunidad académica, la sociedad aledaña, las instituciones públicas y en general lo instituido (ver capítulo 2. *Territorios*). La tarea del facilitador o la facilitadora de convivencia versa sobre temas tan diferentes como la sexualidad, la violencia física, el bienestar de estudiantes y docentes, las dificultades de aprendizaje, el proyecto educativo institucional, el clima laboral de la Institución Educativa Distrital –IED-, las relaciones con la comunidad; la coordinación interinstitucional y el diseño de iniciativas para la formación en ciudadanía y convivencia. En este apartado se reflexiona sobre las tensiones más evidentes que aparecieron durante los talleres que se implementaron siguiendo el método RAP, en estos se propiciaron situaciones que invitaban a los participantes a interrogarse sobre su quehacer, y a enfrentar las tensiones propias de la convivencia escolar desde su papel como orientadores y orientadoras del Distrito.

³ Aquí se entiende el analizador con Loureau (1995) como: “*aquello que cerca el imaginario y le obliga a hablar*”.

Todas las tensiones invitan a la imaginación pedagógica, a idear nuevas formas de organización para la convivencia, teniendo en cuenta las dinámicas del entorno, por lo que las tensiones no deben ser vistas como algo negativo. Al igual que el conflicto, las tensiones pueden constituirse como una oportunidad pedagógica dentro y fuera de la escuela. Se presentan tensiones en todas las relaciones sociales y espacios de encuentro. Hoy las tensiones y conflictos son más evidentes y esto es positivo en la medida en que habla de la posibilidad de ser diferentes en la sociedad; por el contrario, cuando el conflicto o las tensiones no se presentan, pueden estar mostrando homogeneidad y rechazo al pensamiento divergente.

Se presentarán tres tipos de tensiones identificadas: las epistemológicas, las metodológicas, y las políticas. Con estas tres categorías de tensiones se analizan las *situaciones* presentadas en el documento MaNual.

1.2.1. Heteronomía y autonomía

Heteronomía y autonomía son categorías que están relacionadas con el hacer cotidiano de las personas, categorías que la filosofía y las disciplinas del conocimiento de lo social apropian y tratan de comprender para conocer cómo las personas desarrollan el criterio moral y qué importancia en la vida cotidiana tiene este en el sentido de la convivencia, la interacción política y en especial, en el hacer de la formación ética de las personas que participan en el "hecho educativo". Los estudios de Piaget (1987; 1991) trajeron a la educación la discusión kantiana sobre la dirección que tiene la moralidad: guiada desde fuera (hetero) o desde dentro (auto) del sujeto.

Si bien es cierto que la regulación de la sociedad requiere una serie de normas instituidas como leyes, la autonomía resulta ser uno de los objetivos de la educación (Kamii, s.f.). Cuando la SED invita a considerar la participación como una de las capacidades ciudadanas esenciales (2014a, p. 26) a la vez que área temática (2014a, p. 31), está llamando la atención sobre la intencionalidad teleológica de la educación en la promoción de la autonomía como requisito para la participación, pero también como elemento fundamental en la construcción de la identidad, el autocuidado y la promoción de los derechos.

De esta manera, se valora el hecho de que las personas tomen decisiones y emprendan acciones basadas en su criterio moral y en sus razonamientos. Siendo esto contrario a la heteronomía

según la cual la voluntad está determinada por cuestiones ajenas al individuo, es decir se actúa aceptando las exigencias que se proponen por un externo (el otro, el orden social, etc.). Esta tensión entre autonomía y heteronomía tiene implicaciones directas en la construcción de convivencia escolar; mientras que el individuo heterónimo espera que sus comportamientos estén controlados por la norma, la sanción, las imposiciones sociales, culturales, la vigilancia, los castigos o los premios; los individuos que ejercen su autonomía construyen la convivencia desde la autoregulación, la posibilidad de generar y cumplir acuerdos y las libertades.

Esto se refleja de manera contundente en el ejercicio de la orientación escolar. Por ejemplo, la tensión práctica ante una adolescente gestante y la promoción de su autonomía ante la decisión de asumir o no el embarazo, que probablemente contradiga los parámetros morales de buena parte de la comunidad educativa. En el documento MaNual, que hace parte de la serie de materiales elaborados denominados: La Convivencia Escolar, Cuestión Humana, las tensiones entre heteronomía y autonomía son uno de los ejes analíticos de los casos o situaciones que relacionan el sistema de alertas y la tarea de la orientación con la convivencia escolar.

1.2.2. Ley y costumbre

Para la reflexión sobre la tensión entre ley y costumbre es preciso retomar las ideas de Antanas Mockus (1994; Mockus & Corzo, 2003) sobre la necesidad de armonizar la ley, la moral y la cultura. Usando estas categorías, el autor analiza el caso colombiano y concluye que existe un divorcio entre ley – moral – cultura en la sociedad. A pesar de que la permanencia de una costumbre en el tiempo puede constituirse como norma, en ocasiones, como sostiene Mockus la cultura o costumbre ha facilitado que se validen o se acepten comportamientos que son ilegales e incluso inmorales.

Tanto la ley como la costumbre son sistemas regulatorios del comportamiento, mientras que la ley es de carácter formal, puesto que su violación puede acarrear procesos penales; las costumbres son regulaciones de carácter informal, ya que no seguirlas si bien no conlleva sanciones jurídicas, puede generar burlas, habladurías, entre otras. Siguiendo lo que se planteaba en la tensión ante-



Es frecuente que en los colegios se tenga por costumbre no cumplir estrictamente con los horarios o el porte del uniforme. Sin embargo, si a la orientadora o el orientador se le pide que haga cumplir esa norma se le está pidiendo también que ponga en riesgo la relación de cercanía y confianza que ha tardado meses o años construir con sus estudiantes o docentes.

rior, la educación debe permitir que las personas sean auto reflexivas frente a estos sistemas regulatorios, es decir que hagan ejercicio de su autonomía y que sea a partir de esto que se produzca la construcción de convivencia.

En el ejercicio de sus funciones, los orientadores y las orientadoras, se enfrentan a situaciones que a la hora de ser abordadas reflejan la tensión entre lo legal y las costumbres propias, de sus estudiantes, sus familias o sus colegas docentes. Por ejemplo, en la relación entre padres-madres e hijos – hijas puede que persista la costumbre de emplear violencia verbal o física, pero que esto es ilegal; ¿cuál debería ser la acción a seguir por la orientadora o el orientador que conoce de la situación?

En un nivel más complejo por sus implicaciones, es posible que la orientadora o el orientador tengan conocimiento de un acto o situación ilegal que están obligados a reportar (ética y legalmente), pero que pone en riesgo su ética y su moral, o que simplemente en anteriores situaciones no se ha reportado (costumbre). El MaNual explora varias de estas situaciones de tensión y posibles estrategias de abordaje.

1.2.3. Identidad y subjetividad

El PECC (SED, 2014b, pp. 22-23) señala la identidad como una de las capacidades ciudadanas esenciales. La identidad es sexual, cultural, política, religiosa, étnica, ética, moral. Es una construcción individual, social y cultural que es diversa de acuerdo al contexto. El reconocimiento de la identidad propia se produce a partir del diálogo e intercambio que el individuo entabla con su entorno. Por otro lado, la subjetividad viene de lo que hemos interiorizado del mundo cultural que nos correspondió vivir y de la manera como hemos interiorizado lo que somos como sujetos y como miembros de la colectividad. Cada quien sintetiza en su ser la familia, el colegio, el barrio, las amistades, el grupo religioso, político al que pertenece, entre otros.

Guillermo Carvajal (invitado al Café del Mundo de marzo 7 de 2014) plantea que en las escuelas hoy se dice: “respéteme que somos iguales, usted tiene 70 años y yo 12, pero respéteme, que somos iguales”. Esta es una manera de señalar cómo se han trastocado las perspectivas más ortodoxas de la escuela en torno a las relaciones humanas que antes leían de otra manera la diferencia, en esas perspectivas las diferencias conllevaban a desigualdades; el adulto merecía más respeto que el niño, las mujeres no accedían a los mismos escenarios laborales o

académicos de los hombres, los afrodescendientes o indígenas no tenían los mismos derechos que los mestizos o blancos entre otras; esto se ha transformado para dar paso a una valoración de la diferencia según la cual a pesar de dichas diferencias somos iguales en cuanto a derechos, deberes y oportunidades.

La construcción de la convivencia supone interacciones sociales donde se hacen manifiestas las diferencias. Sin embargo, en el medio social en el que nos encontramos, no todas las identidades son valoradas de la misma manera. A pesar de que emerjan discursos sobre la aceptación y la valoración de la diferencia, en la cotidianidad se observa discriminación y rechazo frente a quienes manifiestan una identidad determinada. En consecuencia, en los colegios se presenta en ocasiones violencia física o verbal por la identificación racial, sexual, étnica, ideológica, estética, religiosa, moral. Ofensas como "negro", "marica", "gorda", "fea" podrían provenir de esos discursos y prácticas que subvaloran algunas identidades.

Desde la perspectiva de convivencia adoptada, se busca que la escuela sea un espacio donde todas las identidades sean respetadas, valoradas, tenidas en cuenta, de manera que como plantea Mireya González (invitada al Café del Mundo realizado en febrero 12 de 2014), la educación sea para todos estando juntos, en esta medida debe no solo permitirse que cada uno y cada una exprese su identidad sino tener en cuenta la forma en que los demás asumen dichas identidades (subjetividad).



2. Territorios

En este capítulo, se busca reflexionar acerca de la convivencia, no solo al interior de la IED, sino en relación con el contexto; para ello se asumen las tres dimensiones propuestas por la Secretaría de Educación: individual, societal y sistémica a manera de territorios, entendidos éstos como espacios en disputa alrededor de los valores, reglas y significados que guían el mundo de lo subjetivo, social o sistémico.

El colegio es un territorio enmarcado en el contexto de otros territorios. ¿Cuál es el territorio dominante en el proceso educativo de una persona? Este es un cuestionamiento que ha encontrado distintas respuestas en diversos sistemas de interpretación acerca de la relación persona/sociedad. Una de las más recordadas es la de Carlos Marx quien decía que “El ser social determina la conciencia social” (1859), o aún antes de Marx, Jean-Jacques Rousseau quien planteó “El hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe” (1762).

Considerando que los sujetos no pueden ser leídos sin el contexto y en consecuencia que la escuela no puede entenderse sin comprender las dinámicas de los territorios en que se ubica, el rol de la orientación escolar debe permitir un



El territorio se entiende con Gómez (2008) como un espacio tatuado por el poder, una geografía dominada ya sea por el Estado u otros actores que instauran sus leyes, valores y significaciones por medio de prácticas que pueden variar desde los mecanismos que entendemos como democráticos, hasta el despotismo y el totalitarismo. Tal acepción reconoce que para el caso de nuestro país, cada espacio de nuestra geografía es un territorio donde priman las contradicciones de poder incluidas aquellas que se dan en el campo de lo simbólico, donde se disputan los valores que deben prevalecer en sus habitantes, las prácticas de interacción y consumo, al igual que las jerarquías que deben predominar.

conocimiento sistemático del entorno del colegio, un conocimiento preciso del cual participen los habitantes del contexto; un trabajo mancomunado colegio – territorio. Sin esta aproximación se presentan múltiples obstáculos para desarrollar su labor en la institución educativa. A continuación se abordarán tres territorios: La comunidad, la familia y la escuela.

2.1. La comunidad

Además de la escuela y la familia, los individuos pertenecen a otros grupos sociales con los cuales tienen en común la ubicación geográfica, costumbres, valores, intereses y objetivos que los llevan a ser parte de lo que conocemos como comunidad, entendiendo que ésta implica una cercanía y empatía con el otro. Visto de esta manera, el barrio, el vecindario, "el parche", la pandilla, el grupo de amigos, la barra, los grupos culturales y deportivos constituyen comunidades, territorios donde se construye la convivencia.

Es posible que la función más general de la comunidad sea la creación de un sistema de normas (formales o informales) y una organización colectiva que genere unidad y cohesión. Según Weber (1977) el aspecto normativo se denomina sistema de orden legítimo, es decir aceptado por la comunidad, de esta manera se regulan los individuos que la componen. Buscando una "solución" al problema planteado por Hobbes en el Leviatán (1651), la "guerra de todos contra todos", se establecen acuerdos, se diseñan normas que permiten el vivir juntos.

La comunidad societaria, es relativamente poco conocida debido a que por lo general se le analiza en términos políticos y religiosos, más que sociales. Es crucial en la institución educativa la relación existente entre la lealtad de subgrupos e individuos hacia la colectividad y hacia otras colectividades de las que sean miembros. La diversidad de roles, la participación de una misma persona en varias colectividades, es una característica fundamental de las sociedades humanas. En conjunto, el aumento de pluralismo de los roles es característica principal de los tipos modernos de sociedad. En consecuencia, la coexistencia de las lealtades hacia la comunidad misma y hacia otras colectividades constituye un importante problema de integración.

La Secretaría de Educación – SED a través de la estrategia de Respuesta Integral de Orientación Escolar –RIO– se preocupa por conocer lo que sucede en los Entornos Escolares a través de investigaciones en la Unidades de Planeación Zonal –UPZ–



Teniendo en cuenta lo anterior, quienes están relacionados con el acto pedagógico que tiene lugar en la escuela, deben considerar la pertenencia a múltiples comunidades de los sujetos que allí se encuentran. Dichas colectividades, como ya se ha mencionado, tienen valores e intereses disímiles e influyen en los relacionamientos que se establecen al interior de la escuela.

2.2. La familia

La formación de la familia resulta determinante para los niños las niñas, las y los jóvenes. Cada sistema familiar, incluidas sus costumbres y prácticas, se confrontan con lo que se aprende en la comunidad y el colegio, y propicia cuestionamientos. El ejemplo, las reflexiones, las justificaciones y el conjunto de prácticas que recibe el niño, niña o el joven de su padre y madre, de sus mayores o de aquellos con quienes conviven se aferran a su modo de ser de una manera casi imperceptible.

En esta misma línea, entendiendo que existen diferentes formas de constituir familia y que ésta es un escenario de aprendizaje para las niñas y los niños; la manera en que se aborda el diálogo, los acuerdos, las normas, las relaciones de género, las diferencias, la toma de decisiones, será fundamental en cómo se entiende la convivencia. En este sentido, los aprendizajes respecto al establecimiento de relaciones, que se dan en la familia se ven reflejados en el comportamiento del sujeto en otros espacios.

Una vez destacado el papel de la familia, se entiende que las problemáticas que en este territorio se presentan, permean la convivencia escolar. Es por eso que, en el rol de la orientación escolar no se debe perder de vista el relacionamiento con la familia. Sin embargo, resulta importante tener en cuenta las limitaciones de facilitadores, facilitadoras, orientadoras y orientadores para establecer vínculos con ésta; así mismo, padres y madres enfrentan dificultades para hacer presencia en la escuela; por ejemplo los horarios laborales y la disposición de tiempo, en general. Esta situación a la que podemos denominar, el vínculo roto familia-escuela, debe

ser al menos objeto de reflexión cuando se habla de convivencia escolar, lo que se puede complementarse con la creación de mecanismos para crear o fortalecer dicho vínculo. Vale la pena decir que éste debe ser creado con padres y madres, no obstante, hay familias en que los adultos respondientes son abuelos, abuelas, tíos, tías, hermanas, hermanos e incluso vecinos o vecinas que se convierten en el modelo a seguir de los estudiantes y por eso su relación con la escuela es fundamental.



2.3. La escuela

¿Qué es una escuela? Las instituciones educativas son microsociedades dentro de una cultura mayor. Se debe tener presente también que ***las escuelas están estructuradas por normas y convenciones que enmarcan los elementos afectivos, personales y morales de la experiencia escolar***. Allí los saberes académicos y ciudadanos, no se confina a períodos formales de enseñanza – aprendizaje sino que incluye también las interacciones sociales establecidas por reglas, rituales y prácticas de la escuela y del aula, y por las interacciones entre iguales que se producen en los patios de juego, baños, pasillos y entradas.

La escuela tiene entre otras funciones, la de formar *el ciudadano y la ciudadana*, sujetos activos que participan en la transformación de su realidad y conviven con los otros; por otra parte, la de potenciar las capacidades del desarrollo humano para que las y los estudiantes construyan una vida autónoma. En la coyuntura histórica actual, capacitar a las nuevas generaciones para el cuidado de sí, de los demás y de la naturaleza, es decir capacitar para la convivencia y para la paz. La educación no tiene como objetivo único la vinculación al mundo laboral.

Con base en lo anterior, se hace un esfuerzo porque la convivencia escolar sea un tema central dentro del colegio. Es importante tener en cuenta que en la escuela confluyen grupos de edad muy diferentes, historias de vida, hábitos de conducta, intereses, habilidades, problemas personales, que se suman a situaciones problemáticas provocadas por la misma institución y por el entorno lo cual obstaculiza el convivir en forma constructiva y solidaria.

Dentro del colegio, un sistema excesivamente autoritario se convierte en fuente de conflictos de difícil manejo, pues los niños, niñas y jóvenes no encuentran la manera de expresar sus malestares. Retomando lo planteado en las tensiones, un sistema autoritario va en detrimento de la formación de sujetos autónomos, adicionalmente puede provocar resistencia hacia los maestros y las normas, creando un ambiente escolar dominado por la agresividad y la desmotivación. El corte autoritario que impone disciplinas sin cuestionamientos y sin discusión participativa en la escuela es la respuesta a las demandas, de un contexto histórico que exige de la escuela la producción de individuos adaptados para un tipo de sociedad que no discierne críticamente, (Fundación para la Reconciliación, 2012a). Al otro extremo, ambientes donde no se establezcan acuerdos mínimos que pongan parámetros a la vida en comunidad, pueden acarrear problemas y dificultar el vivir juntos.

Por otra parte, en el entorno escolar pueden presentarse grupos y pandillas que influyan en las condiciones de convivencia del colegio, grupos delincuenciales que vendan drogas o que constituyan amenazas a la seguridad de los niños y niñas. Adicionalmente, hay colegios en los cuales no se establecen relaciones armónicas entre los docentes, lo cual afecta también las percepciones que sobre la convivencia tienen los estudiantes.

Algunas de las soluciones que se han planteado a estas problemáticas, están relacionadas con la democratización de la escuela, como se señaló antes, esto implica la constitución del gobierno escolar (consejo directivo, consejo académico, comité de convivencia, personero de estudiantes, representantes de curso, consejo de padres de familia), sin embargo no es suficiente si esos organismos definidos por la ley se quedan como espacios formales que no transforman las relaciones de poder y la toma de decisiones en la institución; por tal motivo, el empoderamiento de los diferentes actores de la comunidad educativa debe trascender el hecho de que hagan parte o no de un comité o consejo, este debe evidenciarse en que todas y todos puedan expresarse de manera libre y autónoma frente a lo que pasa en la institución educativa

Hasta el momento, se ha planteado una forma de entender la relación territorio-escuela y su importancia en la convivencia escolar y se han descrito sus problemáticas, sin embargo, es necesario que la escuela no sea vista desde una perspectiva negativa pues esto puede frenar su potencial transformado. ***La escuela es un espacio de encuentro, que por mal que le vaya al mundo a su alrededor constituye aún un lugar para descifrar el complicado entorno en que vivimos, más que un sitio para profundizar el malestar en la cultura.***

3. Orientación escolar

Luego de haber abordado los conceptos de convivencia, las tensiones asociadas a ésta y los territorios que se conectan en el proceso de construcción de convivencia, se presentará acá una descripción de lo que es hoy la orientación escolar en Bogotá, desde una caracterización o esbozo de perfil teniendo en cuenta las variables profesión y distribución por localidad; una mirada a las tensiones que vive quien ejerce el cargo, y una proyección de la orientación con perspectiva como facilitadora de la convivencia escolar.



3.1. Perfil de la orientación escolar en Bogotá

La actual administración de la ciudad, y en particular la SED, están empeñadas en reconocer y fortalecer la “importante labor que orientadores y orientadoras han ejercido como facilitadores e impulsores de cambios favorables para las condiciones de convivencia en las instituciones educativas y en el territorio que las rodea” (SED, 2013b, p. 7). Sin embargo, el camino para lograr ese reconocimiento es largo y complejo, y debe incluir una adecuada y actualizada caracterización del perfil de la orientación en la ciudad. El estudio de 2011 que el IDEP realiza para caracterizar los “perfiles de los docentes del sector público de Bogotá” desconoce por completo que los orientadores y orientadoras son, por definición legal, docentes. No se mencionan, no se consideran sus condiciones, no se describe su perfil.

La tarea de caracterizar la población de orientadores y orientadoras escolares del Distrito Capital supera el propósito de identificar su rol en la convivencia escolar, que es el objetivo que se ha propuesto la Fundación para la Reconciliación en el marco del PECC. Sin embargo, analizando información básica de orientadores y orientadoras registrada en octubre de 2013⁴, (sexo, fecha de posesión en el cargo, jornada, formación profesional para mil ciento ochenta y dos docentes orientadores-orientadoras), tomando información base del Primer Congreso Distrital de Orientación Escolar (noviembre 14 y 15 de 2013) y en dicho evento, aplicando

⁴ Esta información se obtuvo de un listado facilitado por la SED a la Fundación para la Reconciliación en el marco del Convenio 2965

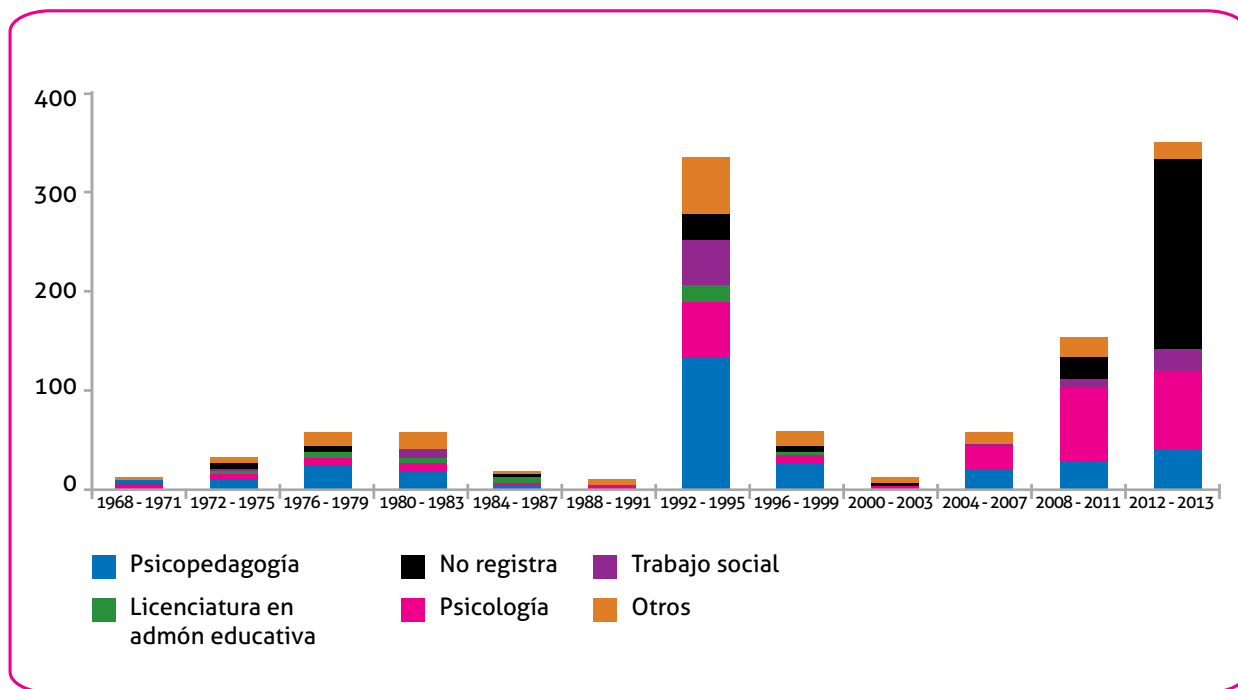
una encuesta (*en adelante Encuesta 2013*) con algunas preguntas sencillas, se llevó a cabo la caracterización. (528 personas respondieron la encuesta).

En octubre de 2013, 1.182 personas ejercían el cargo de orientadoras u orientadores en el Distrito, de las cuales el 85,3% correspondían a mujeres (1.008 orientadoras), donde predomina la vinculación en propiedad. 958 de ellas están vinculadas en propiedad, mientras que 14 están en provisionalidad, y 36 en provisionalidad temporal, lo que indica un alto grado de estabilidad en la SED y sus respectivos colegios. En cuanto a los hombres, tan sólo son 174, el 14,7%, 161 nombrados en propiedad, 2 provisionales y 11 provisionales temporales. El 69% de orientadores tiene menos de 9 años en el cargo, en contraste con las orientadoras de las que el 44% lleva menos de 9 años en el cargo; el 32% de las mujeres tiene entre 18 y 27 años de ejercer como orientadoras para el Distrito. Los datos evidencian que en la orientación escolar predominan las mujeres, un dato interesante, aunque el número sea pequeño, es que 8 mujeres se encuentran desempeñando funciones de coordinación en encargo.

En cuanto a la distribución por jornada escolar, el 50,2% se encuentra en la jornada de la mañana, el 42,6% en la jornada tarde, y el 5,2% en la jornada denominada "global". Proporcionalmente hay una mayor participación de hombres en la jornada tarde y en la jornada global, teniendo en consideración que la proporción mujeres hombres es 85/15. Es necesario señalar aquí, que la jornada denominada "global" corresponde a la distribución de funciones durante ocho horas sin importar la jornada escolar⁵.

En la sección de *Tensiones epistemológicas* se mencionan unos primeros elementos de caracterización por área de formación profesional (gráfica 4), y la distribución según fecha de nombramiento (gráfica 5). Una combinación de las dos informaciones nos arroja la distribución que se aprecia en la Gráfica 1, pero esta vez organizada por períodos de gobierno en Bogotá (lapsos aproximados, toda vez que la extensión de los períodos ha variado sustancialmente en el rango considerado).

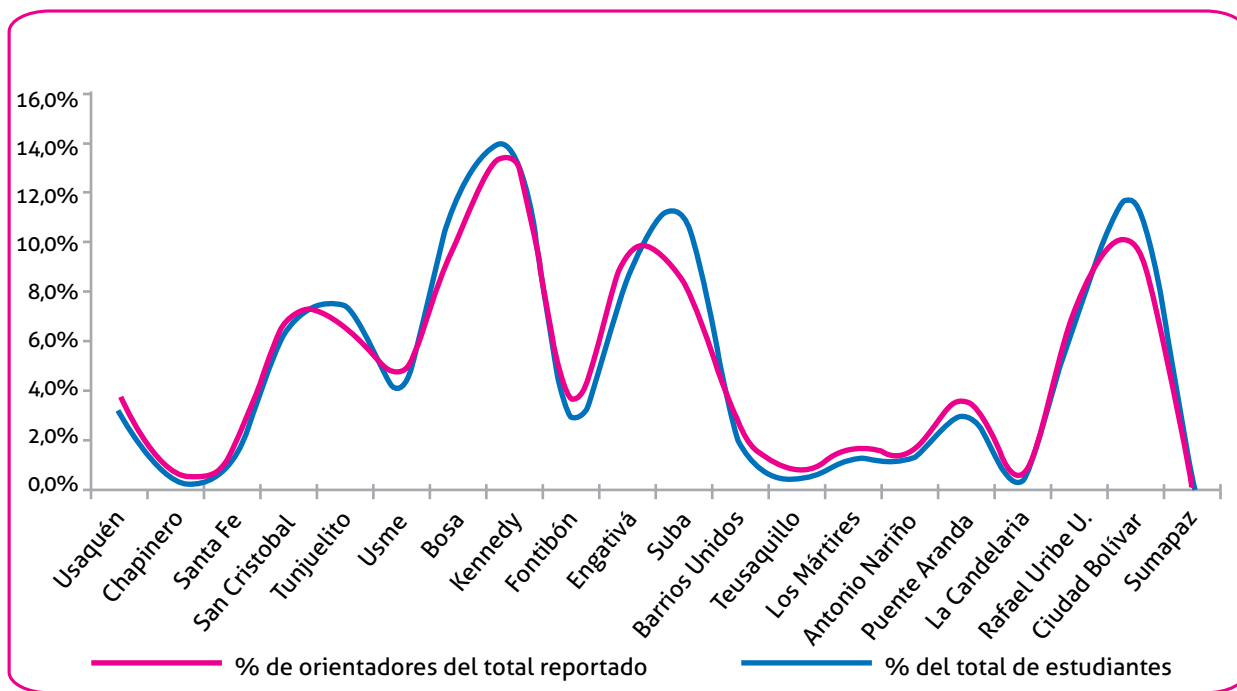
5 La jornada global no corresponde al programa 40 X 40 Currículo para la Excelencia Académica y la formación integral



Gráfica 1. Distribución por porcentajes de orientadoras/es de acuerdo con el área profesional y por periodos de gobierno

En cuanto a la formación (ver Gráfico 4), 56% (659) de las orientadoras y orientadores son profesionales en pedagogía; un 20% son profesionales en otras áreas, y el 10% cuenta con un posgrado en el área pedagógica. La creciente vinculación de personas a la orientación escolar en años recientes, muestra que las funciones de orientación están siendo consideradas una prioridad. La carrera de trabajo social se mantiene con una presencia significativa en todos los periodos (8% del total). Cabe notar que, la presencia de orientadores con licenciatura en administración educativa se reduce al entrar el nuevo siglo, en consecuencia de la reforma del sistema de educación superior para la formación de educadores (decreto 272 de 1998).

Otra información relevante es la distribución de orientadores y orientadoras por localidad, con respecto al total de la ciudad, tal como se aprecia en la Gráfica 2. Si bien existe una lógica correlación entre la proporción de estudiantes y la proporción de orientadores y orientadoras



Gráfica 2. Relación en porcentajes de orientadoras/es con respecto a la población escolar por localidad

por localidad las curvas no son idénticas, en casos como Usme, Bosa, Kennedy, Suba y Ciudad Bolívar el porcentaje de estudiantes supera el porcentaje de orientadoras asignados, lo cual alerta frente a la necesidad de aumentar la vinculación de personas a la orientación escolar, en estas zonas. Estas cifras correlacionan la población estudiantil versus la cantidad de profesionales en orientación.

3.2. Tensiones de la orientación escolar

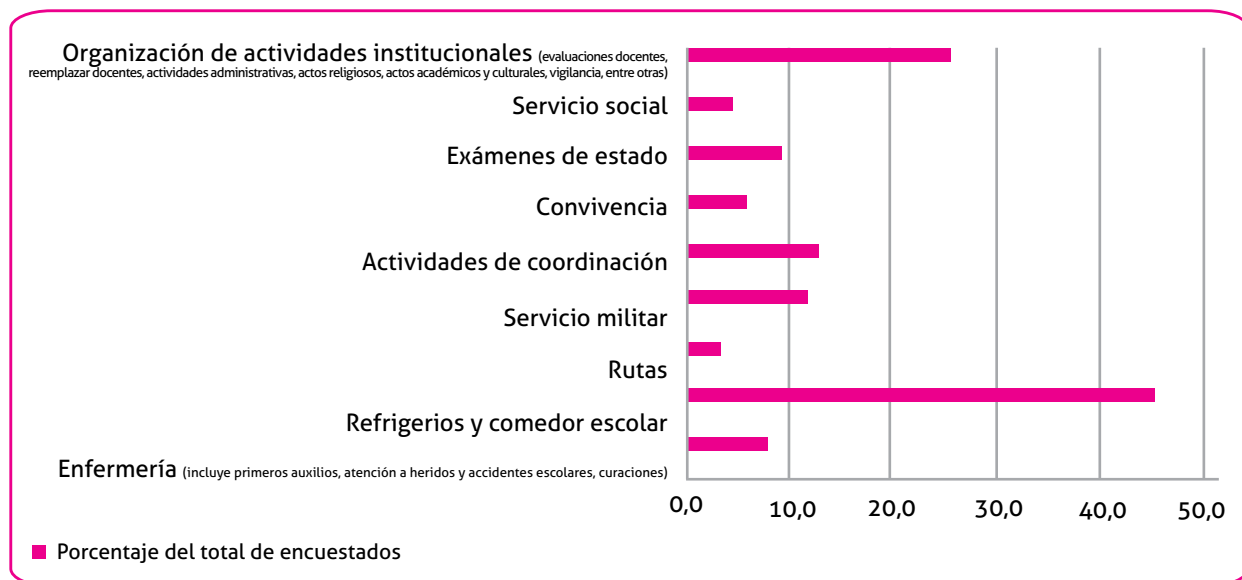
A diferencia de las tensiones que se presentan en el capítulo uno, en este apartado las tensiones son entendidas como situaciones que se presentan producto de las diferencias entre quienes se dedican a la orientación escolar en las instituciones educativas. En este sentido, cabe aclarar que se habla acá de las tensiones asociadas al rol de las orientadoras y orientadores en contraste con lo que se hizo en la primera parte del módulo, donde se abordaban las tensiones de la convivencia escolar. Se identifican estos tres grupos de tensiones para que de ahí surjan las herramientas que potencien el rol de los facilitadores en la construcción de convivencia, que es el objetivo de este documento.

Lo que se presenta a continuación surge de los talleres con orientadores y orientadoras, así como de los distintos espacios y momentos de diálogo y enriquecimiento con ellas y ellos (congreso distrital 2013, mesas locales, mesa distrital, cafés del mundo, encuentros específicos), allí se identificaron tensiones que se organizaron de la siguiente forma: las que corresponden a la identificación o definición misma de la orientación escolar (epistemológicas), las relacionadas con el desarrollo de su quehacer cotidiano (metodológicas) y las que tienen que ver con su desempeño dentro de una comunidad educativa (políticas).

3.2.1. Epistemológicas

Las tensiones epistemológicas, así como las metodológicas y las políticas, están relacionadas con las funciones que desempeñan orientadoras y orientadores, pues estas ocupan buena parte

de las reflexiones y reivindicaciones de este estamento de la comunidad educativa. Los datos de la Encuesta 2013, realizada durante el Primer Encuentro Intrasectorial de Orientación Escolar en el Distrito, evidencian que de 528 registros, el 61% (321) reportaron realizar funciones no relacionadas con lo que debería hacer la orientación escolar. La Gráfica 3 muestra en detalle algunas de las funciones que las y los orientadores señalan como tareas que deben realizar aunque no formen parte de la atribución de su rol

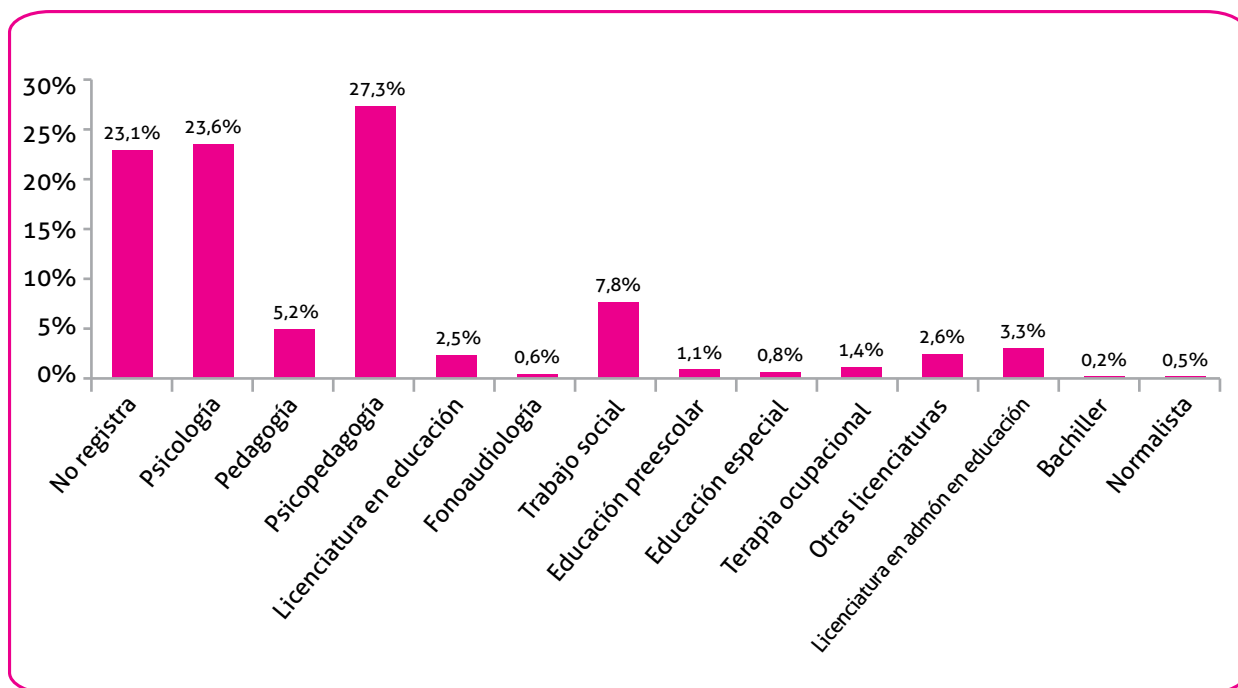


Gráfica 3. Funciones que se consideran que no corresponden con el rol de orientación escolar

En tanto que la pregunta permitía más de una respuesta, se diferencia el porcentaje con respecto a las acciones reportadas. Cabe precisar el peso que cobran las más reportadas como los refrigerios y el comedor escolar o la organización de actividades institucionales: Las actividades que orientadores y orientadores expresan realizar con mayor frecuencia, son:

- Repartir refrigerios y coordinación de comedores escolares (45,5%),
- Actividades administrativas no relacionadas (evaluación institucional, circulares, reemplazo de docentes, entre otros) (25,8%),

- Servicio militar (11,7%) (acompañar el proceso de los estudiantes),
- Referentes a exámenes de estado (9,3%),
- Servicio social (4,5%), y
- Manejo de rutas (3,4%).



Gráfica 4. Distribución por Área de Formación Profesional

¿Cuánto tiempo, entonces, queda para que la orientación escolar realice las tareas que le son propias? Rosario Jaramillo (invitada al Café del Mundo realizado en marzo 3 de 2014) insiste en que no hay tiempo en las instituciones educativas para reflexionar sobre lo que se aprende, uno de los procesos donde la orientación escolar está llamada a jugar un rol definitivo.

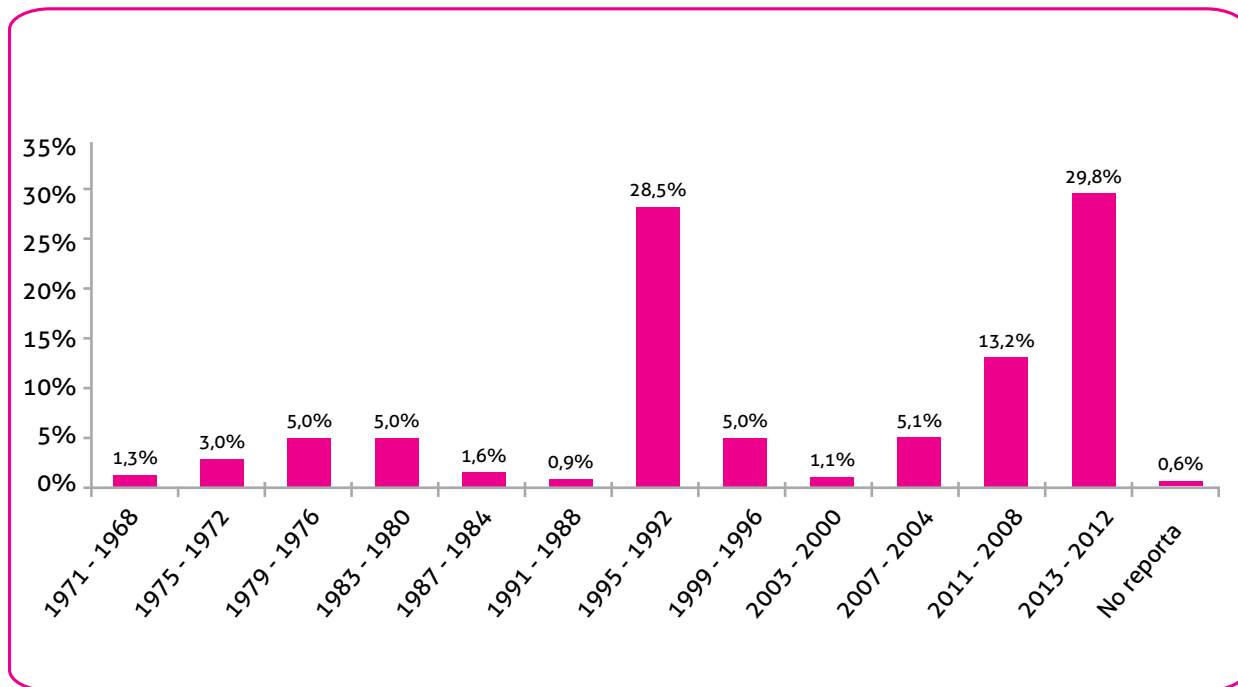


Otro elemento que se conjuga para elevar el número y la fuerza de las tensiones no sólo epistemológicas, sino metodológicas y políticas, es la formación profesional, tal como ya se mencionó anteriormente. Esto se evidencia, a partir de la información demográfica ofrecida por la Dirección de Talento Humano de la SED al momento de realización del Encuentro de Orientación (2013), La gráfica 4 muestra la distribución por Área de Formación Profesional



El rol de la orientación escolar no es ejercido por un grupo homogéneo de profesionales, pues además de la diversidad en la formación inicial, un buen porcentaje no ha recibido formación profesional en campos pedagógicos. Esto configura la tensión en la medida en que la dispersión de profesiones sumada a la dispersión de funciones puede generar desmotivación o inconformidad ya que su formación dista de las tareas que le son encomendadas. La antigüedad en el cargo (gráfica 5) también aporta a las tensiones de tipo epistemológico, fundamentalmente porque cada cohorte de orientadoras y orientadores asumió sus funciones bajo unas condiciones y con unas exigencias que van cambiando muy rápido en el tiempo. Sin embargo las tareas no han sido reemplazadas sino traslapadas con otras nuevas.

Además, este análisis sobre el tiempo de ejercicio en el cargo también debe tener en cuenta que a la fecha la planta docente (y las orientadoras y orientadores son considerados "docentes") se encuentra reglamentada por dos estatutos docentes, uno para quienes se vincularon al Distrito



Gráfica 5. Distribución según la fecha de ingreso al Distrito (nombramiento)

antes de 2002 (Decreto 2277) y otro para las personas de más reciente nombramiento (Decreto 1278). Entre uno y otro estatuto hay suficientes diferencias para generar tensiones entre los y las docentes, y entre éstas y la institución para la que laboran, asociadas con las jornadas de trabajo, los procedimientos de evaluación docente, las condiciones laborales, entre otras.

También hacen parte de las tensiones epistemológicas los sucesos que se derivan de las dinámicas laborales en torno a la orientación escolar, principalmente porque la presencia institucional del orientador o la orientadora está marcada primero por su calidad de docente y segundo, porque se trata de alguien sin asignación académica. De esta condición fundamental se derivan varias consecuencias, pues al no tener asignación académica orientadores y orientadoras no están directamente atados a las condiciones del currículo académico (horario de clases) ni a la responsabilidad de atender clases en aulas. Por tanto, quedan como “radicales libres” dentro de la dinámica funcional de la institución educativa.

Es decir, que el considerar la convivencia como parte del rol de la orientación escolar genera en las orientadoras y orientadores, pero también entre los directivos docentes y el personal docente, una tensión sobre la convergencia de roles y funciones de coordinadores, profesores y otros agentes intersectoriales. ¿De quién, entonces, es la responsabilidad de la convivencia? En el mismo sentido, se entiende que la convivencia depende del ejercicio reflexivo de reconocimiento del otro, del entorno y a la construcción de consensos acuerdos y relaciones armónicas por parte de toda la comunidad.

En resumen, las tensiones frente al rol de la orientación escolar están relacionadas con la multiplicidad de funciones, la diversidad de perfiles y profesiones de orientadores y orientadoras, y la antigüedad en el cargo que conlleva a unas condiciones laborales distintas; específicamente las tensiones epistemológicas se expresan en las contrariedades de “mi formación versus mis funciones”; mi papel como docente en la institución educativa; en el caso de la convivencia escolar como tarea, las divergencias frente a si son orientadores y orientadoras quienes deben asumirla, y de ser así, el debate frente a cuál es el papel de rectores, coordinadores de convivencia y demás docentes en ese escenario.

3.2.2. Metodológicas

Al igual que las tensiones epistemológicas, para abordar las tensiones metodológicas también es importante considerar las diferencias en la formación profesional de las orientadoras y orientadores. Aspectos metodológicos en el rol del orientador, tales como los protocolos, rutas de atención, procedimientos, herramientas, etcétera, guardan relación con la formación inicial y la experiencia, pues estas ofrecen marcos de referencia. Así por ejemplo, algunos protocolos están más relacionados con el sector salud, mientras que otros tienen más énfasis en rutas pedagógicas.

Estas tensiones metodológicas se evidencian cuando se trata de atender situaciones específicas y demandan de orientadoras y orientadores una permanente actualización y espíritu de aprendizaje. También demanda de las instituciones involucradas protocolos y rutas de atención y procedimientos cada vez más claros y definidos, toda vez que la atención de numerosos casos significa que el orientador u orientadora asume responsabilidades no solo frente a la vida e integridad de sus atendidos o atendidas, sino también jurídicas dentro y fuera de la escuela e incluso de tipo penal: “los orientadores pueden tener problemas jurídicos porque ahora los conflictos son más graves (incluyen puñales, piedras, amenazas, delitos en general...)” llega

el personero al colegio a preguntar por el orientador” (taller 1, realizado en febrero 17 de 2014, en el marco del Convenio SED-Fundación para la Reconciliación). Si a esto se le suma que las situaciones por atender son siempre y cada vez más novedosas, se entiende por qué lo metodológico es una tensión constante.

En la búsqueda por entregar metodologías para el abordaje de situaciones dentro de los colegios, surge la pregunta por **¿Cómo hacer partícipes a orientadores y orientadoras de la comprensión del oficio de la orientación en el asunto de la convivencia en colegios en Bogotá?** y ¿cómo diseñar de manera conjunta las pautas que guíen algunas prácticas de mejoramiento de rol y función, al tiempo en que se fortalece su capacidad organizativa en aspectos como el diálogo interinstitucional y la elaboración de marcos normativos?



3.2.3. Políticas

Las tensiones políticas plantean la necesidad de gestionar condiciones de posibilidades políticas, jurídicas u orgánicas para el ejercicio del rol de la orientación. Estas tensiones se evidencian al preguntar por la perspectiva social, institucional, profesional y gremial de orientadores y orientadoras. A pesar de que la actividad gremial ha permitido por ejemplo un incremento en el bienestar y los ingresos de educadores siempre será objeto de discusiones acerca de su legitimidad. La queja frecuente de quienes participaron en las reuniones de orientación fue: “Los orientadores no han tenido voz en la construcción de las políticas públicas”. (Taller 1 y 2, realizados el 17 y 18 de febrero de 2014 en el marco del Convenio SED-Fundación para la Reconciliación).

Entonces resulta muy importante considerar esta tensión sobre la "profesión", pues como ya se vio (Gráfica 4) la orientación escolar en el país y en particular en la ciudad capital, es ejercida por un amplio conjunto diverso de profesiones relacionadas con la educación o con la salud, pero sin un común denominador que pueda definir su ejercicio laboral. La consecuencia lógica de esta diversidad es la tensión permanente entre el ejercicio de un rol desde un enfoque profesional u otro.

Las tensiones políticas también se observan en torno a los poderes dentro de la institución educativa, con los distintos estamentos, pues la rectoría presiona y genera expectativas y necesidades que con frecuencia entran en choque con los roles que juegan las orientadoras y los orientadores; un ejemplo es la siguiente afirmación: "Lo que más afecta a los orientadores es su situación laboral, cada rector impone al orientador lo que cree y se dan abusos de poder" (Taller 1). Adicionalmente, el cuerpo docente que siente que orientadoras y orientadores tienen más libertad y privilegios: "los orientadores tienen todo el tiempo de mundo, no tienen clases y permanecen todo el tiempo en sus oficinas" (taller 1); con las coordinaciones se entra en controversia frente a situaciones específicas o en general frente al rol en torno a la convivencia: "la carga del coordinador de convivencia ha bajado pues todos los problemas se van para el orientador" (taller 1); con las familias porque el orientador u orientadora se encuentra entre la postura institucional y sus posibilidades que pueden divergir de las que pretende una familia.



que existe un complejo correlato de autoridad entre orientación y coordinación, pues muchas veces sus acciones entran en contraposición. Esta idea tiene solidez si se considera que en la Encuesta 2013 se encontró una gran disparidad sobre la categoría "convivencia" como función del trabajo de orientación escolar: un 6,1% del total encuestado reporta creer que el manejo

de situaciones de convivencia no hace parte de sus funciones, mientras que algunos de los encuestados manifestaron que es una función muy importante dentro de su desempeño, pero con la cual no pueden cumplir por el tiempo que les quita realizar aquellas actividades que no corresponden con su labor de orientador.

La Encuesta 2013 también evidencia una preocupación por la falta de integración y colaboración por parte de las y los docentes de aula y coordinadoras o coordinadores de convivencia para participar en situaciones relacionadas con el tema de “disciplina”, esta fragmentación se manifiesta como una remisión al área de orientación sin ser primero evaluada y atendida por docentes de aula y coordinadores quienes, a juicio de algunas y algunos orientadores, tienen las herramientas para manejar los casos.

Otra expresión de las tensiones políticas, tiene que ver con los poderes fuera y alrededor de la institución educativa con los distintos actores en los territorios. “La educación para la ciudadanía y la convivencia tiene que contribuir a formar sujetos que reconocen el territorio como ambiente de aprendizaje donde se construyen diferentes tipos de relaciones políticas, sociales, económicas y culturales y, por ende, se da o se niega la posibilidad del ejercicio de la ciudadanía y la construcción de la convivencia” (SED, 2014b, p. 21). Henry Benavides (Café del Mundo Marzo 3 de 2014) invita a comprender que la escuela no puede ser un “bunker” en medio de territorios conflictivos, no puede seguir anquilosada en procesos paternos que aíslan a los y las estudiantes, viviendo una cultura del miedo, miedo a lo que está fuera de la escuela.

Dentro de las tensiones políticas también están las jurídicas, derivadas de los estatutos docentes y las diferencias contractuales de unos y otros miembros en la comunidad educativa: “A los orientadores se les amenaza con la norma dado que en ella dice que deben asumir todas las funciones que les sean asignadas. Cómo se puede intervenir desde la ley y las normas en el problema de la convivencia cuando el problema real no es hacer cosas sino la implicación legal y política de estas acciones para el orientador”⁶.

Finalmente, de las tensiones políticas también se deriva la facilidad o dificultad con que se consolidan redes y mecanismos de participación y representación de la orientación como instancia dinámica de la institución educativa. Una propuesta de trabajo en red que consolide

el intercambio de saberes, experiencias y experticias, no solo beneficiaría a la población de orientadores y orientadoras sino que impactaría positivamente las instituciones educativas involucradas. Cabe aquí destacar que hay localidades que han avanzado en un esfuerzo sostenido por convertir la Mesa Local de Orientación Escolar en una comunidad de aprendizaje y una red de apoyo. Esas Mesas han creado protocolos o instrumentos en común que facilitan la tarea de atención o reporte, intercambian saberes especializados interdisciplinarios y hasta se permiten celebrar su rol y sus logros individuales y colectivos.

3.3. Proyección de la orientación escolar como facilitadora de convivencia

Más allá de las tensiones que se han identificado, el rol de los orientadores y orientadoras tiene múltiples posibilidades de acción en la institución que pueden contribuir con la construcción de convivencia, como lo evidencia lo expuesto por Carlos Vasco y por Javier Corredor. El maestro Carlos Eduardo Vasco, en el Café Mundo realizado el 10 de abril, se refiere a las tensiones de las que se ha hablado en el apartado anterior.

La tarea del educador que está dentro de la rigidez de la institución escolar parece imposible, y la del que está por fuera también. (...)

Para la orientación escolar, sea que la persona sea psicóloga o socióloga o trabajadora social pues ustedes ven que la situación es igualmente dramática. Pero la ventaja que tiene el haber podido conservar en algunos sitios, porque no en todas las Secretarías de Educación se ha podido conservar el lugar de la Orientación Escolar, es que tiene la ventaja de no estar metido en el tren riguroso del maestro de aula, y tampoco está por fuera como quienes nos creemos educadores de educadores y no sabemos si somos más deseducadores. Por lo tanto, para mí es como un nicho ideal de trabajo, que ojalá se logre conservar, y se logre que no le estén poniendo a reemplazar a un profesor, y que no le estén poniendo a inventar cosas que hacer para que tenga algo que hacer la orientadora. Porque a muchos rectores realmente les parece que sobran, que podrían más bien contratar a otro docente y les quedaría más fácil.

Si ustedes aprovechan esas personas que están ahí, no importa que a veces parece que están mal preparadas, porque la sicología sola no sirve, que deberían saber esto... ¡claro! Debían saber todo, y tener diez doctorados, pero probablemente ninguna lo tiene porque si lo tuviera ya se habría salido de ahí.

Esta afirmación coincide con la idea que tiene Javier Corredor (invitado al Café del Mundo realizado en febrero 27 de 2014) sobre la función de la orientación escolar como mediación escolar, **"el orientador tiene la posibilidad de ver cosas que quien está dictando 25 horas semanales no puede ver, y en ese sentido tiene elementos que otros no tienen para rediseñar procesos de aprendizaje"**. Por su parte, Alexander Ruiz (Invitado al Café del Mundo realizado en febrero 21 de 2014) señala que la orientación escolar es el vínculo entre la escuela y los intereses de los y las estudiantes.

Estas intervenciones refieren a las oportunidades que ofrece la orientación escolar, que debieran aprovecharse para mejorar los diseños institucionales, para facilitar acciones en torno a la convivencia escolar, para educar y cuidar del otro. Sin embargo, la apuesta es favorecer que las tensiones se conviertan en ventajas. En los talleres siempre se reconoció el trabajo de orientación en la convivencia, algunas evidencias quedan registradas en las siguientes afirmaciones: "La necesidad de tener empatía con los demás, el ponerse en el lugar del otro y reconocer sus vivencias y experiencias como forma de convivencia, pues para convivir hay que conocer, y así generar un acercamiento a los demás, siempre y cuando se reconozca a los otros. Conciben que la convivencia es un espacio en el cual se genera un enriquecimiento mutuo de las experiencias de los demás, en donde todos tienen algo que aportar y así como uno se favorece con las vivencias y experiencias ajenas también tiene cosas que aportar a los demás como individuo. No dejan a un lado la concepción de que la convivencia se da por medio de las relaciones sociales, por lo que es necesaria para la generación de alianzas y lazos afectivos y de compañerismo, pero sin dejar a un lado la concepción de que ésta es una regla que es impuesta por normas y acuerdos socialmente aceptados"⁷. **La convivencia es una experiencia de vida compartida y que se vive de manera distinta para cada quien. La convivencia no es una cátedra, es una forma de reconocer el mundo y compartir cómo somos.** (Plenaria en torno a las representaciones sobre convivencia. Taller 1)



En consecuencia con las reflexiones anteriores, se puede afirmar que la orientación escolar está llamada a jugar un papel particular en el complejo proceso de permanente construcción de la convivencia. A continuación se muestran tres posibles escenarios de la orientación escolar, que contribuyen a superar las tensiones epistemológicas, metodológicas y políticas:

3.3.1. Hermeneuta

La orientadora o el orientador es la persona que por su posición privilegiada tiene la capacidad de comprender la escuela en contexto, desde dentro y, ligeramente, desde fuera. Tiene la virtud de observar y recibir múltiples insumos de distintos actores de la comunidad escolar para poder hacerse un marco amplio que facilite la mirada analítica ante las situaciones que tiene que atender desde lo cotidiano.

La posibilidad de comprender viene dada también por un claro interés investigativo detectado en la comunidad de orientadores y orientadoras vinculadas a los procesos de formación que lideró la FPR. Un buen número de orientadoras y orientadores se identifica con un rol *investigativo* aunque con la aclaración de que no se trata de investigaciones rigurosas académicas o científicas, sino de ejercicios precisamente de hermenéutica de las situaciones que vive la comunidad educativa y que ellos y ellas deben atender como parte de sus funciones y atribuciones laborales.

En ese sentido, la orientación escolar tiene la oportunidad por una parte de conocer los territorios en los que se desenvuelven los integrantes de la comunidad educativa y, por otra

parte, de establecer vínculos con estos. Se ha mencionado antes la importancia de que la escuela no sea un territorio aislado; así como la escuela tiene la posibilidad de hacer transformaciones en el contexto en el que se encuentra, los territorios de los que ésta hace parte también la influyen, es decir que escuela y otros territorios se permean en doble vía.

Resultó interesante observar la diversidad de posiciones y representaciones que ofrecieron los participantes puesto que las actividades que realizan se enmarcan en el eje de la convivencia, de manera que es posible encontrarse con aportes que encuadran el concepto desde distintos puntos de vista, por supuesto sin perder sentido ni validez. (Convivencia atravesada por la dinámica y el contexto social, convivencia desde la subjetividad e intersubjetividad, convivencia desde el quehacer del orientador, etc.). (Taller 1. Conclusiones).



De allí que la orientación escolar para trabajar en la construcción de convivencia deba actuar en la construcción de puentes entre estos territorios. Preguntas como: ¿Qué podría hacer diferente alguien en una convocatoria para que la familia se muestre más interesada por participar en las actividades de la escuela?, son parte de las reflexiones sobre cómo potenciar al orientador u orientadora como hermenéuta. Cabe anotar, que lo expresado acá señala un posible escenario de trabajo de la orientación en la convivencia, sin embargo, no significa que sea una tarea exclusiva de los orientadores y orientadoras.

3.3.2. Punto de fuga

El lugar desde el cual observa el orientador, la orientadora, es propicio para mirar la escuela en perspectiva, y desde allí apreciar cosas que el cuerpo de docentes (con asignación académica) no puede ver. Las asignaciones académicas, las responsabilidades ligadas al currículo y el aula, dificultan que los y las docentes “de aula” puedan tener puntos de vista más amplios. Por el contrario, la situación de la orientación escolar le permite ubicarse de manera que logra tener un ángulo más amplio, una capacidad de comprensión de las situaciones que favorecen la profundidad.

En este escenario, el punto de fuga, se constituye en la posibilidad de lectura de las realidades del contexto de forma más integral, entender los tipos de relacionamientos que se dan en la comunidad educativa, las dinámicas que se establecen entre pares, las jerarquías no institucionales y de manera más general las relaciones de poder que se establecen en

las instituciones educativas; así, los orientadores y las orientadoras, pueden actuar más acertadamente en la construcción de relaciones armónicas, en la transformación de los conflictos, en los cambios en el ejercicio del poder contribuyendo a minimizar el autoritarismo, las violencias y la discriminación y fortaleciendo la autonomía como base de la construcción de convivencia.

La condición que posibilita el escenario de la orientación escolar como punto de fuga, es la ausencia de carga académica, sin embargo, aun cuando orientadores y orientadoras no tienen asignados salones de clase o áreas, no escapan “al peso de la institucionalidad”, lo cual en ocasiones puede convertirse en obstáculo. Depende de cómo se establezcan las relaciones con coordinadores, rectoría y demás docentes el que este escenario se potencie.

3.3.3. Vínculo

Toda vez que, las relaciones de los orientadores y las orientadoras, no se encuentran mediadas por *dispositivos* de poder como la evaluación, la nota, el aprendizaje, etc; la orientación escolar trasciende lo académico; la convivencia no es un contenido de aprendizaje como el álgebra o la anatomía, sino que responde a la pregunta por el ser y a la interacción que se da en múltiples espacios. El rol que cumple la orientadora u orientador permite establecer vínculos con la comunidad educativa para contribuir a su formación integral. El hecho de que la orientación escolar no esté centrada en el aprendizaje de saberes académicos hace que orientadores y orientadoras tiendan lazos de comunicación más transparentes, directos y cercanos entre la escuela y los intereses de los y las estudiantes. Este vínculo permite identificar las expectativas, necesidades, problemáticas, situaciones de riesgo e inquietudes de los niños, las niñas, las y los jóvenes.

Establecer relaciones de confianza con los y las estudiantes debe estar mediado por la reflexión acerca del papel de cada quien en dicha relación. Aquí se pueden presentar dos situaciones, uno, que la confianza se quiebre, debido a que se manejan temas sensibles del ser, muchas veces confidenciales; dos, que la relación traspase los límites de confianza y que se desdibuje su papel de orientador u orientadora.

3.3.4. Pivote

La facilidad de no estar atado a un aula determinada le permite al orientador u orientadora disponer de mayor movilidad dentro y fuera del colegio. Esta circunstancia resulta de especial utilidad para trazar puentes o vasos comunicantes entre el colegio y las instituciones que interactúan con él en procura de la construcción de convivencia dentro de la comunidad educativa. Así pues, no es aleatorio que las orientadoras y orientadores sean quienes acuden a las numerosas reuniones y comités intersectoriales entorno educativo.

La posibilidad de acceder a otro tipo de conocimientos o espacios interinstitucionales permite desarrollar habilidades o establecer contactos con externos que contribuyan a fortalecer la capacidad del colegio para afrontar situaciones que afecten la convivencia escolar. La invitación es para que la comunidad de orientación escolar pueda aprovechar esta característica en beneficio de la articulación y sinergia entre esfuerzos para el ejercicio de sus roles y funciones. Por otra parte, orientadores y orientadoras cuentan con mayor posibilidad de relacionamiento con sus pares de diferentes instituciones educativas, de esta manera establecen redes que pueden funcionar para el intercambio de aprendizajes y experiencias.



4.1. Sobre la RAP

Después de haber presentado los conceptos y tensiones relacionadas con la convivencia escolar, una descripción del perfil de la orientación, las tensiones que se presentan en este rol y los posibles escenarios de la orientación escolar en la convivencia, se mostrará a continuación la metodología que permitió la elaboración de este módulo. Cabe mencionar que el conjunto de materiales: La Convivencia Escolar, Cuestión Humana, retoma el modelo pedagógico “Pedagogía Crítica” usado por el PECC, toda vez que este le da un carácter central al ser humano y a las relaciones sociales. De este modelo, se desprende el método de Reflexión-Acción-Participación –RAP y la Ruta Vivencial, compuesta por cuatro momentos que buscan transmitir, crear o reproducir conocimientos significativos.

La RAP, no solo es una manera de generar el conocimiento de diversas realidades, es además una estrategia política que pone el asunto de la democracia en el centro medular de la producción y apropiación del saber, de los saberes. Asumir la RAP como método pedagógico, es una invitación a que el conocimiento se produzca de forma colectiva, se reconozcan saberes y se valoren los procedimientos y estrategias que se implementan tanto dentro del aula de clase como fuera de ella. Además, es a través de la RAP que se desarrollan las metodologías que permiten alcanzar el objetivo propuesto por la SED con respecto a potenciar tanto los saberes académicos, como los saberes ciudadanos.

Los principios de la pedagogía crítica que orientan la RAP son:

- a. La construcción de relaciones de poder horizontales.

- b.** Partir de las necesidades, intereses y potencialidades de la comunidad educativa.
- c.** Unir la reflexión y la acción.
- d.** Reconocer que la realidad y en particular la realidad escolar es compleja y concreta a la vez.
- e.** Trascender la escuela como espacio de aprendizaje.

En la puesta en práctica de la RAP, la Fundación para la Reconciliación valora la multiplicidad de saberes construidos desde diversos marcos culturales y busca poner en circulación los saberes comunitarios para fortalecer la capacidad de discernimiento de la diversidad de agentes sociales involucrados por el desarrollo de su propuesta. En las experiencias participativas en las que se busca que un grupo social defina y jerarquice sus problemas, se identifican tres dificultades:

- ◉ La propia alienación de todos los involucrados, que termina en la repetitiva lista de mercado: vías, puestos de salud, electrificación, horarios de trabajo, reconocimiento salarial, etc., según la población.
- ◉ La definición del problema por parte de personas que representan intereses ajenos al colectivo, lo cual afecta seriamente la legitimidad de los procesos de construcción de saberes.
- ◉ La definición del problema a través de marcos previamente establecidos por entidades externas como pueden ser los organismos de crédito o los definidores de políticas públicas; la normatividad; la cultura misma o los manuales de uso habitual a través de los cuales reducimos la realidad a la satisfacción de sus propuestas sin estudio previo de las implicaciones sociales, económicas, políticas y culturales de las mismas.

La Fundación para la Reconciliación logró minimizar estos riesgos de la Reflexión Acción Participativa y, en general, de enfoques como la Investigación Acción Participativa IAP, apelando a una serie de estrategias que se describen en la siguiente sección.

4.2. Acciones RAP

La Fundación para la Reconciliación, propuso tres estrategias fundamentales para trabajar usando la RAP y cuidando los riesgos mencionados. Se diseñaron momentos de encuentro bajo metodologías participativas, de manera que se generará un verdadero flujo de saberes en todas direcciones y sentidos: la Fundación propone unos elementos para la reflexión, que se alimentan de las experiencias vitales y las reflexiones de orientadoras y orientadores.

La primera, los encuentros de diálogo con las orientadoras y orientadores del Distrito Capital. La segunda estrategia desarrolló más de doce encuentros entre pocas personas, aproximadamente ocho (8) a doce (12), que facilitaron diálogos más íntimos y profundos. Estos encuentros se denominaron Cafés del Mundo porque alrededor de la mesa se pudo congregarse al equipo de trabajo de la Fundación, algunas orientadoras y uno o dos expertos o expertas que han trabajado o investigado sobre temas relevantes para la orientación escolar.

La tercera estrategia de interlocución fue la puesta en marcha de una red social a través de la plataforma Facebook, con el fin de facilitar el intercambio de información (de toda índole, no necesariamente vinculada con el proyecto), la consolidación de la red de orientadores y la permanencia, y sostenibilidad en el tiempo, aun después de terminado el Proyecto.

Todas las estrategias de encuentro usando el método RAP se ofrecieron como oportunidades para la construcción de los materiales que componen La convivencia escolar, cuestión humana. De manera que toda la producción es fruto de ese trabajo de reflexión, acción y participación

de los orientadores y las orientadoras de la ciudad, en conjunto con otras personas relevantes o interesadas en el tema.

Es importante señalar que en la mayoría de los casos, lo que dice y simboliza cada estrategia puede resultar más poderoso y eficaz que aquello que se transmite a través de los discursos, razón por la cual los métodos participativos prestan especial atención al sistema relacional que se pretende instaurar a propósito de la investigación. Así pues, para la formación de facilitadores y facilitadoras de convivencia, las estrategias de trabajo de la Fundación para la Reconciliación asumen la postura de relaciones relativamente horizontales de donde emerjan los problemas propios del hacer del rol de la orientación en ciudadanía y convivencia. De aquí la importancia que la Fundación le ha otorgado a las estrategias de trabajo colectivo ya mencionadas: Talleres, Cafés del Mundo y Red Social. Adicionalmente, los mecanismos de interlocución están en consonancia con la ruta vivencial propuesta por el PECC, compuesta por cuatro momentos para acompañar la producción y transformación de saberes y acciones: pensarse y pensarnos, diálogo de saberes, transformando realidades, reconstruyendo saberes (2014b, p. 23).

¿Cómo desplegar la formación de los y las orientadoras como **"facilitadores de convivencia"** en coherencia con el enfoque de la RAP? Se amplió comprensión del marco teórico metodológico a partir de ejercicios colectivos para reflexionar sobre una serie de preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo armonizar las metodologías, didácticas y contenidos de formación, en correspondencia con el método de Reflexión Acción Participación?
- ¿Cómo reconocer e incorporar en el proceso de formación los marcos institucionales y territoriales que inciden en el quehacer de las y los facilitadores de ciudadanía y convivencia?
- ¿Cómo incorporar en los productos formulados el acervo y aportes de quienes reflexionan y participan del proceso de formación?
- ¿Cuáles son las perspectivas teóricas y las formaciones conceptuales de los involucrados en esta experiencia, desde las que se produce la aproximación al ejercicio propuesto?
- ¿Cuáles son las narrativas de referencia de origen académico y político, cultural o religioso, etc., que soportan las prácticas cotidianas de la orientación en colegios oficiales, quiénes las soportan y cuál es el inventario que de ellas se tiene en las redes de orientadoras/es en el Distrito Capital de Bogotá?

En consecuencia, los procesos de formación de facilitadores y facilitadoras de convivencia se diseñaron y realizaron en procura de satisfacer de la mejor manera tales interrogantes. Así por ejemplo, los talleres ofrecieron la posibilidad de construir y reconstruir la pregunta por la función de la orientación en la convivencia escolar, se sistematizó información⁸ invaluable a partir de experiencias reales sobre situaciones concretas y permitieron la discusión de algunos elementos teóricos. Con esos insumos se fortaleció el contenido y el análisis que se publican en los MaNuales.

4.2.1. Pensarse y pensarnos

Es un momento de sensibilización y reflexión, donde cada sujeto tiene la oportunidad de encontrarse individualmente preguntándose por las propias motivaciones, habilidades, emociones, conocimientos, fortalezas, debilidades, ideales, sueños, utopías, gustos y disgustos; es ahí cuando, el encuentro individual requiere del encuentro con el 'otro', con 'lo otro' donde se evidencian las relaciones humanas. En este momento se da la oportunidad para que de manera individual y colectiva las personas que hacen parte de la comunidad educativa se reconozcan como constructoras de ciudadanía y convivencia⁹.



Con el propósito de promover de manera efectiva ejercicios de participación que involucraran a la diversidad de actores. En este proceso se desarrollaron actividades con las orientadoras y orientadores para generar apropiación, interpretación y diseño de los productos. Es así como en desarrollo de los talleres se realizaron ejercicios de reflexión de documentos, se aplicaron encuestas y se ejecutaron trabajos en grupo; tendientes a establecer el índice de los materiales de la Caja de Herramientas, en lo referente a los orientadores y las orientadoras como facilitadores de convivencia.

4.2.2. Diálogo de saberes

La capacitación para la orientación en convivencia es una invitación para que un universo de enunciados se discuta y se les construya significado en la comunidad educativa, como paso previo

8 Ver informe final del Convenio 2960 SED-Fundación para la Reconciliación

9 SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL (2014), Lineamiento pedagógico p. 23.

El diálogo es de vital importancia en los procesos pedagógicos, ya que posibilita la exploración, interrelación, comparación, contraste, combinación, asociación, integración y refutación de diversos conocimientos e imaginarios. El diálogo de saberes es un momento de construcción colectiva de conocimiento que se refiere a la investigación, al debate, a la exploración desde diferentes fuentes de información y saberes -que circulan en y alrededor de la escuela-, sobre el problema, la pregunta o la necesidad que se identificó en el momento Pensarse y pensarnos. Es aquí cuando se identifican y planifican las acciones a emprender de manera conjunta, reconociendo los saberes y potencialidades de la comunidad educativa y de quienes la componen¹⁰.



a la implementación de programas y ayudas para la labor docente y el trabajo de la orientación, es una invitación a establecer un diálogo entre saberes. Es pertinente, en este sentido, construir colectivamente los significados de los enunciados, que dirijan el contenido prioritario de módulos, manuales, guías o agendas de trabajo en convivencia dirigidas a orientadoras y orientadores de los colegios .

El diálogo de saberes permite conversar y debatir sobre una constelación de enunciados que buscan significados, que preguntan por la institucionalidad, la participación, la convivencia, la comunicación, el modelo pedagógico, el clima escolar, la normatividad, la filosofía de la educación, la construcción de significados, las políticas, las experiencias, el cuidado, la autonomía, la heteronomía, el rol y la función

de la orientación en convivencia, la normalización, la hermenéutica de las emociones, la ciudadanía en el mundo contemporáneo, la convivencia en contextos geopolíticos diversos, la confrontación, la cooperación, la legalidad, la ley, la norma, la costumbre, el biopoder, el territorio, la identidad, la comunidad, la sociedad... Significados para difundir, discutir, ampliar, negar o reformular en el hacer de la orientación en convivencia para que a partir de allí se elaboren propuestas que faciliten el desempeño del rol u otros aspectos que las y los orientadores consideren importantes para la facilitación de su hacer en el colegio¹⁰.

Una pedagogía de la convivencia en una primera fase de trabajo, podrá conformarse con instalar en los colegios, a través de la orientación, la preocupación por tópicos como los que se han listado, confiando que las dinámicas (insospechadas) en el mundo del colegio permitirán demostrar que: la pregunta, el diálogo, el acompañamiento y el tiempo necesario para construir significados y las propuestas consecuentes (habrá que determinar cuáles son los tiempos

10 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL (2014), Lineamiento pedagógico p. 23.

ideales para lograr este punto de partida) son las herramientas más importantes en cualquier proceso de “Cambio Institucional Dialogado”. Los talleres, mesas, cafés y la red son un primer esfuerzo para alcanzar algunos de esos tiempos y construir esas herramientas para poner a dialogar los distintos saberes que aportan sus participantes.

Así, la Fundación se acerca desde la convicción de que el diálogo de saberes demanda una comunicación auténtica y, por lo tanto, multidireccional, en la cual los saberes emergen de la experiencia, la fundamentación, la verificación y la deliberación, y no está de antemano sentenciada desde alguna de las dos partes, sea por la experiencia, la opinión, la autoridad o cualquiera de sus posibles combinaciones.

4.2.3. Transformando realidades

Durante los talleres realizados con las orientadoras y los orientadores, la metodología aplicada llevó a que estos reflexionaran acerca de su rol, sus funciones y su tarea como facilitadores de convivencia, así como las estrategias de afrontamiento de situaciones que se compartieron, propician que se generen avances en la realización de planes y proyectos al interior de las instituciones educativas, en torno a la construcción de ciudadanía y convivencia. Así mismo, las premisas expresadas y compartidas por expertos invitados a los Cafés Mundo, invitaron a que orientadores y orientadoras quedaran inquietos frente a la construcción de iniciativas que transformen la realidad escolar.



En este momento se ejecuta el plan establecido, para ello es importante reconocer el papel de la participación de quienes han estado involucrados en los primeros momentos del proceso, pero también convocando a la comunidad educativa en general de tal manera que sean parte activa de la transformación. Tanto las acciones realizadas, como las transformaciones logradas deben constituirse en asuntos de reflexión, lo que es fundamental para que se vivan como oportunidades para el desarrollo de conocimientos significativos y de capacidades para la ciudadanía y la convivencia¹¹.

11 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL (2014), Lineamiento pedagógico p. 23.

4.2.4. Reconstruyendo saberes

A pesar de ser denominado como un momento que hace parte de esta ruta, es más un proceso de sistematización de la experiencia que debe pensarse y empezar a realizarse desde el inicio del proceso, para lo cual pueden crearse instrumentos que usen diversos lenguajes y habilidades, por medio de los cuales se puedan registrar las experiencias y presentarlas ante la comunidad¹².



Durante los encuentros de trabajo con orientadoras y orientadores en temas de convivencia y ciudadanía dentro del enfoque metodológico se encontró información para **brindar herramientas para potenciar el rol de facilitadores en la construcción de convivencia escolar**. Por ejemplo, de la experiencia de ellos y ellas surgieron las *situaciones* sobre las que giran los análisis presentados en el documento MaNual, así como sus protocolos y estrategias de afrontamiento. Es en este sentido que las

reconstrucciones propias de la sistematización se transformaron en el “MaNual”, concertado como producto colectivo que se espera sea útil para el uso habitual de los orientadores y orientadoras y otras personas que puedan advertir aciertos y debilidades susceptibles de resolver o enriquecer en futuras actividades del mismo tipo.

De allí que la sistematización no pretende el registro aséptico y objetivo de lo que sucede desde el inicio de la experiencia hasta el final de la misma, sino que aporta insumos para la reflexión-deliberación desde la perspectiva particular del grupo, habida cuenta de que los participantes también construyen una versión de los acontecimientos, como otro saber que ingresa en la conversación como expresión auténtica de sus puntos de vista.

Finalmente, una vez nos hemos acercado al método RAP, conviene avanzar en otros referentes que orientan el proceso de formación de orientadores y orientadoras como forma de explicitar el lugar desde el cual el equipo de la Fundación para la Reconciliación ingresa a la conversación con esta población.

12 SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL (2014), Lineamiento pedagógico p. 23.

5. A manera de conclusión

El tema de la convivencia escolar suscita varios cuestionamientos por parte de quienes hacen parte de la escuela; el papel de orientadoras y orientadores se enmarca en la asesoría, investigación, aportes a la reflexión, interpretación a la luz de sus dominios académicos de situaciones sin alejarse de lo cultural y contextual. La orientación escolar tiene la capacidad de mirar desde fuera sin desconocer el interior de la circunstancialidad propia de los hechos, lo que le permite tener una visión más amplia y abordar las situaciones referentes a la convivencia desde diferentes puntos y mediante estrategias más amplias.

Se hace necesario poner de manifiesto que la escuela debe ser protagonista a la hora de formar ciudadanos y ciudadanas, sujetos activos que participen en la transformación de su realidad y que convivan con los otros y las otras, de otra parte, debe potenciar las capacidades del desarrollo humano para que las y los estudiantes construyan *una vida autónoma*. En tan ambiciosa tarea, las orientadoras y los orientadores en su rol como facilitadores de convivencia se enfrentan al reto de convertir las tensiones propias de la orientación, que fueron presentadas en el capítulo 1, en oportunidades que les permitan generar transformaciones en la escuela, en sus relaciones y lecturas del entorno. Intervenir en momentos en los que la heteronomía inhibe la autonomía, en los que las conductas humanas son basadas en la ley o la costumbre y, en los que juegan y se confunden la subjetividad y la identidad de los sujetos; lo que implica que la escuela se constituya en un territorio en el que se respeta la diferencia (identidad), se valora la autonomía y se adoptan estrategias participativas en el establecimiento de normas de convivencia.

No se puede dejar de lado el hecho de que la convivencia es el fruto de la interacción de múltiples relaciones que ocurren en territorios complejos y retadores como la comunidad (barrio, parche), la familia y la escuela, como se expuso en el capítulo 2 quienes están

relacionados con el acto pedagógico han de considerar la pertenencia a múltiples comunidades de los sujetos que están en la escuela, colectividades que tienen valores e intereses disímiles e influyen en las relaciones que se establecen.

En este contexto, el hecho de que la orientación escolar tenga mayores potencialidades para la construcción de convivencia, no significa que sea una tarea más en la constelación de roles y funciones que los orientadores y las orientadoras asumen dentro de los colegios del Distrito. Ésta es una tarea de todas las personas que guardan alguna relación con el espacio escolar, quienes están dentro de los colegios permanentemente y quienes se encuentran en el entorno. No se delega, entonces, la *función convivencial* en la figura de la orientadora o del orientador, sino que se comprende como un actor definitivo en el proceso incesante de relaciones que denominamos *convivencia*.

Ahora, que hemos delineado un poco el papel de la orientación escolar, valdría la pena mirar los roles de los demás actores de la escuela en la convivencia escolar. Revisar por ejemplo cómo se articula el trabajo de orientación con el docente, el director de grupo, el coordinador de convivencia, las directivas del plantel, las familias, y especialmente, las personas que tienen que ver con los niños y los jóvenes aunque no tengan la función de educadores como los empleados de administración y servicios generales.



La orientación escolar está llamada entonces a tomar ventaja de las condiciones propias de su rol e intentar construir algunos escenarios que les permitan tomar lugares como: **Hermeneuta**, quien tiene la capacidad de comprender la escuela en contexto, desde dentro y ligeramente desde fuera. **Punto de fuga** desde el cual se puede mirar la escuela en perspectiva, se pueden apreciar cosas que el cuerpo de docentes (con asignación académica) no puede ver. **Vínculo** entre la escuela y los intereses de los y las estudiantes. **Pivote** entre el colegio y las instituciones que interactúan con él en beneficio de la calidad de vida de la comunidad educativa.

El documento Módulo que se ha presentado hasta acá, es parte de un conjunto articulado con los otros productos de la serie de materiales: La Convivencia Escolar, Cuestión Humana, y ofrece una serie de referentes para comprender la orientación escolar en clave de convivencia. A su vez de manera articulada, el documento MaNual ofrece ejemplos de cómo se conjugan tales referentes en situaciones que son analizadas para profundizar en la relación entre orientación escolar y convivencia. Un tercer producto es la serie de objetos virtuales de aprendizaje que

recogen las principales conversaciones que el equipo tuvo con las orientadoras, orientadores y algunos invitados e invitadas especiales para analizar esta relación orientación/convivencia.

La información contenida en este documento, esperamos sirva de punto de reflexión y análisis del rol del orientador como facilitador de convivencia, de las tensiones a las que estos y estas se ven abocados, que invite al reconocimiento de los disímiles y complejos que son los territorios dentro de los cuales se desarrollan las relaciones de los estudiantes y demás actores que inciden en la escuela.

Tema: CONVIVENCIA

Lea con cuidado el siguiente texto tomado de *hacia una pedagogía del cuidado*, de la Fundación para la Reconciliación y responda en el departamento de orientación o en compañía de los docentes de la institución las preguntas de reflexión.

Es necesario ser conscientes de la complejidad de un organización escolar: allí confluyen niños y niñas de diferentes edades con formas de comunicarse completamente distintas y con necesidades individuales muy variadas; los maestros y maestras no son seleccionados por afinidades personales y muchas veces llegan a un colegio en el que no quisieran estar porque es lejos de su vivienda o porque se sienten intimidados por sus compañeros de trabajo o por sus estudiantes; en otras ocasiones es el rector o rectora quien recibe el rechazo de miembros de la comunidad que debe dirigir, bien sea por su manera de ser, por las ideas que plantea o simplemente porque pretende impulsar cambios que siendo necesarios alteran rutinas fuertemente arraigadas por muchos años. A esto se añade el reto de educar a TODAS y TODOS los niños y jóvenes, aún si muchos de ellos demuestran altos niveles de desmotivación frente al estudio o si manifiestan conductas difíciles de comprender y manejar. Como si las complejidades internas fueran pocas, hay que tener en cuenta también las dificultades del entorno social, de las familias, de la pobreza, de la violencia que se vive en las calles...." (Hacia una Pedagogía del Cuidado).

Ejercicios de reflexión:

1. Aplicando la técnica del semáforo señale (n) o resalte (n) en rojo las ideas que no comparte (n), en amarillo las ideas que admite (n) con reservas y en verde aquellas que

comparte (n) plenamente. (Sólo si es posible escriba (n) en una página las razones que sustenta (n) sus apreciaciones, o si prefieren coméntelas en grupo y elaboren una relatoría al respecto.)

2. Elabore (n) un listado o un remedo de escrito en el que retrate (n) la situación de su institución educativa. No es necesario resaltar hasta el mínimo detalle, basta con que utilice (n) un espacio similar al del escrito o una página como máximo. Si el trabajo se realiza en forma individual, vale la pena socializarlo y extraer al final una conclusión con las ideas de los participantes.

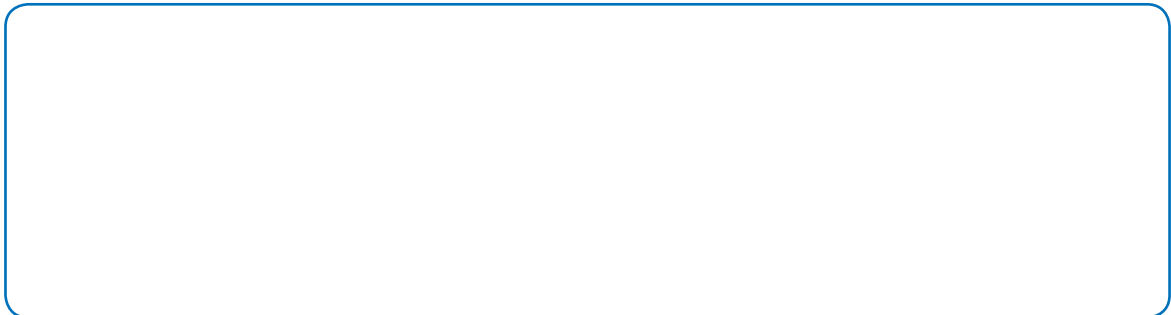
3. Revise el capítulo de la convivencia, especialmente lo atinente a las tensiones y precise (n) las estrategias que han desarrollado o se pueden diseñar para superarlas.

Tema: CONVIVENCIA- TENSIONES SOBRE LA CONVIVENCIA

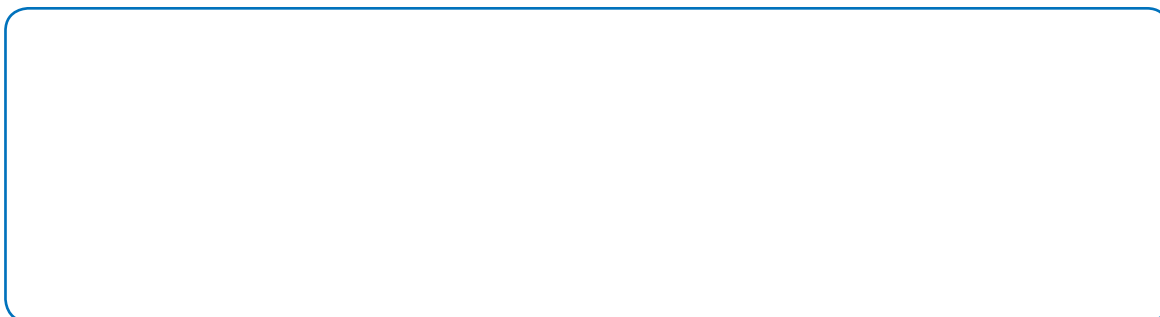
Reafirma estas tesis Arango Cálad (2001, p. 14), cuando en su trabajo titulado "Hacia una psicología de la convivencia" afirma:

"De una cultura de la corrupción, el clientelismo político y la intolerancia democrática que mantiene un contexto de violencia, desapariciones, asesinatos y favores a los amigos. Los procesos de socialización y de institucionalización de la convivencia se concretan en las relaciones entre las personas, en las interacciones familiares y laborales, o más precisamente en la manera como nos vinculamos afectivamente en todos los ámbitos".

1. ¿Cómo entender la convivencia en cada IED, de acuerdo con la dinámica de la misma, las costumbres, las leyes y el desarrollo de la autonomía? Cuál es su caso



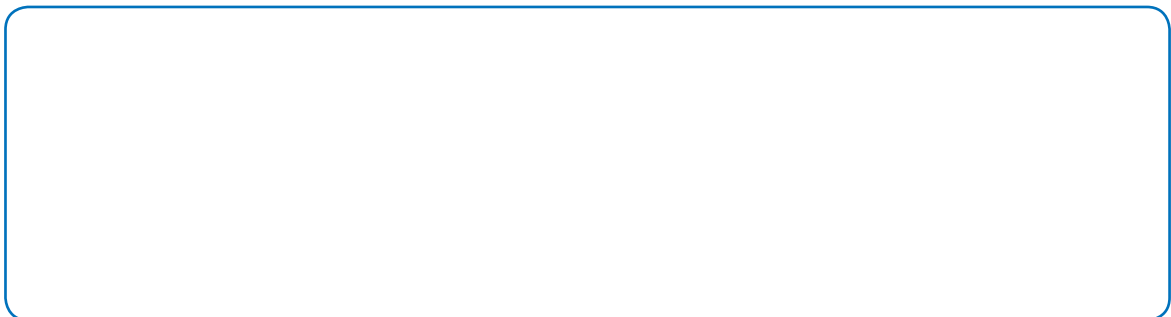
2. En el capítulo sobre tensiones se definen algunas de estas clasificándolas en tres grupos: heteronomía y autonomía, ley y costumbre, identidad y subjetividad; ¿Cuáles ha trabajado en su entorno y qué estrategias ha desarrollado para abordarlas?



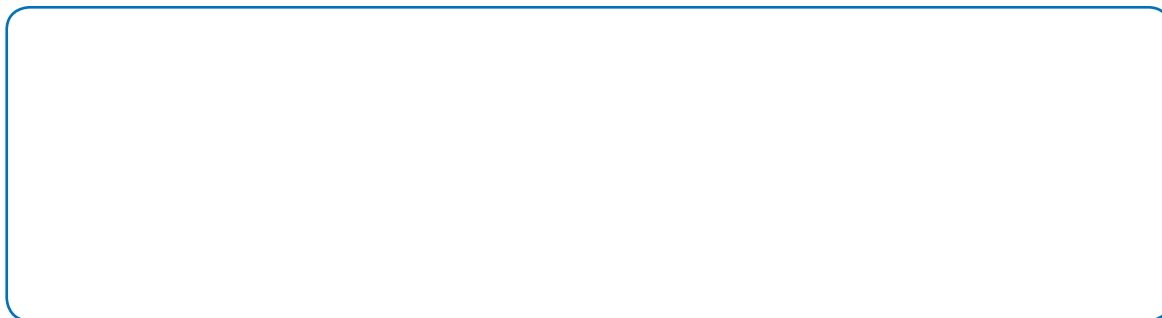
Tema: CONVIVENCIA- TENSIONES SOBRE LA CONVIVENCIA

El trabajo de Piaget es icónico en este sentido del desarrollo moral y de la concepción kantiana del tránsito de la heteronomía a la autonomía, pero esta reflexión no se agota en Piaget (Paolito, Hersh&Reimer, 1984; Lind, 2007), ni Piaget se agota en una mirada tan esquemática. No se puede dejar de señalar el trabajo de Lawrence Kohlberg (Kohlberg, Power & Higgins, 1997) sobre el desarrollo moral, que ha sido continuado, mejorado, incluso criticado por otros autores y autoras de gran relevancia en el campo.

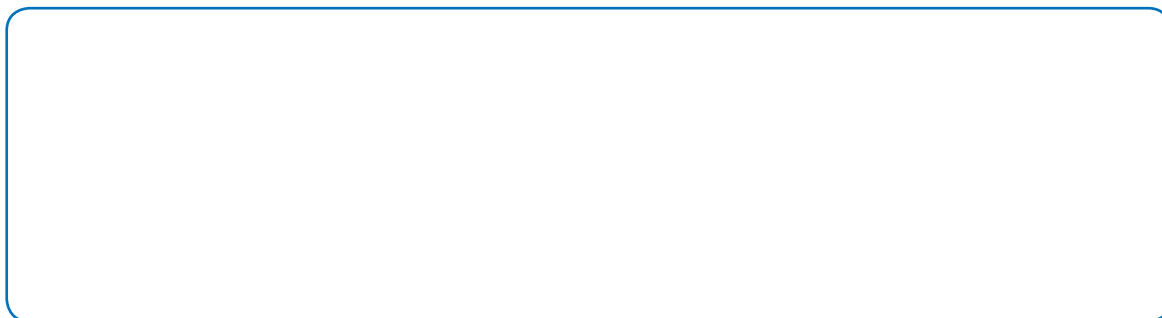
1. ¿Cómo se evidencia la heteronomía en la institución educativa en la que usted trabaja?



2. ¿Qué proyectos, ideas, estrategias, momentos... han evidenciado la autonomía de los estudiantes en su colegio?




3. ¿Cuál debería ser la acción a seguir por la orientadora o el orientador que conoce de la situación de tensión entre ley y costumbre?



Tema: CONVIVENCIA- TENSIONES SOBRE LA CONVIVENCIA

Por su parte Fernando Broncano (2013), plantea tres preguntas claves, que en marco de "La convivencia escolar, cuestión humana", se hacen de pertinente reflexión:

1. ¿Qué nos hace personas?



2. ¿Qué nos hace ser la misma persona a través del tiempo?

A large, empty rounded rectangular box with a blue border, intended for the student's response to question 2.

3. ¿Qué nos hace ser la persona que somos?

A large, empty rounded rectangular box with a blue border, intended for the student's response to question 3.

Tema: TERRITORIOS

A continuación les presentamos un fragmento de la "Historia novelada sobre la Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación" del Bolsilibro: "Al Corazón dale la razón" (2012, pgs 63 y 64.) El propósito del ejercicio es revisar el texto a la luz del capítulo 2 del Módulo, con el fin de precisar la importancia de los territorios en el trabajo de la convivencia escolar. (Si en la institución se tiene la novela valdría la pena leer el capítulo completo).

Cuando se echa un vistazo a la situación social y política de América Latina, el panorama no puede ser más desolador. La muerte campea por todos los rincones. Los odios, las venganzas y las retaliaciones parecen ser parte de los derechos de los humanos ofendidos.

Los problemas con el tráfico de drogas, el descontento con los alcances de las guerrillas que producen más muertes que guerras históricas, la corrupción rampante en todos los sectores, de la que no se escapa ni lo religioso; las venganzas por dinero, las infidelidades, han minado las sociedades y la única ley que se impone es la necesidad de ganar al precio que sea.

Los antivalores son los argumentos de los poderosos y los valores el hazmerreír de los vivos. Educamos las mentes y dejamos de lado los corazones. Nuestros estudiantes rinden en lo académico pero carecen de una adecuada formación en lo afectivo.

Los padres de familia, los maestros y los líderes sociales hemos caído en la ingenuidad de proponer como objetivos el ser los primeros, el ser competitivos y sin disimulo celebrar la

desgracia de otros. En medio de este panorama nos toca a los educadores proponer otras miradas y otros principios.

Las anteriores consideraciones eran el marco histórico que proponía el director del equipo dinamizador del Colegio, con la intención expresa de iniciar el trabajo de motivación hacia la Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación...

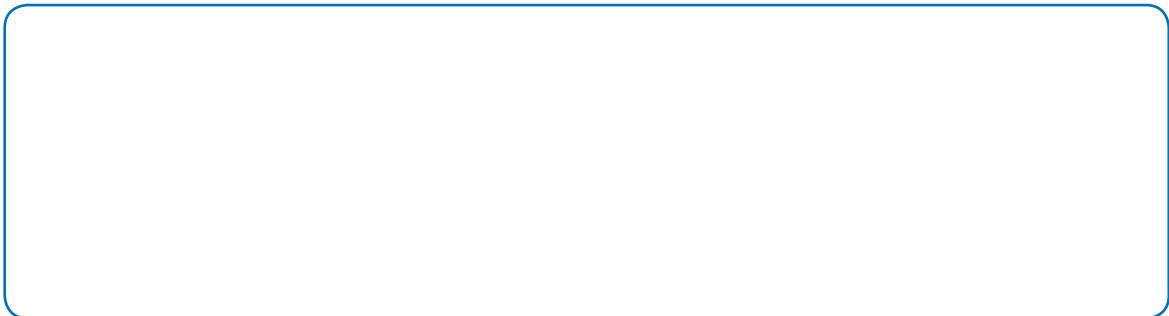
Estrategia: Entregar el texto a cada uno de los participantes con anterioridad y solicitar preferiblemente por escrito las respuestas a las preguntas. Posteriormente socializar el trabajo por departamentos, comités y/o Consejos

- 1.** Precisar lo que corresponde del texto a la comunidad, a la familia y a la escuela. (Queda a discreción del facilitador la estrategia: separar por frases, colorear, subrayar, dibujar tiras cómicas...)
- 2.** ¿Qué otras miradas o principios, como reza el texto, podríamos proponer como maestros? ¿Cómo institución?
- 3.** ¿De qué manera podríamos colaborar con los padres de familia para que realicen a cabalidad su formación en el hogar y, a la vez, complementen el trabajo que se realiza en el Colegio?

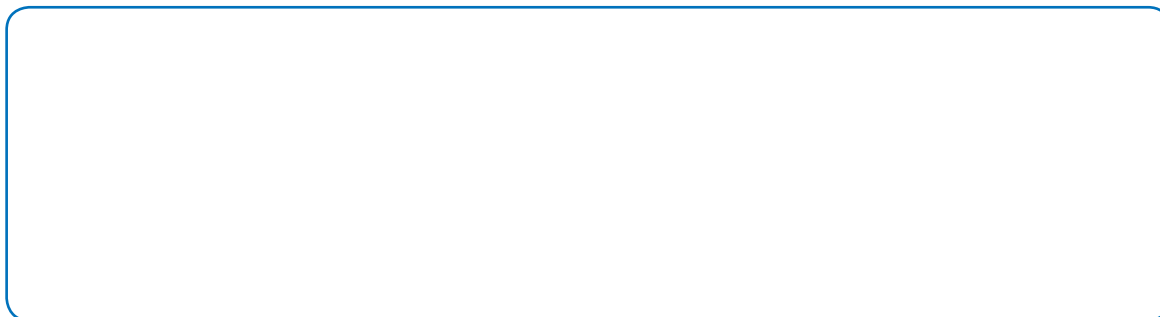
Tema: TERRITORIOS

Los siguientes cuestionamientos convocan al discernimiento y reflexión que sugerimos se realice en grupo con diferentes docentes y directivas del colegio. Es una forma de cuestionarse y de cuestionar a los y las estudiantes para comprender los escenarios y realidades en que estos y estas se mueven

1. ¿Realmente somos como la sociedad lo determina? O ¿existe una "marca social" que impone una impronta sobre los seres humanos? Pero ¿no seríamos todos los que nacemos en una misma condición histórica, en una misma cultura, en una misma familia idénticos, si en cada uno de nosotros, nosotras se impusieran los modelos de esa invisible "marca social" que como el aire no se ve pero se evidencia? Y ¿qué consecuencias prácticas sobre el hacer del oficio de la orientación en colegios puede llegar a tener este tipo de inquietudes en el aspecto específico de la convivencia?



2. ¿Debería el oficio de la orientación salir a la calle, a la vereda, al barrio, a la familia a buscar los orígenes de las virtudes y las dificultades asociadas a la forma en que los intercambios sociales determinan la práctica de la convivencia de los estudiantes en un colegio? Y de ser así, ¿qué tipo de instrumentos servirían para el trabajo de investigación? (SED, 2012), ¿cuáles para la sistematización e interpretación de la información y qué prácticas desataría el saber producido?, ¿qué agentes comunitarios institucionales gubernamentales y no gubernamentales aunarían esfuerzos en el desarrollo de estas actividades?, ¿con qué tipo de recursos se desarrollarían estas actividades?



Tema: ORIENTACIÓN ESCOLAR

De los siguientes textos, tomados del libro *Educación con "Co-razón"*, José María Toro, 2005. Les invitamos a reflexionar acerca de su rol como orientador u orientadora, el acompañamiento y aportes, que desde sus actividades y funciones realiza a otros docentes, directivos docentes y demás actores de la comunidad educativa.

1. "Juanito tenía 50 canicas. Si le quitaron 20, ¿cuántas le quedaron? Uno de los niños hizo esta observación: -"¿Por qué siempre están quitando cosas en los problemas de restar de matemáticas?". Comentamos cómo el verbo "quitar" tiene una carga bastante negativa ya que implicaba una pérdida fruto de una agresión y suponía la existencia de un "objeto pasivo sufriente".
2. Aún conservo la memoria corporal, el impacto celular que me provocó el ver, en una grabación de video como era mi manera de estar en clase. Un grupo de maestros decidimos grabar una sesión de clase con los niños y proceder luego a su análisis. Era una condición necesaria para poder aplicar luego en nuestra clase un programa de desarrollo de la inteligencia a través de la interacción social, conocido como "comprender y transformar" (Joaquín Mora). No podía dar crédito a lo que mis ojos veían: un modo incesante de hacer, una manera frenética y desenfrenada de conducir la clase. Mi voz caía sobre los niños como una cascada salvaje, con un alto volumen y a gran velocidad. Mis movimientos eran continuos, incesantes, precipitados y agitados.

Tema: ORIENTACIÓN ESCOLAR-proyección

Del siguiente párrafo tomado de: Paz joven. Estudio línea de base: evolución de las concepciones de los jóvenes constructores de paz frente a las categorías de justicia, inclusión y participación democrática. PLAN-CINDE Universidad de Manizales, 2005; indique que dinámicas propician en su colegio la participación activa de los actores de la comunidad educativa en la formulación de sus acuerdos de "convivencia".

(...) otro de los escenarios nombrados, en los talleres 2005, por los y las jóvenes como importantes para ejercer la participación en la escuela, en donde la principal acción de participación está relacionada con la convivencia, el encuentro y la negociación con otros. Se expresa como una de las formas de participación más ampliamente valoradas, el tomar parte de la construcción de los principios y las normas que regulan la vida cotidiana, en la construcción del futuro previsto de manera colectiva: (...)

Tema: METODOLOGÍA RAP

Teniendo en cuenta el siguiente texto sugiera algunos momentos de la RAP, aplicados al proceso de formación en la institución educativa que haya desarrollado usted u otros docentes y evalúe la pertinencia y eficacia de este o estos.

Pierre Bourdieu (2000) ilustra el poder de la institución y de sus *dispositivos* tomando como referencia la misa de hace unos años que, pese a celebrarse en latín, tenía efectos poderosos sobre los feligreses cuyo conocimiento de esta lengua era bastante escasa; dice Bourdieu (2000, p. 99) "La liturgia es un lenguaje ritualizado que está totalmente codificado (ya se trate de gestos o palabras) y cuya secuencia es completamente previsible. La liturgia en latín es la forma límite de un lenguaje que, sin ser comprendido, pero estando autorizado, funciona sin embargo, en determinadas condiciones, como lenguaje que satisface a emisores y receptores. En situación de crisis este lenguaje deja de funcionar: ya no produce su efecto principal que es el de hacer creer, el de hacer respetar —el de hacerse admitir— aunque no se le entienda".

7. Guía de OVAS

OVA 1	
NOMBRE	Javier Alejandro Corredor
CARGO – PRESENTACIÓN	Psicólogo y educador
NOMBRE CAFÉ DEL MUNDO	Cognición y orientación escolar
PERFIL	Psicólogo de la Universidad de los Andes. Doctor en Estudios Cognitivos y Educación de la Universidad de Pittsburgh. Profesor asistente e investigador del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia.
J.CORREDOR 01	Aprendizajes

OVA 2	
NOMBRE	Javier Alejandro Corredor
CARGO – PRESENTACIÓN	Psicólogo y educador
NOMBRE CAFÉ DEL MUNDO	Cognición y orientación escolar
PERFIL	Psicólogo de la Universidad de los Andes. Doctor en Estudios Cognitivos y Educación de la Universidad de Pittsburgh. Profesor asistente e investigador del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia.
J.CORREDOR 02	Aprendizaje colaborativo

OVA 3

NOMBRE	Alexander Ruiz Silva
CARGO – PRESENTACIÓN	Educador, psicólogo y filósofo
NOMBRE CAFÉ DEL MUNDO	Formación ética y política en la escuela
PERFIL	Doctor en Ciencias Sociales, Magíster en Educación, Psicólogo y Filósofo. Profesor Asociado e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional.
A.RUIZ 03	Entre la igualdad y la diferencia

OVA 4

NOMBRE	Alexander Ruiz Silva
CARGO – PRESENTACIÓN	Educador, psicólogo y filósofo
NOMBRE CAFÉ DEL MUNDO	Formación ética y política en la escuela
PERFIL	Doctor en Ciencias Sociales, Magíster en Educación, Psicólogo y Filósofo. Profesor Asociado e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional.
A.RUIZ 04	Cómo pensar la escuela

OVA 5

NOMBRE	Miryam Ochoa
CARGO – PRESENTACIÓN	Educadora y consultora en educación
NOMBRE CAFÉ DEL MUNDO	Políticas de formación ciudadana
PERFIL	Investigadora y docente de la Facultad de Educación de la Universidad Externado de Colombia. Licenciada en Lenguas Modernas; Magister of Science in Education con Especialización en Instructional Systems Technology and Educational Communication.
M.OCHOA 05	¿Cuál es el rol del maestro?

OVA 6

NOMBRE	Alexander Ruiz Silva
CARGO – PRESENTACIÓN	Educador, psicólogo y filósofo
NOMBRE CAFÉ DEL MUNDO	Formación ética y política en la escuela
PERFIL	Doctor en Ciencias Sociales, Magíster en Educación, Psicólogo y Filósofo. Profesor Asociado e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional.
A.RUIZ 06	De la disciplina al cuidado

OVA 7

NOMBRE	Carlos Eduardo Vasco
CARGO – PRESENTACIÓN	Filósofo, físico, matemático y educador
NOMBRE CAFÉ DEL MUNDO	Epistemología y pedagogía
PERFIL	Filósofo, magíster en física, doctor en matemática. Investigador y docente en varias universidades. Epistemólogo. Coordinador de la Comisión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1994). Asesor del Ministerio de Educación Nacional.
C.VASCO 07	Tensiones políticas

OVA 8

NOMBRE	Javier Omar Ruiz
CARGO – PRESENTACIÓN	Colectivo Hombres y Masculinidades
NOMBRE CAFÉ DEL MUNDO	Identidades, ciudadanía y convivencia escolar
PERFIL	Educador, con especializaciones en pedagogía, gerencia social, y género. Investigador social en temas de habitantes de calle y de género.
J.RUIZ 08	“El último en llegar es una niña”.

OVA 9

NOMBRE	Javier Alejandro Corredor
CARGO – PRESENTACIÓN	Psicólogo y educador
NOMBRE CAFÉ DEL MUNDO	Cognición y orientación escolar
PERFIL	Psicólogo de la Universidad de los Andes. Doctor en Estudios Cognitivos y Educación de la Universidad de Pittsburgh. Profesor asistente e investigador del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia.
J.CORREDOR 09	Motivación y legitimidad

OVA 10

NOMBRE	Alexander Ruiz Silva
CARGO – PRESENTACIÓN	Educador, psicólogo y filósofo
NOMBRE CAFÉ DEL MUNDO	Formación ética y política en la escuela
PERFIL	Doctor en Ciencias Sociales, Magíster en Educación, Psicólogo y Filósofo. Profesor Asociado e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional.
A.RUIZ 10	Ciudadanía y participación

OVA 11

NOMBRE	José Fernando Mejía
CARGO – PRESENTACIÓN	Psicólogo e investigador en educación
NOMBRE CAFÉ DEL MUNDO	Convivencia escolar y ciudadanía
PERFIL	Psicólogo de la Universidad de los Andes, con Maestría en Política Educativa Internacional de la Universidad de Harvard. Director pedagógico del programa Aulas en Paz.
J.MEJIA 11	Aulas en Paz

OVA 12

NOMBRE	Mireya González Lara
CARGO – PRESENTACIÓN	Historiadora y educadora
NOMBRE CAFÉ DEL MUNDO	La educación para la ciudadanía y la convivencia en contexto
PERFIL	Directora del Instituto de Desarrollo e Innovación Educativa en Formación Docente de la Organización de Estados Iberoamericanos. Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Historia de la Universidad Javeriana.
M.GONZALEZ 12	Momentos históricos: la educación es para todos estando juntos.

OVA 13

NOMBRE	Mireya González Lara
CARGO – PRESENTACIÓN	Historiadora y educadora
NOMBRE CAFÉ DEL MUNDO	La educación para la ciudadanía y la convivencia en contexto
PERFIL	Directora del Instituto de Desarrollo e Innovación Educativa en Formación Docente de la Organización de Estados Iberoamericanos. Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Historia de la Universidad Javeriana.
M.GONZALEZ 13	Micropolítica en la escuela, somos parte de la solución.

OVA 14

NOMBRE	Rosario Jaramillo Franco
CARGO – PRESENTACIÓN	Educadora e Historiadora
NOMBRE CAFÉ DEL MUNDO	Políticas de formación ciudadana
PERFIL	Historiadora, maestra, líder del proceso de formulación de las competencias ciudadanas. Consultora en formación ciudadana, educación y evaluación educativa.
R.JARAMILLO 14	Habilidades de pensamiento

OVA 15

NOMBRE	Henry Benavides Becerra
CARGO – PRESENTACIÓN	Investigador CEACS
NOMBRE CAFÉ DEL MUNDO	Territorios alternativos
PERFIL	Investigador del Centro de Estudios y Análisis en Convivencia y Seguridad Ciudadana
H.BENAVIDES 15	Entorno, realidad y espectáculo

OVA 16

NOMBRE	Henry Benavides Becerra
CARGO – PRESENTACIÓN	Investigador CEACS
NOMBRE CAFÉ DEL MUNDO	Territorios alternativos
PERFIL	Investigador del Centro de Estudios y Análisis en Convivencia y Seguridad Ciudadana
H.BENAVIDES 16	Escuela y territorio

OVA 17

NOMBRE	Henry Benavides Becerra
CARGO – PRESENTACIÓN	Investigador CEACS
NOMBRE CAFÉ DEL MUNDO	Territorios alternativos
PERFIL	Investigador del Centro de Estudios y Análisis en Convivencia y Seguridad Ciudadana
H.BENAVIDES 17	Jóvenes, estética y cultura

OVA 18

NOMBRE	Carlos Eduardo Vasco
CARGO – PRESENTACIÓN	Filósofo, físico, matemático y educador
NOMBRE CAFÉ DEL MUNDO	Epistemología y pedagogía
PERFIL	Filósofo, magister en física, doctor en matemática. Investigador y docente en varias universidades. Epistemólogo. Coordinador de la Comisión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1994). Asesor del Ministerio de Educación Nacional.
C.VASCO 18	Tensiones epistemológicas

OVA 19

NOMBRE	Mireya González Lara
CARGO – PRESENTACIÓN	Historiadora y educadora
NOMBRE CAFÉ DEL MUNDO	La educación para la ciudadanía y la convivencia en contexto
PERFIL	Directora del Instituto de Desarrollo e Innovación Educativa en Formación Docente de la Organización de Estados Iberoamericanos. Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Historia de la Universidad Javeriana.
M.GONZALEZ 19	Qué es el saber pedagógico

OVA 20

NOMBRE	Henry Benavides Becerra
CARGO – PRESENTACIÓN	Investigador CEACS
NOMBRE CAFÉ DEL MUNDO	Territorios alternativos
PERFIL	Investigador del Centro de Estudios y Análisis en Convivencia y Seguridad Ciudadana
H.BENAVIDES 20	Escuela y ciudad en movimiento

OVA 21

NOMBRE	Javier Alejandro Corredor
CARGO – PRESENTACIÓN	Psicólogo y educador
NOMBRE CAFÉ DEL MUNDO	Cognición y orientación escolar
PERFIL	Psicólogo de la Universidad de los Andes. Doctor en Estudios Cognitivos y Educación de la Universidad de Pittsburgh. Profesor asistente e investigador del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia.
J.CORREDOR 21	Reto sociocultural

OVA 22

NOMBRE	Javier Omar Ruiz
CARGO – PRESENTACIÓN	Colectivo Hombres y Masculinidades
NOMBRE CAFÉ DEL MUNDO	Identidades, ciudadanía y convivencia escolar
PERFIL	Educador, con especializaciones en pedagogía, gerencia social, y género. Investigador social en temas de habitantes de calle y de género.
J.RUIZ 22	Lógica de género en la escuela

OVA 23

NOMBRE	José Fernando Mejía
CARGO – PRESENTACIÓN	Psicólogo e investigador en educación
NOMBRE CAFÉ DEL MUNDO	Convivencia escolar y ciudadanía
PERFIL	Psicólogo de la Universidad de los Andes, con Maestría en Política Educativa Internacional de la Universidad de Harvard. Director pedagógico del programa Aulas en Paz.
J.MEJIA 23	Moral y pedagogía

OVA 24

NOMBRE	Alexander Ruiz Silva
CARGO – PRESENTACIÓN	Educador, psicólogo y filósofo
NOMBRE CAFÉ DEL MUNDO	Formación ética y política en la escuela
PERFIL	Doctor en Ciencias Sociales, Magíster en Educación, Psicólogo y Filósofo. Profesor Asociado e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional.
A.RUIZ 24	Formación docente

OVA 25

NOMBRE	Guillermo Carvajal
CARGO – PRESENTACIÓN	Psiquiatra y psicoanalista
NOMBRE CAFÉ DEL MUNDO	Juventud
PERFIL	Director General y Científico de la Fundación Instituto Colombiano de Psicoterapia Integral. Médico Psiquiatra y Psicoanalista, experto en temas y tratamiento de Niñez y Adolescencia. Presidente Federación Psicoanalítica de América Latina (1996-1998).
G.CARVAJAL 25	Escuela y ciudad en movimiento

SÍNTESIS VISUAL DEL PROYECTO LA CONVIVENCIA ESCOLAR, CUESTIÓN HUMANA

NOMBRE	La convivencia escolar: cuestión humana
CARGO – PRESENTACIÓN	Todos los participantes
NOMBRE CAFÉ DEL MUNDO	Momentos del proyecto SED
PERFIL	Participación de orientadoras y orientadores de colegios del Distrito de Bogotá, invitados especiales, equipo Fundación para la Reconciliación.

9. Bibliografía

- ARANGO CÁLAD, C. A. (2001). Hacia una pedagogía de la convivencia. En: *Revista Colombiana de Psicología*. 2010 N° 10, pp. 79-89.
- BARKER, M. (1981). *New Racism: Conservatives and the Ideology of the Tribe*. Londres: Junction Books.
- BISQUERRA, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- BORGES, J. L. (1985). *Borges en Diálogo: conversaciones de Jorge Luis Borges con Osvaldo Ferrari*. Buenos Aires: Grijalbo Mondadori.
- BOURDIEU, P. (1992). *Sociología y cultura*. Buenos Aires: Editorial Grijalbo.
- BOURDIEU, P. (2000). *Cuestiones de Sociología*. Madrid: Istmo. Pp. 95-111.
- BRONCANO, F. (2013). *Sujetos en la niebla. Narrativas sobre la identidad*. Barcelona: Herder Editorial, S. L.
- CARVAJAL, G. (1993). *Adolecer: La Aventura de una Metamorfosis*.
- CARVAJAL, G. (2011) *Entremeses y silabario*.
- CARVAJAL, G. (2012). *Prioridad pervertir a los niños*.

- CARVAJAL, G. (2002). *Cartas a Andrés. Cómo formar un demócrata sin corromperlo*.
- CARVAJAL, G. (2013). *Prioridad pervertir a los niños*.
- CHAUX, E. (2012). *Educación, Convivencia y Agresión Escolar*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- CHAUX, E. et al (2004). *De los Estándares al Aula*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, CESO Universidad de los Andes.
- COMMINS, I. (2009). *Filosofía del Cuidar, una propuesta coeducativa para la paz*. Barcelona: Icaria – Antrazyt.
- CORREDOR, J. & JIMÉNEZ, W. (2011). La modularidad y la realidad de los procesos psicológicos. En: *Revista Colombiana de Psicología*, Vol 20, núm. 2, julio – diciembre 2011, pp. 309-319.
- Diccionario Manual de la Lengua Española Vox. (2007). Larousse Editorial, S.L.
- DUCKWORTH, E. (1999). *Cuando Surgen Ideas Maravillosas, y otros ensayos sobre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- ELSTER, J. (1990). *Tuercas y Tornillos: una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- FASCIOLI, A. (2011). Justicia social en clave de capacidades y reconocimiento. *Revista Areté*, Vol XXIII, No. 1. Universidad de la República del Uruguay.
- FLECHA, R. (1999). Actualidad Pedagógica de Paulo Freire. En: *Ikastaria*. 10, 1999.
- FLICK, U. (1998). *The psychology of the social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FOUCAULT, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- FOUCAULT, M. (1976). *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Editorial Altamira.
- FOUCAULT, M. (1979). *La microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

- FREIRE, P. (2005) (1994). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (2005) (1994). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo (1994)*. México: Siglo XXI Editores.
- FUNDACIÓN PARA LA RECONCILIACIÓN (2012a). *Apuntes sobre cuidado y reconciliación*. Bogotá: Fundación para la Reconciliación.
- FUNDACIÓN PARA LA RECONCILIACIÓN (2012b). *Hacia una pedagogía del Cuidado*. Bogotá: Fundación para la Reconciliación.
- GARCÍA, M (2004). La gramática del yo en Wittgenstein. *Revista de filosofía Themata* No. 32. Universidad de Navarra, España.
- GILLIGAN, C. (1985). *La moral y la teoría; psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura económica.
- GINZBURG, C. (2001). *El queso y los gusanos, el cosmos según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Ediciones Península.
- GIZ. (2004). *Education and Conflict. The role of education in the creation, prevention and resolution of societal crises – Consequences for development cooperation*. GIZ, 2004.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Ed. Kairós. Barcelona.
- GÓMEZ, C. (2008). *El territorio como reinención de la comunidad rural*. Grupo de Estudios Rurales, Instituto de Investigaciones Gino Germani – UBA/CONICET. Consultado Nov. 3 de 2013.
- GONZÁLEZ LARA, M. (Compiladora) (2008) *Paradojas en la formación docente*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa – IDIE – OEI.
- IDEP (2011). *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

- JARAMILLO, R. (2012). Preguntas auténticas, relaciones democráticas y aprendizaje de calidad. En: *Palabra Maestra*. Edición N° 31, septiembre 18 de 2012.
- JORGENSEN, D. L. (1989). *Participant observation*. Sage publication. London. En: <http://jan.ucc.nau.edu/~pms/cj355/readings/jorgensen.pdf>
- KAMII, C. (s.f.) *La autonomía como finalidad de la educación, implicaciones de la teoría de Piaget*. Chigago: Universidad de Illinois.
- KOHLBERG, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Declée de Brouwer.
- KOHLBERG, L., POWER, F. C. & HIGGINS, A. (1997). *La Educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- LAPASSADE, G. (1979). *Grupos, Organizaciones e Instituciones*. Barcelona: Gedisa.
- LAVELL, A. (2006). *Apuntes para una reflexión institucional en países de la Subregión Andina sobre el enfoque de la Gestión del Riesgo*. PREDECAN.
- LIND, G. (2007). *La moral puede enseñarse. Manual teórico-práctico de la formación moral y democrática*. México: Trillas.
- LÓPEZ CARRASCO, M. A. (1991). El psicologismo de la práctica cotidiana del orientador educativo. En: *Deorama educativo*, # 3, pp. 36 -40.
- LÓPEZ CARRASCO, M. A. (2005). *Origen y desarrollo histórico de la Orientación Educativa*. Publicado en: http://lopezlunajesus.weebly.com/uploads/1/1/2/3/1123245/origen_y_desarrollo_historico_de_la_orientacin.pdf
- LOUREAU, R. (1975). *Análisis Institucional*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- MARX, K. (1859). *Prólogo de la contribución a la crítica de la economía política*.
- MÉLICH, J. C. (2010). *Ética de la Compasión*. Barcelona: Editorial Herder.

- MENENDEZ GUERRERO, G. E., et al. (2012) El embarazo y sus complicaciones en la madre adolescente. En: *Revista Cubana de Obstetricia y Ginecología*, Ciudad de la Habana, v. 38, n. 3, sept. 2012.
- MINISTERIO DE AMBIENTE Y DESARROLLO SOSTENIBLE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2012) [2002]. *Política nacional de educación ambiental*. Bogotá: MinAmbiente.
- MINISTERIO DEL INTERIOR Y DE JUSTICIA. (2010). *Guía Plan Escolar de Gestión del Riesgo*. Bogotá: Ministerio del Interior y de Justicia.
- MOCKUS, A. & CORZO, J. (2003). *Cumplir para Convivir. Factores de Convivencia y tipos de jóvenes por su relación con normas y acuerdos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- MOCKUS, A. (1994). Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura. *Análisis Político*. N° 21.
- MOUFFE, C. (2007). *La política y lo político*. En C. Mouffe, *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- NODDINGS, N. (2004). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- NUCCI, L. (2003). *La dimensión moral en la educación*. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer SA.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, UNESCO (2011). *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*. Impreso por la UNESCO. París, Francia. Consultado el 4 de Enero de 2014, Tomado de: <http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Destacados/2013/simonu/UNESCO%20PARTE%203.pdf>
- ORTEGA CAMPOS, M. A. (2001). *Función de la orientación y la tutoría en la educación superior en España*. Madrid: Universidad Complutense.
- OSPINA, W. (2013). *Pa' que se acabe la vaina*. Bogotá: Editorial Planeta.
- PALACIOS, J. (2002). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. México D.F.: Ediciones Coyoacán.
- PAOLITO, D., HERSH, R. & REIMER, J. (1984). *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*. Barcelona: Narcea.

- PELAEZ MENDOZA, J. (1997). Adolescente embarazada: características y riesgos. En: *Revista Cubana de Obstetricia y Ginecología*, Ciudad de la Habana, v. 23, n. 1, jun. 1997.
- PIAGET, J. (1987). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- PIAGET, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Labor.
- REBELLATO, J. L. (2000). *La participación como territorio de contradicciones éticas*. En: Antología Mínima. La Habana: Editorial Caminos. Colección Educación Popular, volumen 13.
- ROUSSEAU, J. J. (1762). *El contrato social*.
- RUIZ A., J. O. (1999). Los ciudadanos de la calle, nómadas urbanos. En: *Nómadas*, Número 10, Abril 1999, pp. 172-177.
- RUIZ SILVA, A. (2007). *El diálogo que somos: ética discursiva y educación*. Bogotá: cooperativa Editorial Magisterio. Colección Civitas.
- SABOGAL, A., DÍAZ, J. y VELANDIA, F. (2012). *Al Corazón dale la Razón. Bolsilibro I*. Bogotá, Fundación para la Reconciliación.
- SÁENZ OBREGÓN, J. (2003). *Hacia una pedagogía de la subjetivación*. En: ZULUAGA, O. L., ECHEVERRI, A., MARTÍNEZ B., A., QUICENO, H., SÁENZ O., J. & ÁLVAREZ G., A. (2003) *Pedagogía y Epistemología*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. (2012). *Salud al Colegio. Guía 1-2-3 de accidentalidad escolar*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL, SED. (2013a). *Documento Convenio 2965 de 2013, Caja de Herramientas de educación para la ciudadanía y convivencia*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL, SED. (2013b). *RIO, ¿Qué es RIO?* Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL, SED. (2013c). *Sistema de Alertas. Respuesta Integral de Orientación Escolar*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.

- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL, SED. (2013d). *40 X 40. Definición de los centros de interés de ciudadanía y convivencia en el currículo para la excelencia académica y la formación integral*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL, SED. (2013e). *Caracterización Sector Educativo 2012*. Bogotá: SED, oficina de planeación.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL, SED. (2013f). *Acta de notificación de accidentes escolares*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital. Publicado en:
http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Salud_Colegio/2012/Acta_notificacion_accidentes.pdf
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. (2013g). *¿Cómo actuar si nuestros estudiantes sufren accidentes?* Guía Convenio interadministrativo N° 3042 de 2013. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital. Publicado en:
<https://docs.google.com/file/d/0B6lp1uiRmoT5VXB3WWpVeUM1eWM/edit>
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL, SED. (2014a). *Documento marco Educación para la ciudadanía y convivencia*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL, SED. (2014b). *Lineamiento pedagógico educación para la ciudadanía y convivencia*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- SEN, A. (1990). *Bienestar, justicia y mercado*. Barcelona: Paidós.
- TOSCANO, D. (2008). El biopoder en Michael Foucault. *Revista Universitasphilosophica*, año 25 – 51, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- VASCO, C. E. (2006). Las competencias, ¿algo nuevo, o más de lo mismo? En: *Palabra Maestra*. N° 12, marzo de 2006.
- WEBER, M. (1977). *Teoría de las organizaciones sociales y económicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- WITTGENSTEIN, L. (1921). *TractatusLogico-Philosophicus*.

9. Glosario de siglas

BM: Banco Mundial

CEPAL: Comisión Económica para América Latina

FPR: Fundación para la Reconciliación

MEN: Ministerio de Educación Nacional

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos

OVA: Objeto virtual de aprendizaje

OVAS: Objetos virtuales de aprendizaje

PECC: Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia

RAP: Reflexión-Acción-Participación

RIO: Respuesta Integral de Orientación Escolar

SED: Secretaria de Educación del Distrito

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

10. Agradecimientos

La Fundación para la Reconciliación agradece el respaldo de todo el equipo del Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia en cabeza del Secretario de Educación Oscar Sánchez, a la gerente Deidamia García y su equipo, la supervisora Adriana Mejía y su equipo.

Al equipo de Respuesta Integral de Orientación Escolar en cabeza de Ariel Ávila.

A la Mesa Distrital de Orientación Escolar y las Mesas Locales.

Y a todas y todos quienes participaron de las actividades en clave RAP, que nos ofrecieron con generosidad su tiempo, experiencia e inquietudes, gracias a las cuales este producto fue posible.

Sánchez Ruiz Clara Luz, **Colegio Simón Rodríguez (IED)**
Castañeda Restrepo Liseroly, **Colegio Aulas Colombianas San Luis (IED)**
Guevara Saray Libia Magdari, **Colegio Aulas Colombianas San Luis (IED)**
Castiblanco Aldana July Patricia, **Colegio El Verijón Bajo (IED)**
Rey Rey Gloria Marlene, **Colegio Alemania Unificada (IED)**
Cruz Suarez Andrés Eduardo, **Colegio Altamira Sur Oriental (IED)**
Mercado Roa Angélica María, **Colegio José Acevedo Y Gómez (IED)**
Tovar Cortes Elsa Del Carmen, **Colegio José Félix Restrepo (IED)**
Rivera Pulido Yudy Ximena, **Colegio José Joaquín Castro Martínez (IED)**
Tovar Díaz Mayra Alejandra, **Colegio José Joaquín Castro Martínez (IED)**
Zarta Esquivel Durlay Patricia, **Colegio Juana Escobar (IED)**
Hurtado Rodríguez Luis Javier, **Colegio La Belleza Los Libertadores (IED)**

Barbetti Moncayo Libia Luz, **Colegio Los Alpes (IED)**
Díaz Morales Nohora, **Colegio Nueva Delhi (IED)**
Villa Figeroa Rosa Elena, **Colegio Técnico Tomas Rueda Vargas (IED)**
Rodríguez Guerra Juan Pablo, **Colegio Las Violetas (IED)**
Rueda Matallana Pilar Liliana, **Colegio Los Comuneros - Oswaldo Guayazamin (IED)**
Alvarado Ávila Ángel María, **Colegio Miguel De Cervantes Saavedra (IED)**
Camelo Mojica Jaime David, **Colegio Miguel De Cervantes Saavedra (IED)**
Gómez Cruz Lina Adriana, **Colegio Paulo Freire (IED)**
Hendez Puentes Wilson Yovanni, **Colegio Rural El Uval (IED)**
Rincón Sanabria Julieth Vanessa, **Colegio Rural La Unión Usme (CED)**
Gómez Guerra José Luis, **Colegio Santa Librada (IED)**
Torres Mendieta Lady Johanna, **Colegio Santa Librada (IED)**
García Peña Jhenssen Jhohana, **Colegio Tenerife - Granada Sur (IED)**
Guerrero Amaya Nohora Cecilia, **Colegio Usminia (IED)**
Preciado Jiménez Obeida Esmeralda, **Colegio Ciudad De Bogotá (IED)**
Torres Perilla María Cristina, **Colegio Ciudad De Bogotá (IED)**
Santos Sánchez Lina Maritza, **Colegio Rufino José Cuervo (IED)**
Guerrero Guerrero Ximena Andrea, **Colegio Venecia (IED)**
Arévalo Vásquez Manuel Alejandro, **Colegio Alfonso López Michelsen (IED)**
Escobar Anzola Doris Amparo, **Colegio Bosanova (IED)**
Pérez Álvarez Liliana Teresa, **Colegio Brasilia - Bosa (IED)**
Ramos Guzmán Irma Inés, **Colegio Carlos AlbanHolguin (IED)**
Sandoval Olarte Andrea Giovanna, **Colegio Carlos AlbanHolguin (IED)**
Montealegre Pedroza Diana Clemencia, **Colegio Carlos Pizarro León Gómez (IED)**
Osorio León Sherly, **Colegio Devora Arango Pérez (IED)**
Canchila Arrieta Karina Paola, **Colegio El Porvenir (IED)**
González Cano Ismanda, **Colegio Germán Arciniegas (IED)**
Puentes Torres Stella Lucia, **Colegio José Antonio Galán (IED)**
Pérez Cohello Diana Magally, **Colegio Kimy Pernía Domicó (IED)**
Gómez Díaz Yennifer, **Colegio Llano Oriental (IED)**
Castro Romero Martha Abigail, **Colegio Alfonso López Pumarejo (IED)**
Silva Barrera Carmen Yolanda, **Colegio Alfonso López Pumarejo (IED)**
Rojas Pacheco José Alejandro, **Colegio Castilla (IED)**
Correa Jejen Etna Maritza, **Colegio Class (IED)**
Gallego Zapata Diana Marcela, **Colegio Class (IED)**
Monroy Garibello Natalia, **Colegio Class (IED)**
Mora Santoyo Ruby Elizabeth, **Colegio Class (IED)**
Moreno Parrado Doris Marina, **Colegio Class (IED)**
Sánchez Cárdenas Silenia, **Colegio Codema (IED)**

Villalba Huertas Daniel, **Colegio Gabriel Betancourt Mejía (IED)**
 Reina Bogotá Nidia Rocío, **Colegio Inem Francisco De Paula Santander (IED)**
 Giraldo León Libia Milena, **Colegio Instituto Técnico Rodrigo De Triana (IED)**
 Garzón Abril Natalia, **Colegio Manuel Cepeda Vargas (IED)**
 Lesmes Cubides Alexander, **Colegio O.E.A. (IED)**
 Farfán Vargas Johanna Carolina, **Colegio Paulo VI (IED)**
 Fonseca Velandia Patricia, **Colegio Tom Adams (IED)**
 Forero Rodríguez María Eugenia, **Colegio Carlo Federici (IED)**
 Rodríguez Quintero Saury Yolanda, **Colegio Carlo Federici (IED)**
 Cepeda Jaramillo Aida, **Colegio Instituto Técnico Internacional (IED)**
 Herrera Sabogal Natthaly, **Colegio Antonio Villavicencio (IED)**
 Méndez Cárdenas Fanny Carolina, **Colegio Antonio Villavicencio (IED)**
 León Pineda Julia Edith, **Colegio Charry (IED)**
 Puerto Jiménez Gina Paola, **Colegio Charry (IED)**
 Bernal Suarez Ana Elfa, **Colegio Guillermo León Valencia (IED)**
 Quintero Calderón María Cristina, **Colegio Instituto Técnico Distrital Republica De Guatemala (IED)**
 Morales Pena Ana Haydee, **Colegio Instituto Técnico Juan Del Corral (IED)**
 Rojas Cortes Marina, **Colegio Instituto Técnico Juan Del Corral (IED)**
 Chacón Ríos Claudia Esperanza, **Colegio Nueva Constitución (IED)**
 Rivera Ospina María Luz, **Colegio Rodolfo Llinas (IED)**
 Jaimes De Bermúdez Gloria Inés, **Colegio Simón Bolívar (IED)**
 Capote Herrera Blanca Cecilia, **Colegio Tabora (IED)**
 Ricaurte Guarnizo Nidia Angélica, **Colegio Tabora (IED)**
 Bojaca López Norma Esperanza, **Colegio Alberto Lleras Camargo (IED)**
 Vaca Roa Diana Briyit, **Colegio Álvaro Gómez Hurtado (IED)**
 Ocampo Denhez María Patricia, **Colegio Chorrillos (IED)**
 Rozo Castañeda Nelfa, **Colegio La Gaitana (IED)**
 Parra García Sandra Patricia, **Colegio Republica Dominicana (IED)**
 Salamanca Carvajal Zaida, **Colegio Eduardo Carranza (IED)**
 Pineda Espinel Martha Isabel, **Colegio Jorge Eliecer Gaitán (IED)**
 Villarreal Gil Martha Isabel, **Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento (IED)**
 Morales Cadena Catalina, **Colegio Tomas Carrasquilla (IED)**
 Pérez Armella William de Jesús, **Colegio Tomas Carrasquilla (IED)**
 Trujillo Yara Mercedes, **Colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero (IED)**
 Rojas Zubieta Martha Teresa, **Colegio Republica Bolivariana De Venezuela (IED)**
 Hernández Sánchez Luz Mireya, **Colegio Ricaurte (Concejo) (IED)**
 Medellín De La Torre Judith Stella, **Colegio San Francisco De Asís (IED)**
 Casanova Guzmán Gloria Patricia, **Colegio Técnico Menorah (IED)**
 Sierra Martínez Martha Cristina, **Colegio Técnico Menorah (IED)**

Piñeros Romero Gina Ivon, **Colegio Atanasio Girardot (IED)**
 Torres Valderrama Ángela, **Colegio Atanasio Girardot (IED)**
 Rojas Hernández Bertha Elizabeth, **Colegio Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (IED)**
 Benítez Briceño Fairoy, **Colegio Francisco De Paula Santander (IED)**
 López Zabala Dolly Jeannette, **Colegio Guillermo León Valencia (IED)**
 Ayala Medina Isis Paola, **Colegio Técnico Jaime Pardo Leal (IED)**
 Cárdenas Molina IvanDario, **Colegio Julio Garavito Armero (IED)**
 Becerra Sanabria Nancy Yolanda, **Colegio La Merced (IED)**
 Benavides Rodríguez Gloria Isabel, **Colegio La Merced (IED)**
 Díaz Galeano Luz Marina, **Colegio La Merced (IED)**
 Díaz Murillo Rosa Delia, **Colegio La Merced (IED)**
 Guerrero Villalba Mauricio, **Colegio La Merced (IED)**
 Sanjuan Forero Mónica Patricia, **Colegio La Merced (IED)**
 Salamanca Guevara Nubia, **Colegio Sorrento (IED)**
 Cadena Sánchez Nelida, **Colegio Técnico Benjamín Herrera (IED)**
 Andrade Truyol Denis Beatriz, **Colegio Escuela Nacional De Comercio (IED)**
 Coba Jenny Paola, **Colegio Escuela Nacional De Comercio (IED)**
 Ortiz Salamanca Lady Cristina, **Colegio Escuela Nacional De Comercio (IED)**
 Anaya Navarro Alberto Luis, **Colegio Integrada La Candelaria (IED)**
 Pastran Rivera Marisol, **Colegio Integrada La Candelaria (IED)**
 Echeverría García María Victoria, **Colegio Alejandro Obregón (IED)**
 Ardila Franco Yurani Stella, **Colegio Alfredo Iriarte (IED)**
 López Merchan Claudia Rocio, **Colegio Clemencia Holguin De Urdaneta (IED)**
 Moyano López Ruth Mercedes, **Colegio Colombia Viva (IED)**
 López Agudo Adriana, **Colegio José Martí (IED)**
 Meza Victorino Anie María, **Colegio José Martí (IED)**
 Mejía Beltrán Sandra Fabiola, **Colegio Manuel Del Socorro Rodríguez (IED)**
 Bernal Alfonso Tatiana, **Colegio Misael Pastrana Borrero (IED)**
 Machado Castelblanco Lida Esperanza, **Colegio Misael Pastrana Borrero (IED)**
 González Suarez RonnyDirceu, **Colegio Palermo Sur (CED)**
 Posada Morales Jenny Andrea, **Colegio Quiroga Alianza (IED)**
 Luz Pulido María Amparito, **Colegio Republica EE.UU. De América (IED)**
 González Méndez Mery Giselle, **Colegio El Minuto De Buenos Aires (IED)**
 Correal Bernal Sonia Cristina, **Colegio El Paraíso De Manuela Beltrán (IED)**
 Sánchez Amaya Alexandra, **Colegio Paraíso Mirador (IED)**
 Cáceres Chaves Carolina, **Colegio Rural José Celestino Mutis (IED)**
 Cortés Neira Claudia Patricia, **Colegio Rural José Celestino Mutis (IED)**
 Gómez Pedraza Claudia Astrid, **Colegio Rural Pasquilla (IED)**
 Velásquez Moya Martha Susana, **Colegio Rural Quiba Alta (IED)**

Murillo Villalba Argenis, Colegio Bosanova (IED)

Matta Ángela Marcela

Rodríguez Alexander

Cruz Fabian

García Geraldín

Arias José Adán

Forero Camila

Tarazona Laura

Zapata Laura Daniela

Gutiérrez Carolina

Soto Luz Dary

Fuentes Ángela

Cruz Claudia Marcela

Velásquez Camila

Ávila María Del Pilar

Grisales Mariluz

Caicedo Mónica

Alta León Carlos

Calambaz Patricia

Zafra Sheila

Méndez Steven

Cañón Eva Margarita

Lucumí Diana Valentina

Quiroga Wilson

Beltrán Paula Yineth

García Yira

11.1. Anexo 1. Constitución histórica, genealogías y perfiles de rol

En este capítulo se muestran los diferentes momentos históricos de las formaciones jurídicas que han definido el hacer de la orientación en la educación formal en Colombia, para establecer dinámicas comparativas con el quehacer de cada uno de los participantes.

Sin pretender un desarrollo histórico profundo de la génesis de la orientación escolar, habría que discutir si la orientación escolar es una especialización de la docencia o la docencia una especialización del orientador.

La primera mirada del orientador tiene que ver con la exploración en el campo de los saberes, en este caso trasciende la historia de Colombia y se sumerge hasta la antigüedad de los griegos, pues Platón y Aristóteles pensaron en la especialización del trabajo y la selección de los oficios de los hombres. De igual manera los romanos Cicerón y Quintiliano establecieron diferencias entre las personas en el espectro de su cultura para el primero y la adaptación de los saberes de acuerdo con las capacidades de cada individuo para el segundo. De ahí en adelante casi todos los maestros son conscientes de las diferencias de aprendizajes y por ende de la clasificación necesaria de las personas con el fin de educarlas (López Carrasco, 1991).

No sabemos por qué motivos a algunos educadores, o mejor políticos educadores, se les ocurrió desde el siglo V que todos éramos iguales y que por ello la educación debía seguir un mismo corte para quienes pretendieran el dominio del saber. Quizás el esquema del Trívium y el Cuadrivium (el Trívium integraba la gramática, la dialéctica y la retórica; y el Cuadrivium,

abarcaba la aritmética, la geometría, la astronomía y la música) que se impone poco a poco en la educación de los más doctos, inicia este proceso que luego dará qué hacer a nuestros famosos orientadores.

En una tesis doctoral titulada "Función de la orientación y la tutoría en España" (1993) de la Universidad Complutense de Madrid, encontramos la palabra tutor relacionada con la palabra orientador en la que se señala que aparece en el siglo XV con el significado del que cuida y protege a una persona desvalida. Tutor es por lo tanto el que cuida y el que orienta más que el que enseña. Este origen, en lengua española, resulta interesante pues ubica al orientador con criterio de formador: tan cerca de ser padre o madre de familia como de ser docente o educador.

Desde el siglo XVI se vuelve a insistir en las diferencias individuales, para ello traemos a colación la cita del profesor Miguel Ángel López Carrasco en donde afirma que el famoso médico español Juan Huarte de San Juan en su obra: "Examen de ingenio para las Ciencias", enfatiza la importancia de las diferencias individuales y las aptitudes de las personas (2005). Montaigne se muestra muy preocupado por las predisposiciones naturales de los niños y expresa: "Más vale cabeza bien hecha que bien llena". Preocupaciones similares encontraremos en la reglas para la dirección del ingenio de Descartes, y en alguno de los pensamientos de Blas Pascal: "La cosa más importante en la vida es la buena elección de un oficio".

En los siglos XVII y XVIII Montesquieu, Locke, Berkeley y Hume colaboran en sus reflexiones en asuntos pertinentes a las profesiones y orientaciones escolares como lo manifiesta el profesor e investigador Rafael Bisquerra, quien sitúa el origen de la Orientación escolar para el siglo XVIII.

Dando un último salto subjetivo en el manejo de la historia, el orientador escolar está muy presente en el sistema educativo norteamericano y un poco, con corte más latino, en España desde 1924 y en México en la segunda década del siglo XX. En ambos casos el orientador escolar es el facilitador del trabajo académico y quien ayuda a descubrir las aptitudes, capacidades y vocacionalidad de los docentes en las escuelas y universidades. De allí, quizás se tomó esta importante figura profesional en Colombia y poco a poco se integró a la escuela.

En Colombia se empieza a hablar de orientación escolar desde 1954 cuando el gobierno Nacional creó seis institutos psicológicos y de orientación profesional para evitar el fracaso de los estudiantes en su selección de carrera. (Decreto 3457 de 1954)

Para quienes estudiaron el bachillerato antes de finalizar la década de los setenta, esta figura docente de orientador escolar no existía pues sus funciones estaban inmersas en el trabajo que tenía que realizar cualquier educador. Es más, para tal época, el personal básico para el trabajo en un colegio se ceñía a un rector, una secretaria y el conjunto de docentes que debían asumir el currículo académico, igual para todos los colombianos.

La tendencia que guió el desarrollo de la Orientación Escolar en Colombia es de corte norteamericano pues fue el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) quien financió la educación diversificada: los Institutos Técnicos Agropecuarios (ITA), Los Institutos Nacionales de Educación Media (INEM) y Los Centros de Educación Media Diversificada de la Zona Oriental de Bogotá (CENDIZOB) y por tanto recomendó al Ministerio de Educación Nacional (MEN) la necesidad de crear los servicios de Orientación Escolar y Profesional para el Sistema Educativo. Una de las preocupaciones estatales estaba fincada en cómo distribuir con acierto la selección profesional de los estudiantes que terminaban el ciclo de educación media, por un lado, y por otro cómo brindar con acierto educación superior a una población cada vez más grande. El primer trabajo concreto de la orientación escolar, en cabeza de distintos profesionales: trabajadores sociales, psicopedagogos, sociólogos, psicólogos, médicos, etc., se circunscribía exclusivamente a la exploración, orientación y decisión profesional de los jóvenes.

Los estudiantes de los dos últimos años de bachillerato, recibían *Psicología* como materia obligatoria y en su programación el docente incluía además de los temas pertinentes a la Psicología racional, algunas de las funciones teóricas del orientador.

Las dificultades surgidas en el comportamiento moral, sexual y de convivencia en general, motivaron a la aparición de una asignatura que reemplazó a la psicología y llevaba por nombre *comportamiento y salud*. Esta asignatura reemplazaba los contenidos de la anatomía reproductiva y la psicología evolutiva desde la concepción hasta la adolescencia para los estudiantes de grado décimo; y la temática del amor humano: noviazgo, matrimonio y familia para los alumnos de grado undécimo. Por lo general esta asignatura se entregaba a los docentes de Ciencias naturales, al profesor de anatomía o en casos especiales a psicólogos, profesionales de Ciencias de la salud o, en el peor de los casos, era la materia que se le asignaba a cualquier docente para llenar su carga académica (Lo que a la postre significó un problema mayor puesto que los docentes por sus concepciones morales, religiosas o formativas generaron un caos de orientación actitudinal entre los jóvenes). Con la aparición de la orientación escolar se les entregó a los profesionales de esta área la anterior temática en forma desescolarizada y

transversal para todos los niveles. La psicología se relegó al estudio de la Filosofía en una unidad en la que se enfatizaba en la Psicología racional.

Antes de 1974 el trabajo vocacional le correspondía al rector y a uno que otro profesional vinculado a la institución educativa: el médico, el psicólogo, el capellán o en último caso a los directores de curso de los últimos grados de bachillerato, estos mismos profesionales atendían las inquietudes de los estudiantes en materia de salud mental, personalidad, sexualidad, ética, espiritualidad y convivencia.

A partir de 1974 el gobierno establece que las Instituciones educativas dependientes del Ministerio de Educación Nacional deben contar con los servicios de Orientación y Asesoría Escolar. Igualmente recomienda a las Instituciones privadas seguir el mismo ejemplo. La resolución 1084 de 1974 determina que los establecimientos deberían contar con un profesional de Orientación por cada 250 alumnos

A partir de 1979 se integró la orientación escolar a las funciones del docente a través del decreto 2277 en cuyo artículo 2 se precisaba: "La orientación estudiantil está incluida en la labor diaria del profesional de la docencia, por el cual, las personas nombradas específicamente para ello entraron a engrosar los planteles educativos como maestros con una carga especial, distante de las prácticas propias del aula." En muchos colegios oficiales y, especialmente, privados se les contrató y para ello se seleccionaba a psicólogos, religiosos, visitadores sociales, sociólogos o personal docente con alguna especialización similar. La dificultad de asignar funciones especiales a estos profesionales los relegó a dictar clases de ética, valores y urbanidad o a realizar asesorías vocacionales o psicológicas.

Posteriormente, y como resultado de los artículos 44 y 67 de la Constitución Política Nacional (1991) y, más específicamente de la Ley General de Educación y su decreto 1860 complementario de 1994 se reglamentó y se instituyó la figura de orientación escolar en forma definitiva para establecimientos educativos.

Finalmente, a partir del decreto 1278 de 2002 se enfatizó en la labor docente, concretamente en lo atinente a su trabajo de orientación, por ello queremos citar textualmente: "La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación

y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo". (Decreto 1278 de 2002)

Para cualquier observador podría decirse que la profesión docente se complementó con la aparición de otros profesionales provenientes de las facultades de psicología, trabajo social, teología, sociología, y ciencias de la salud de acuerdo con las preocupaciones sociales o los lineamientos políticos de empleo para diferentes profesiones. De otro lado para quienes ejercen la difícil labor de orientación, la anterior consideración deslegitimaría al orientador escolar, pues creen que sus colegas docentes infravaloraron su trabajo o vieron una incidencia invasora sobre sus funciones.

11.1.1. Bibliografía

BISQUERRA, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.

LÓPEZ CARRASCO, M. A. (1991). El psicologismo de la práctica cotidiana del orientador educativo. En: *Deorama educativo*, # 3, pp. 36 -40.

LÓPEZ CARRASCO, M. A. (2005). *Origen y desarrollo histórico de la Orientación Educativa*. Publicado en:
http://lopezlunajesus.weebly.com/uploads/1/1/2/3/1123245/origen_y_desarrollo_historico_de_la_orientacin.pdf

ORTEGA CAMPOS, M. A. (2001). *Función de la orientación y la tutoría en la educación superior en España*. Madrid: Universidad Complutense.

11.2. Anexo 2. Genealogías jurídicas

Decreto del Gobierno Nacional N° 3457 de Noviembre 27 de 1954 se crean seis Institutos de Estudios Psicológicos y de Orientación Profesional. Dos años más tarde, por Decreto 2347 bis del 18 de Septiembre, se crearon los cargos indispensables para atender el funcionamiento del nuevo organismo.

Legalmente, uno de las primeras documentos en que se nombra la Orientación "Vocacional" en el ámbito educativo es el "Diario Oficial 30297" (decreto número 1637 de 1960), en el cual la presidencia de la República de Colombia reorganiza el Ministerio de Educación Nacional y determina sus funciones.

Por Decreto 045 de Enero 11 de 1962 se establece el Ciclo Básico de Educación Media, se determina el Plan de Estudios para el Bachillerato, se incluye la Orientación Vocacional como actividad co-programática.

El Decreto 1955 de Septiembre 2 de 1963, por el cual se reorganiza la Educación Normalista, establece los Servicios de Consejería Escolar y Profesional en cada una de las Escuelas Normales. Mediante la Resolución 1084 del 26 de Febrero de 1974, se crean los Servicios de Orientación y Asesoría Escolar en los colegios dependientes del Ministerio de Educación Nacional.

El 25 de Junio de 1974, mediante Resolución 4305, el MEN, en uso de sus facultades legales y considerando que es indispensable que el Servicio de Orientación y Asesoría Escolar, establecido

por Resolución 1084 del 26 de Febrero de 1974, se organice en forma técnica y cuente con las facilidades locativas y otras necesarias para el logro de sus objetivos.

El Decreto Ley 088 de Enero 22 de 1976, por el cual se reestructura y reorganiza el sistema educativo colombiano, en el cual el MEN plantea que en la Educación Básica se puede conocer la vocación del alumno con la ayuda del orientador escolar.

En el Decreto 1419 de 1978 se reglamentan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria), Media Vocacional e Intermedia Profesional, y se da relevancia a la Orientación Escolar.

Mediante el Decreto 2277 de Septiembre 29 de 1979, se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente, el Orientador Profesional es considerado como docente pero con funciones específicas profesionales.

La Resolución 12712 de Julio 21 de 1982, "proporciona información y experiencias que le permitan al estudiante realizar un análisis e interpretación adecuada de su desarrollo vocacional y de sus expectativas educacionales y ocupacionales, con miras a configurar elementos para tomar decisiones vocacionales conscientes y responsables"

La Ley General de Educación, de 1994 establece en su Artículo 4, que el Estado debe velar por la adecuada implementación de la Orientación Educativa.

El Decreto Reglamentario 1860, de Agosto 3 de 1994, en su Artículo 40 determina cómo debe prestarse el servicio de orientación.

En el Decreto 3020 de diciembre de 2002 se quita el parámetro de estudiantes por orientador en el artículo 12.

Mediante el Decreto 1850 del 13 de Agosto de 2002 se estableció el Servicio de Orientación Estudiantil, al cual se hace referencia en el Artículo 6 que estipula que todos los directivos docentes y los docentes deben brindar orientación a sus estudiantes en forma grupal o individual, con el propósito de contribuir a su formación integral

El 15 de Marzo de 2013 se expide la Ley 1620, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derecho Humanos, la Educación para

la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar (comúnmente llamada Ley de Matoneo o de violencia escolar), y para su implementación se ha previsto la vinculación de 5.000 orientadores. Esta ley se reglamentó por el Decreto 1965 del 11 de septiembre de 2013, que organiza el Sistema Nacional de Convivencia Escolar del cual forma parte la orientación escolar en cada institución educativa.



