# DIAGNÓSTICO DEL PROCESO DE ORIENTACIÓN Y ATENCIÓN PSICOSOCIAL DIRIGIDA A LOS ESTUDIANTES DE MEDIA VOCACIONAL EN EL COLEGIO DEPARTAMENTAL EL CARMEN DEL MUNICIPIO DE GUACHETÁ, CUNDINAMARCA

**Autor:**
**Félix Arturo Polo Martínez**

**Informe de Prácticas como requisito para optar al título de Magister en Estudios Sociales – Modalidad Profundización**

**Directora: Mg. Lydda Gaviria.**

**Escuela de Ciencias Humanas**
**Universidad del Rosario**
**Enero de 2020**

*Para todos aquellos niños y niñas, jóvenes y adultos que sufren la indiferencia de los otros*
*Para todos aquellos que alguna vez se han sentido sin esperanzas*
*Para todas aquellas personas que han sido oprimidas y rechazadas*
*Siempre, hay que recordar, que solo se necesita un haz de luz, para vencer la oscuridad.*

*A Dios, porque sin él no concebiría mi vida. A mi madre, mi motor de vida. Mi padre, mi héroe y ejemplo.*
*Mis profesores, en especial a mi directora Lydda Gaviria, que se convirtió más que en un apoyo fundamental, en una madre adoptiva. Tanto para aprender de ella, y de nuestras juventudes rurales*
*A los pocos amigos, en especial a Héctor Pinto, quien me impulsó a meterme en este gran sueño, que culmina, por ahora, en este grado de Magister.*
*A José Luis Nempeque, por su apoyo para la realización de este trabajo en Guachetá, a Fabio Gómez, así como a los estudiantes y profesores de la IED El Carmen, gente bella de Guachetá, que me enseñaron con su humildad, una nueva forma de ver y entender el mundo.*
*A la Escuela de Ciencias Humanas por todo su apoyo, así como al CRAI de la Universidad del Rosario.*
*A mi estancia en Mitú, Vaupés, que me ayudo a entender aún más a los jóvenes rurales y apartados del país.*
*A todos aquellos y aquellas que han hecho parte de mi vida, a los que están y a los que estarán.*

*A la montaña, la selva y al mar.*

**Resumen**

Este trabajo surge de la necesidad de mostrar las dificultades en los procesos de formación integral en los territorios rurales. El objetivo de este informe de prácticas es realizar el diagnóstico del proceso de orientación escolar y atención psicosocial, dirigida a los estudiantes de media vocacional de la IED El Carmen, en el Municipio de Guachetá, Cundinamarca (Colombia), y cómo estos estudiantes son caracterizados socio-demográficamente, se analiza la implementación actual del esquema de atención psicosocial y se realizan recomendaciones para el mejoramiento de la ruta de atención psicosocial en el colegio, teniendo en cuenta el contexto rural. A partir de una propuesta en la que se articulan varios aportes de los estudios de juventud, educación rural y de la orientación escolar y vocacional, se realizó un diagnostico en donde se abordaron estudiantes de media vocacional, docentes, padres y directivos del colegio. El trabajo de campo demuestra que no existe el respaldo suficiente para el desarrollo de los procesos integrales de la educación, como lo es el fortalecimiento de los procesos de orientación escolar y atención psicosocial al interior de las escuelas. También se muestra que el esquema de atención psicosocial que funciona en el colegio está desarticulado con las funciones que debería tener en pro del alumnado. Las conclusiones apuntan a un mayor fortalecimiento de la formación integral y la intervención permanente con estudiantes, docentes y familias. También, a lo largo del trabajo, se evidencian las tensiones que guían las políticas y proyectos dirigidos hacia los estudiantes rurales.

Palabras Claves: Orientación escolar, atención psicosocial, juventud rural, convivencia escolar, Guachetá

## Abstract

This work arises from the need to show the difficulties in the processes of integral formation in the rural territories. The objective of this internship report is to make the diagnosis of the process of school orientation and psychosocial care, aimed at students of vocational media of the IED El Carmen, in the Municipality of Guachetá, Cundinamarca (Colombia), and how these students are characterized socio-demographically, the current implementation of the psychosocial care scheme is analyzed and recommendations are made for the improvement of the psychosocial care route in the school, taking into account the rural context. Based on a proposal that articulates several contributions from the studies of youth, rural education and school and vocational guidance, a diagnosis was made in which vocational students, teachers, parents and school directors were approached. The field work demonstrates that there is not enough support for the development of the integral processes of education, as is the strengthening of the processes of school orientation and psychosocial attention within the schools. It also shows that the psychosocial care scheme that works in the school is disjointed with the functions that it should have for the students. The conclusions point to a greater strengthening of the integral formation and the permanent intervention with students, teachers and families. Also, throughout the work, the tensions that guide the policies and projects directed towards rural students are evident.



Keywords: School orientation, psychosocial attention, counseling, rural youth, school life, Guachetá

**CONTENIDO**


1 Capítulo I ..... 10
1.1 Introducción ..... 10
1.2 Diagnóstico y Contexto ..... 15
1.3 Planteamiento del problema ..... 27
1.4 Objetivos ..... 36
1.4.1 Objetivo General ..... 36
1.4.2 Objetivos Específicos. ..... 36
1.5 Justificación ..... 36
2 Capítulo II ..... 38
2.1 Estado del Arte ..... 38
2.2 Marco Teórico – Conceptual ..... 44
2.2.1 Ámbito escolar. ..... 45
2.2.1.1 Orientación escolar y psicosocial. ..... 52
2.2.1.2 Convivencia escolar. ..... 55
2.2.1.3 Modelo educativo "Escuela Nueva". ..... 57
2.2.1.4 Estrategias exitosas de atención e intervención – Estrategia RIO. ..... 62
2.2.2 Ámbito familiar. ..... 67
2.2.2.1 Adolescencia. ..... 67
2.2.2.2 Juventud rural. ..... 68
2.2.2.3 Ciudadanía Juvenil. ..... 73
2.2.2.4 Salud sexual y reproductiva en jóvenes. ..... 75
2.2.2.5 Violencia intrafamiliar. ..... 77
2.2.2.6 Delincuencia juvenil. ..... 78
2.2.2.7 Proyecto de vida. ..... 80
2.2.3 Ámbito rural. ..... 82
2.2.3.1 Dinámicas poblacionales juveniles en el ámbito rural de Guachetá. ..... 86
2.2.3.2 Contexto socioeconómico de Guachetá. ..... 87
2.2.3.3 Ruralidad y población vulnerable. ..... 89
2.3 Marco Normativo ..... 91
3 Capítulo III ..... 96
3.1 Metodología ..... 96
3.1.1 Método: Mixto. ..... 97
3.1.2 Sujetos. ..... 99
3.1.3 Criterios de selección de la muestra. ..... 100
3.1.4 Técnicas e instrumentos. ..... 102
3.1.4.1 La encuesta. ..... 103
3.1.4.2 Observación no participante. ..... 104
3.1.4.3 Entrevista semiestructurada. ..... 105

3.1.4.4 Grupo focal. ..... 106
3.1.5 Análisis de categorías. ..... 107
3.1.6 Consideraciones éticas. ..... 111
3.1.7 Descripción del proceso realizado. ..... 112
4 Capítulo IV ..... 114
4.1 Resultados y Análisis de la Información ..... 114
4.1.1 Caracterización de los estudiantes de media vocacional. ..... 114
4.1.2 Percepción de estudiantes frente a dinámicas escolares internas y percepciones de docentes frente al clima de aula y relación de ambos con la atención escolar - Orientación psicosocial. ..... 125
4.1.3 Identificación de mejores prácticas para la Orientación Escolar y Atención Psicosocial en la dinámica educativa. ..... 153
4.2 Conclusiones ..... 164
4.3 Recomendaciones ..... 178
4.4 Lecciones Aprendidas ..... 185
Referencias ..... 189
ANEXOS ..... 197
Anexo 1. *Formato de Consentimiento Informado* ..... 197
Anexo 2. Formato de Encuesta ..... 198

## Índice de Tablas

Tabla 1 Cuadro definición juventud rural ..... 73
Tabla 2 Instrumentos y técnicas. ..... 101
Tabla 3 Análsis de categorías ..... 108
Tabla 4 Género ..... 115
Tabla 5 Edad ..... 115
Tabla 6 Gusto por el colegio ..... 116
Tabla 7 Relaciones con compañeros ..... 117
Tabla 8 Continuación estudios superiores ..... 118
Tabla 9 Continuar viviendo en Guachetá ..... 119
Tabla 10 Considerar irse de Guachetá ..... 119
Tabla 11 Oportunidades perdidas ..... 120
Tabla 12 Aspiraciones de vivir en la ciudad ..... 120
Tabla 13 Gusto por trabajo agrícola ..... 122
Tabla 14 Gusto por trabajo en minas ..... 122
Tabla 15 Vergüenza hacia las actividadaes del campo ..... 124
Tabla 16 Relaciones con docentes ..... 126
Tabla 17 Opinión de estudiantes por profesores según estudiantes ..... 128
Tabla 18 Percepción de los estudiantes entre ellos ..... 129
Tabla 19 Insultos hacia compañeros ..... 129
Tabla 20 Insultos recibidos de compañeros ..... 131
Tabla 21 Burlas a compañeros(as) ..... 132
Tabla 22 Burlas desde compañeros ..... 132
Tabla 23 Agresiones físicas a compañeros(as) ..... 133
Tabla 24 Agresiones físicas recibidas ..... 134
Tabla 25 Enfrentamiento entre compañeros ..... 135
Tabla 26 Enfrentamientos entre estudiantes y docentes ..... 136
Tabla 27 Palabras obscenas en clase ..... 137
Tabla 28 Irrespeto a las normas de convivencia ..... 138
Tabla 29 Hostigamiento entre compañeros ..... 138
Tabla 30 Miedo entre compañeros ..... 139
Tabla 31 Acoso sexual entre estudiantes ..... 140

Tabla 32 Soledad en el colegio ..... 141
Tabla 33 Soledad en casa ..... 142
Tabla 34 Ofrecimiento de SPA ..... 144
Tabla 35 Consumo de SPA ..... 144
Tabla 36 Temas de sexualidad en casa ..... 147
Tabla 37 Temas de sexualidad en el colegio ..... 149
Tabla 38 Temas de sexualidad abordados por jóvenes ..... 151
Tabla 39 Ayuda del orientador(a) o psicólogo(a) ..... 157
Tabla 40 Necesidad de escucha ..... 159

## Listado de siglas

| | |
|---|---|
| DANE | Departamento Administrativo Nacional de Estadística |
| DSDR | Derechos sexuales y Derechos reproductivos |
| ICBF | Instituto Colombiano de Bienestar Familiar |
| IED | Institución Educativa Departamental |
| ITS | Infecciones de Transmisión Sexual |
| IVE | Interrupción Voluntaria del Embarazo |
| MEN | Ministerio de Educación Nacional |
| OCDE | Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico |
| OMS | Organización Mundial de la Salud |
| OPS | Organización Panamericana de la Salud |
| PAE | Programa de Alimentación Escolar |
| PECC | Programa de Educación y Competencias Ciudadanas |
| PESCC | Programa de Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía |
| PEI | Proyecto Educativo Institucional |
| PER | Programa Educativo Rural |
| PIECC | Planes Integrales de Ciudadanía y Convivencia |
| PNSSR | Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva |
| RIO | Respuesta Integrada de Orientación |
| SAS | Servicios Amigables en Salud – Para Jóvenes - |
| SED | Secretaría de Educación Distrital de Bogotá |
| SENA | Servicio Nacional de Aprendizaje |
| SPA | Sustancias Psicoactivas |
| SIVIM | Sistema de Vigilancia Epidemiológica de Violencia Intrafamiliar – Secretaria Distrital de Salud de Bogotá |
| UNFPA | Fondo de Población de las Naciones Unidas |
| UNODOC | Oficina de las Naciones Unidas contra las Drogas y el Delito |
| VIH | Virus de Inmunodeficiencia Humana |
| VPH | Virus del Papiloma Humano |

# 1 Capítulo I

## 1.1 Introducción

El ámbito escolar es uno de los ambientes más importantes en el desarrollo integral del ser. Los procesos educativos, acompañados de una estrategia integral de aprendizaje, atención y fortalecimiento integral inciden en un adecuado desarrollo humano. En tal sentido, desde la institucionalidad surgen iniciativas para fortalecer las rutas de atención integral a los estudiantes, desde la perspectiva de derechos, fortaleciendo aspectos que les permitan a los y a las adolescentes y jóvenes desarrollarse plenamente.

La estructuración de procesos de atención psicosocial y de intervención integral en las instituciones es una tarea que se realiza hace varios años, y para los cuales se han determinado aspectos regulatorios en cuanto a lo normativo y en cuanto al desarrollo y aplicación de estas acciones de intervención. Este proceso se ha realizado, sobre todo, en los principales centros urbanos del país; por ejemplo en Bogotá D.C., desde los años 2006 (mediante la Secretaría Distrital de Gobierno) a 2011 (por parte de la Secretaría de Educación), se han aplicado una serie de instrumentos a un número sustancial de estudiantes entre 5 º y 11º grado de colegios públicos y privados de Bogotá (en los municipios vecinos, se aplicó en el 2006) con el objetivo de medir variables como agresión, violencia y delincuencia y sus factores asociados en el sistema escolar del país, así como el impacto de los procesos de intervención para el tratamiento y/o minimización de estas conductas. Esas encuestas fueron muy similares entre sí y, a pesar de los cinco años transcurridos entre una y otra, sus resultados no arrojaron mayores variaciones (Encuesta de Clima Escolar y Victimización Bogotá, 2003).

Durante el desarrollo de estas encuestas se han integrado varios temas como el desarrollo de la adolescencia, la sexualidad, el consumo de sustancias psicoactivas y otras áreas como la incidencia

de la delincuencia juvenil, la violencia intrafamiliar, la deserción escolar y el impacto de los procesos de intervención psicosociales dentro de las instituciones educativas; del mismo modo, se han ampliado las metodologías de realización de las mismas, así como sus elementos conceptuales, hasta llegar a una nueva síntesis que se reúne bajo el concepto de Ruta de Atención Psicosocial en las Instituciones Educativas, cuya raíz constitucional permite un alcance histórico de mayor envergadura y donde su espectro temático integra varios elementos como la cultura cívica o ciudadana, el sentido de lo político y democrático, la cultura de los derechos y el respeto a la diversidad, temáticas que han venido planteándose desde la institucionalidad.

Ahora bien, en el área rural ha sido distinto debido a que los procesos de orientación y atención integral han estado mediados sobre todo por la adquisición y/o desarrollo de habilidades básicas enfocadas en la productividad, dejando a veces de lado la profundización en aspectos formativos integrales, como los enfocados en convivencia, conductas y desarrollo de habilidades sociales. El Programa Educativo Rural (PER) establecido por el Gobierno entre 1970 y 1980 intentó establecer una serie de parámetros para la optimización de recursos y el mejoramiento de aspectos formativos en los jóvenes rurales, y se estableció como una forma de trasmisión de cultura y conocimiento. Al mismo tiempo que significó la posibilidad de acceso al conocimiento, reafirmó el imaginario de "carentes de cultura" entre los pobladores rurales quienes, pese a los procesos educativos realizados en el ámbito rural, han seguido siendo considerados una población no prioritaria dentro de los programas educativos del Estado. Por lo tanto, para acabar con el estigma de la ignorancia que ha acompañado los estereotipos sobre el campesinado, los jóvenes debían distanciarse de su localidad de origen para acceder a la educación (Silva, 2009). Del mismo modo, aspectos como la influencia del contexto, por ejemplo la presencia de actividades productivas de impacto como la

minería o la ganadería, y las condiciones sociales particulares que imperan, terminan por incidir (muchas veces) de manera negativa en el proceso de formación integral de los jóvenes rurales.

De esta forma, la estructuración de los procesos de atención psicosocial en las instituciones educativas, y más en contextos de vulnerabilidad como el rural dadas sus características particulares en el país, se establecen para poder atender la necesidad de indagar acerca de los conocimientos, prácticas, actitudes y valoraciones que hacen posible la autoafirmación y la convivencia para un adecuado desarrollo humano integral. En los ámbitos escolares que no han resuelto a tiempo los problemas de convivencia y los procesos educativos, formativos y de intervención, así como su planeación y estructuración, han resultado procesos inconsistentes e insuficientes para impactar a la mayor cantidad de niños, adolescentes y jóvenes, de forma eficaz y sostenible en medio de los contextos urbanos y rurales altamente conflictivos y violentos en Colombia.

Desde la institucionalidad, como la puesta en marcha de iniciativas novedosas como el Proyecto de Educación Sexual, Convivencia y Construcción de Ciudadanía (PESCC) que desde el año de 2008 ha sido una propuesta pedagógica del Ministerio de Educación Nacional, se ha planteado y demostrado que es posible cambiar actitudes y prácticas de intervención aún antes de iniciar cambios estructurales en los procesos de enseñanza - aprendizaje encaminados al desarrollo de competencias y habilidades sociales. Cambiar los hábitos sin cambiar las condiciones de vida o las condiciones sociales y educativas se convierte en un paliativo cuya sostenibilidad es incierta; y si se mira desde la perspectiva contraria, también la reflexión es válida: mejorar las condiciones educativas y de convivencia, sin acompañarlas con cambios culturales, resulta desalentador.

Entre varias iniciativas de atención integral a los niños y jóvenes en los colegios, se han desarrollado apuestas importantes como los Sistemas de Atención y Orientación Estudiantil, el

Sistema de Respuesta Integral de Orientación, Estrategia RÍO, en Bogotá D.C., y a nivel nacional, algunos elementos de la Escuela Nueva Rural, como el aprendizaje activo, la conformación de comités comunitarios y/o gobiernos escolares que facilitan el desarrollo socio-afectivo y moral (Colbert, 1999) y otra importante es la consolidación del Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC) como elemento fundamental en la garantía del derecho a una educación y a ambientes formadores de calidad en el país. Desde estas iniciativas, se concibe que la ciudadanía es dinámica y contextualizada en términos sociales, espaciales y cronológicos y se entiende que los niños, niñas y adolescentes, son sujetos de derechos y se definen por su papel activo en la sociedad, por su capacidad de participar en sus transformaciones e incidir en su destino colectivo.

Por lo expuesto, la educación y el ambiente deben entenderse como parte de un proceso central para potenciar las capacidades humanas esenciales concebidas como un conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y motivaciones que desarrollan el potencial para conocerse, conocer el contexto, imaginarse su transformación y actuar con otros para transformarlo (Hernández, Aciego y Rodríguez, 2003). Desde los procesos de intervención psicosocial integral en las instituciones educativas, se ha buscado incidir en el desarrollo del pensamiento crítico, el sentido de lo humano más allá de los intereses individuales, el respeto por la diversidad en términos de origen étnico, lo contextual (lo urbano y lo rural), lo cultural, las condiciones o situaciones de vulnerabilidad y la defensa, promoción, garantía y restablecimiento de los derechos de los individuos, siempre desde la perspectiva de derechos.

En este sentido, la adecuada estructuración de las rutas de atención psicosocial en las instituciones educativas, independientemente del contexto con el acompañamiento de la institucionalidad, va mucho más allá de la atención en puntos neurálgicos como el maltrato entre

iguales, el acoso sexual o la prevalencia en el consumo de sustancias psicoactivas (SPA). Abarca el desarrollo de competencias sociales y considera que, en esencia, las niñas, niños y adolescentes deben fortalecer el desarrollo de dichas capacidades y competencias durante el ciclo de la vida, posibilitando un diálogo cotidiano entre los saberes académicos y los saberes sociales y de convivencia.

No se trata solo de saber hacer algo bajo determinado contexto, sino de tener la posibilidad de crear y repensar el modelo de sociedad en un sentido crítico, todo ello en un contexto democrático, dialogante y pacífico, el cual le asegure a los niños, niñas y adolescentes un proceso de formación integral, relacional y coherente con la realidad que afronta como individuo que vive en sociedad. Lo anterior se logra entendiendo que la educación de calidad junto a los procesos de intervención integral, el favorecimiento del desarrollo cognitivo, psicosocial-afectivo y emocional, y la adquisición de conocimientos académicos son tan importantes como el desarrollo de las capacidades sociales.

En efecto, los procesos de intervención psicosocial, mediante el establecimiento de estrategias de acción en áreas complejas, brindando a los/as estudiantes herramientas de afrontamiento y desarrollo integral, así como el fortalecimiento de los procesos educativos en habilidades sociales y convivencia lograda a través de procesos participativos, están directamente relacionadas con procesos formativos de calidad, ya que promueve la realización de los derechos de los/as estudiantes que reconocen el valor de la dignidad humana, la libertad y el respeto por los demás. Para esto, la institucionalidad debe resaltar la labor de directivos, docentes y profesionales orientadores, como psicólogos y trabajadores sociales, en los procesos de garantía, formación, prevención, atención y restablecimiento de derechos, teniendo en cuenta las características

específicas de cada persona que compone las comunidades de aprendizaje, independientemente de los contextos donde estas se conformen, sea urbano o rural (Martínez, 2005).

## 1.2 Diagnóstico y Contexto

Existen tres tipos de factores que pueden afectar la convivencia escolar. El primero es las características propias del estudiante. El segundo factor tiene que ver con las condiciones particulares del establecimiento educativo al que asiste y, por último, el tercero se refiere al entorno familiar y contextual (barrial urbano o rural) que lo acompaña. Siguiendo este análisis, se presentan varios aspectos importantes que inciden en el desarrollo de los niños, adolescentes y jóvenes dentro del ámbito educativo, iniciando con la estructura y caracterización de la población de estudio. Se tienen en cuenta las circunstancias que podrían afectar el clima escolar y que se encuentran estrechamente relacionadas con las instituciones educativas; y finalmente, se exponen los factores asociados al entorno barrial que podrían incidir directamente en la convivencia escolar.

De acuerdo con los datos obtenidos por la Encuesta de Convivencia Escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° grado en Bogotá D.C., realizada por la Secretaria de Educación Distrital (SED) y el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en el año 2014 con proyecciones al año 2017, se establece un panorama frente a las incidencias que afectan a los niños, niñas y adolescentes. Estos datos no aplican para el entorno rural, tanto de la capital como de los municipios aledaños, ni existen estudios relacionados con los demás municipios del departamento de Cundinamarca, donde se encuentra localizado Guachetá, lugar donde se realizó el proceso de diagnóstico. No obstante, en las jefaturas de núcleo ubicadas en los municipios con mayor relevancia socioeconómica, existen ciertas fuentes informativas, pero sin la magnitud y estructuración como la Encuesta de Convivencia Escolar de Bogotá.

El nivel educativo de los padres y las suficientes habilidades para transmitir a sus hijos una educación es una garantía para favorecer un adecuado desarrollo psicoactivo, social y otras destrezas en niños, niñas y adolescentes. En varios centros urbanos de Cundinamarca, según la Encuesta Multipropósito del año 2017, el 9 % de las niñas y los niños de los colegios privados declararon que su madre había alcanzado máximo primaria. Este porcentaje es 24 % en los colegios públicos. El 40 % de las y los encuestados en los colegios privados señaló que su madre tenía alguna formación universitaria, y solo un 10 % en los colegios públicos. No se obtienen mayores detalles de la situación del padre, ya que en lo rural los detalles frente a esta información son inconsistentes, por no decir, inexistentes. Sin embargo, hay casos excepcionales: en Guachetá, según registros de la Institución Educativa Departamental (IED) El Carmen, donde se realizó el presente estudio diagnóstico, el 55 % de los estudiantes señala que sus padres tienen formación hasta básica secundaria, un 25 % de los estudiantes manifestó que sus padres tienen bachillerato y solo un 2 % de los estudiantes manifestó que sus padres tienen formación universitaria.

La situación económica y el nivel de ingresos son importantes, pues de ello se desprenden las condiciones para la satisfacción de necesidades básicas que permitan condiciones de vida dignas. En relación con datos extraídos de la IED El Carmen en Guachetá, haciendo referencia a la categorización socioeconómica del colegio, sólo el 18 % de los estudiantes del colegio respondieron que los ingresos del hogar cubrían más que los gastos mínimos, con un 82 % en desventaja socioeconómica. En contraste, el 66 % de los colegios públicos urbanos en Bogotá mostró una situación económica en desventaja, mientras que el 68 % de los colegios privados participantes en la Encuesta Nacional de Convivencia quedó en una posición ventajosa respecto a las condiciones socioeconómicas.

Respecto a la deserción escolar, de acuerdo con los datos del Estudio de Progreso Educativo 2006 (Fernández, 2006) y según los datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE), la deserción escolar en educación secundaria hasta el año 2006 ha disminuido a 5 % de la población, con algunas características específicas: es mayor en hombres que en mujeres (3 %) y también en los grupos de primero y quinto de primaria. En educación media, la mayor deserción se presenta en sexto grado (7 %) y la menor en grado once (2 %). En las mujeres, después de los diecisiete años, se presentan las mayores deserciones. Al estudiar las razones para el abandono escolar, se encontró que el embarazo fue aducido entre las estudiantes mujeres como la segunda razón familiar para el abandono escolar y representa 8 % de los motivos expresados.

Es importante presentar un perfil del estudiantado diagnosticado: se encontró que el 39% de las escolares adolescentes (13 y 18 años) tiene una adecuada supervisión por parte de sus padres; el 42% no tiene problemas de conducta en la institución educativa; el 67% no ha presentado ningún tipo de maltrato; el 68% tiene condiciones sanitarias adecuadas; el 4% presenta un alto grado de hacinamiento en su vivienda; el 75% presenta asistencia media al colegio (entendiéndose por asistencia media cuando el estudiante escolar falta varios días al colegio, pero no más que la mayoría de sus pares). En cuanto al ausentismo escolar se encontró que un 74% falta entre 1 y 3 veces al mes, mientras que un 26% falta más de 3 veces al mes. Los anteriores datos fueron cruzados con el sistema de alertas establecido por la Jefatura de Núcleo, ubicada en el Municipio de Ubaté, Cundinamarca, a donde pertenece la IED El Carmen de Guachetá por jurisdicción territorial.

Con relación a los estudiantes del colegio IED El Carmen, la mayoría de los niños vienen de familias nucleares y algunos, de familias compuestas y extensas; las familias compuestas han

venido en un aumento paulatino desde hace 10 años. Hay estudiantes que no viven con ninguno de sus progenitores y comparten su vida en un grupo familiar compuesto por tíos, abuelos y primos. Es quizás por esto y por otras razones como la pobreza, el desempleo y el abandono de uno o los dos progenitores, que algunos estudiantes (especialmente de secundaria) presentan serias dificultades frente a la educación, la formación pedagógica, la académica y la disciplinaria. Es así como se hace necesario emprender acciones dentro del aula o en el contexto educativo en general que promuevan un buen proceso de enseñanza y aprendizaje que sea significativo y contextualizado, de tal manera que los estudiantes sepan interpretar los saberes que se les transmiten y la importancia de las buenas relaciones interpersonales.

Las instituciones educativas, además de ser espacios formativos, son también espacios donde se reflejan aspectos sociales del entorno cercano, y también, aspectos dicientes del transcurrir diario de un determinado contexto. Indudablemente, la violencia hace parte de estas manifestaciones sociales y comportamentales. Con relación a la evolución de reportes de amenazas de golpes físicos dentro del colegio por sexo de la víctima, de 2011 a 2014, se observa un leve aumento de la agresividad expresada en amenazas violentas en ambos sexos, particularmente las amenazas reiteradas, registrándose un nivel de prevalencia entre los hombres que dobla al observado entre las mujeres. Dichas conductas se vieron expresadas en un 10% en hombres en un episodio de primera vez y un 9% reportó que ya ha ocurrido más de dos veces.

En el caso de las mujeres, estos porcentajes se dieron en un 7% y 4%, respectivamente, evidenciándose una diferencia significativa respecto a los hombres. No obstante, el nivel de amenazas violentas es muy bajo: menos del 5 % reporta haber recibido esta clase de amenazas. En los grupos de edad más avanzada (adolescentes de 16 a 18 años), la prevalencia de la agresión verbal se mantiene estable. Llama la atención que incluso en edades más tempranas (9 a 12 años)

se presenten este tipo de acciones en los y las jóvenes ubicados en dicho rango con un 22%; y en segundo lugar en el rango de 13 a 14 años, con un 16% de las incidencias.

Con respecto a las peleas físicas con otros compañeros, en los colegios públicos se observa mayor agresividad: en 70% de los establecimientos, la prevalencia de peleas físicas es superior al 20%. Otro punto es la sexualidad; en lo referente a la discriminación por orientación sexual en 2013, se observa una evolución positiva en cuanto al rechazo a este tipo de discriminación, si bien persiste la proporción de encuestados que manifiestan no haber observado estos actos discriminatorios. En el 40% de los colegios públicos y en el 30% de los privados, más del 30% de los encuestados reportó haber visto manifestaciones de discriminación por la orientación sexual. Este tipo de actos discriminatorios es más notorio en las instituciones educativas caracterizadas por altos niveles de reporte de acoso escolar, así como por su ubicación en contextos de alta vulnerabilidad social y entornos socioeconómicos permeados por la vulnerabilidad o en contextos de ruralidad donde persisten, en parte, muchos prejuicios en el tema de la sexualidad y los derechos sexuales y reproductivos.

Con referencia a lo anterior, es preciso considerar una conceptualización del acoso escolar. El maltrato reiterado en contra de una determinada persona puede derivar en relaciones asimétricas de poder entre pares y arraigar sentimientos de indefensión, impotencia y subordinación en la víctima. Este patrón de conducta se define como acoso escolar o (bullying, en inglés). En colegios públicos, se observa una tendencia a la disminución de la agresividad expresada en acoso mediante ofensas, golpes y amenazas repetidas en el caso de ambos sexos; lo anterior, debido a la puesta en marcha de estrategias de intervención integral, aun contando con recursos limitados. En la IED El Carmen, estas actitudes se reflejan principalmente en el matoneo, el egoísmo entre compañeros,

por conflictos no resueltos de intereses y la apatía por el trabajo en grupo, lo cual no ayuda al logro de los objetivos del plan de estudios.

Dichas dificultades se presentan principalmente en los grados de bachillerato, donde se observa un moderado grado de acoso escolar, además de la falta de acompañamiento por parte de los padres de familia. Se pueden resumir las causas de esta situación en el colegio así: la descomposición familiar en las zonas rurales generada por el poco acompañamiento de los padres en el proceso educativo, la violencia intrafamiliar y la carencia de valores; la inestabilidad de las familias en las veredas (cambio de domicilio por diferentes causas), lo cual interrumpe los procesos académicos; la situación económica de los núcleos familiares que obliga a la deserción escolar; las familias afectadas por el conflicto armado y el desplazamiento forzado; la interrupción de procesos a causa del cambio de docentes e inadecuadas u obsoletas metodologías de aprendizaje.

En el 20% de los colegios públicos y privados la prevalencia del acoso supera el 15%. Los desmanes y la falta de autocontrol que causan daño emocional y físico en comportamientos relacionados con el sexo se definen como acoso sexual. También se evidencia en las instituciones públicas una tendencia creciente de la agresividad expresada en reportes de acoso sexual verbal y gestual, con un nivel de afectación superior entre las mujeres en un 18%, con relación con los hombres que tienen un 16 %. Los niveles de prevalencia de esta forma de agresividad es muy similar en colegios públicos y privados, lo que sugiere que ésta responde a factores distintos al contexto de socialización familiar y barrial urbano/rural o veredal; también se corrobora que pueden estar existiendo otras fuentes que inciden en los niveles de propensión hacia conductas agresivas, propiciadas por pares dentro de las instituciones o por los medios de comunicación, debido a que cada vez más los niños y niñas, adolescentes y jóvenes tienen mayor acceso a dichos medios, como por ejemplo, la internet.

Con relación a las conductas reprochables como el hurto, según la Encuesta Multipropósito del 2017, se observa una tendencia a la disminución de los reportes de hurtos aislados y un incremento en los reiterados, tanto entre hombres como mujeres, lo que sugiere que se trata de una conducta aprendida que se refuerza por la percepción de que reporta beneficios debido al arraigo en el inconsciente popular de sacar provecho de las oportunidades para conseguir o tener algo, de modo fácil. Los niveles del hurto son similares tanto en colegios públicos como privados, lo que sugiere que estos responden a factores distintos al contexto de socialización familiar y barrial urbano/rural o veredal, aunque en este último es casi inexistente.

El ambiente social (familiar, barrial urbano/rural o veredal y escolar) es mucho más agresivo en colegios públicos. Dicha agresividad aumenta aún más en contextos donde se evidencian condiciones de vulnerabilidad social y económica, así como en contextos socialmente deteriorados, en temas como, por ejemplo, seguridad, equipamiento básico (zonas verdes, parques, área de deportes) y también la presencia o no de oportunidades socioeconómicas. Lo anterior puede llegar a influir o afectar en la calidad de vida de los estudiantes. En los últimos años se ha llegado a estabilizar la seguridad en el entorno. No se reportan hechos victimizantes en el municipio y la sensación de seguridad es relativamente buena, si bien se presentan algunos casos aislados e inusuales.

Uno de los temas que cobran mayor énfasis en los procesos de diagnóstico es el del consumo de sustancias psicoactivas (SPA) debido a los efectos y consecuencias que produce su consumo a temprana edad (infancia y adolescencia). Con relación al colegio en Guachetá, según información suministrada por la Coordinación de convivencia y la rectoría de la institución, casi el 100 % de los estudiantes no reporta que se vendan drogas en las inmediaciones del colegio, pero si en algún sitio específico del municipio o en las cercanías, acrecentado por las dinámicas socioeconómicas

derivadas de la población flotante y migrante que ha llegado al municipio, especialmente y debido a la actividad minera. Solo se ha presentado uno que otro caso aislado en el colegio.

La cifra sobre autorreportes de membresía de pandillas, con probables tendencias a conductas y actos de delincuencia juvenil es baja, casi nula, en relación con lo que evidencia en el municipio. Sin embargo, existen alertas tempranas, dada la situación social derivada de la población flotante por el tema de la minería en el municipio. El consumo de alcohol es otra de las temáticas a tener en cuenta en los procesos de diagnóstico, debido a que es generador de conductas agresivas, del ausentismo escolar, de la propensión a la deserción educativa y también del consumo de SPA, sin mencionar los casos de acoso y agresiones de tipo sexual.

En relación con el consumo de alcohol, los porcentajes indican un aumento sostenido desde 2006, con estimaciones de un 15%, cifra que abarca a la totalidad de estudiantes. Esto ha ocasionado ciertas tensiones sociales en varias áreas del municipio, debido a que su cultura conservadora ha chocado con las prácticas culturales y los modos de vida de la población flotante, especialmente de los trabajadores mineros y particularmente, de ciertos grupos sociales, como la población afrodescendiente, que muestra una carga demográfica cada vez más notoria en el municipio. Los factores de agresividad en el colegio se mantienen estables entre 2011 y 2014. Sin embargo, los factores ilegales asociados al entorno impactan negativamente a las instituciones educativas. Estudios como la Encuesta de Clima Escolar y victimización en los años 2014-2016 y los Diagnósticos de Seguridad y Convivencia en los entornos escolares disponibles a 2014 establecen que existe correlación positiva entre los indicadores de delitos en el entorno y en la escuela. Si la venta de drogas en el entorno es alta, el consumo en el interior es alto. Si el entorno alrededor de la escuela está deteriorado, es probable que al interior de la institución dicho deterioro se refleje en algunas conductas de la interacción social.

Existen fenómenos que trascienden la escuela como institución educativa, se producen y atraviesan toda la sociedad de un determinado contexto, sea la ciudad o el entorno rural. La escuela ejerce una función de contención o los reproduce, pero no está en la capacidad de solucionarlos. Por ejemplo, el tema medioambiental derivado de la explotación minera en las inmediaciones del municipio ha afectado el medio ambiente porque ha contaminado fuentes acuíferas; ha ocasionado daños en la salud tanto de los estudiantes como de los docentes, presentándose incluso casos de traslado de los mismos a centros médicos de otros municipios, por alteraciones significativas en el estado de salud; es necesario sumar las paulatinas alteraciones en las dinámicas sociales, derivadas de la población flotante y migrante, como los casos de deserción escolar y otras tensiones en la vida comunitaria del municipio de Guachetá.

Uno de los aspectos, además de los anteriormente mencionados, que más incide en el desarrollo integral de los estudiantes es el clima escolar que, dentro de las instituciones educativas, se constituye en las experiencias de vida manifestadas en percepciones, expectativas y actitudes de las y los estudiantes frente a todo lo que comprende el colegio. Aquí es donde intervienen los procesos de orientación psicosocial, así como las rutas de atención que respondan con una intervención oportuna a todas las eventualidades presentadas, tanto al interior como en el entorno de las instituciones educativas.

Uno de los componentes del área de orientación y atención psicosocial es el relacionado con el mantenimiento del orden, la disciplina y la convivencia en las instituciones educativas, así como el mantenimiento de adecuados canales de comunicación en todos los niveles y con todos los integrantes que la componen. En términos generales se observa que: los/as estudiantes de los colegios adscritos al núcleo educativo de Ubaté no bromean, no estimulan ni propician burlas a personas de manera grave y repetida; algunas veces los estudiantes se burlan de sus pares y a los/as

ofendidos/as les toca contenerse para evitar actos violentos; y otras veces, se llega a extremos que no deberían darse debido a que, con frecuencia, las bromas y comentarios generan situaciones violentas.

Los/as estudiantes perciben que cuando se toman decisiones relacionadas con la disciplina y el orden, los/as docentes de las instituciones educativas no actúan de manera justa. Un reporte de 50 % o más de estudiantes siente que las actuaciones de los docentes son injustas con ellos, lo que indica tensiones que se presentan más en los colegios privados que en los colegios públicos. En el 80 % de colegios públicos adscritos al Núcleo de Ubaté, más del 50 % de los encuestados manifestó "poca confianza" en los propósitos de profesores y directivos en beneficio de los estudiantes; esto que significa que no creen en las decisiones que se toman para el beneficio de ellos mismos, acrecentado las tensiones dentro de las dinámicas internas de las instituciones educativas.

En el campo del equipamiento de las instituciones educativas para el esparcimiento, es decir, la existencia de buenas instalaciones para actividades deportivas, culturales, físicas y recreativas, el 90% de los estudiantes de los colegios públicos del Núcleo considera que las instalaciones son buenas, lo que constituye un porcentaje alto, y se debe a las inversiones realizadas en los últimos años tanto por el gobierno municipal como por el departamental. Según las declaraciones de sus estudiantes, algunos colegios privados tienen instalaciones más deficientes para la cultura y los deportes que los colegios públicos. También es llamativo que la sensación de "me gusta el colegio" es más alta en los colegios públicos; y también es más alta la actitud de desconfianza sobre si los directivos y los profesores actúan pensando en el beneficio de los estudiantes, en las instituciones públicas.

El comportamiento en clase (se puede hacer clase sin interrupciones excesivas) y que muchas veces conlleva a la ejecución de actos de indisciplina que pueden llegar a afectar el proceso

formativo, es muy parecido en públicos y privados y se podría decir que no es bueno: existen muchas interrupciones por lo menos en un 45 % de los casos. Respecto a la estructura de elementos para desarrollar un adecuado proyecto de vida, el 70 % de los estudiantes dice querer seguir estudiando al terminar el colegio, pero alrededor del 20 % no cree que el colegio lo esté preparando bien para ello. El porcentaje es menor en colegios privados. Esto muestra que existen falencias en los procesos de orientación e intervención psicosocial en los colegios, encaminados a la identificación y desarrollo de las potencialidades de los/as estudiantes, con relación a identificar y establecer un proyecto de vida que conlleve a su realización personal.

Este proceso diagnóstico se realizó en la institución educativa Colegio Departamental Nacionalizado El Carmen, una entidad de carácter oficial, dependiente del Departamento de Cundinamarca y adscrita al Núcleo Educativo ubicado en Ubaté, distante 30 km de Guachetá, en el norte de Cundinamarca. El colegio tiene 56 años de labores, las cuales inició en 1961 con sus servicios educativos para niños, niñas y jóvenes de las clases menos favorecidas en ese entonces. La institución educativa funciona en calendario A. En cuanto a la infraestructura, posee seis sedes: la sede principal, donde se encuentra el bachillerato y la rectoría; la básica primaria (las dos anteriores en el casco urbano) y cuatro sedes veredales (La Punta, La Isla, C y D). Recientemente se han adaptado sus procesos educativos y curriculares en el marco del proyecto de implementación de la jornada única, la cual abarca todos los grados, desde pre-jardín hasta undécimo grado (11°) de educación media articulada.

En total, acoge aproximadamente 800 estudiantes, repartidos en cada una de las sedes. En básica primaria hay 350 alumnos y en secundaria y media vocacional, sus 450 alumnos estudian en la modalidad jornada única (7 am a 1:30 pm). Es un grupo de estudiantes bastante heterogéneo. Aparentemente no hay casos diagnosticados de discapacidad, ni se adelantan procesos de

educación inclusiva relacionada con esta condición. Observando la cotidianidad del colegio, los alumnos, hasta el momento de este estudio, han tenido una convivencia tranquila en cuanto a normas básicas y cuidado del entorno.

La IED El Carmen, establecida como una comunidad educativa multicultural e incluyente, posee un objetivo misional, caracterizado por consolidar su Proyecto Educativo Institucional (PEI) para la formación integral de sus estudiantes, enfocados hacia una educación media con énfasis y/o especialidades que apuntan a mejorar su proyecto de vida, transformando su entorno y el de la sociedad. En cuanto a sus objetivos visionarios, se han propuesto ser reconocidos para el año 2018, tanto en Guachetá como en la Provincia de Ubaté, por ser una institución que promueve la calidad educativa, la inclusión, la multiculturalidad en un marco de innovación y flexibilidad permanentes, mediante la formación de jóvenes comprometidos y competentes que impactan positivamente su proyecto de vida, su entorno y su sociedad.

Referente al perfil estudiantil, la IED se caracteriza por identificar procesos de liderazgo con sentido de pertenencia institucional, democrática y ética, propendiendo por la calidad humana, que vivencie los valores y principios institucionales, con habilidades y destrezas que permitan a los estudiantes enfrentar el mundo laboral y/o el acceso a la educación superior. Establece también que los estudiantes, mediante el acompañamiento respectivo en todas las áreas del desarrollo, deben constituirse como gestores de su propio aprendizaje y de su proyecto de vida, permitiéndoles ser agentes constructores y transformadores de su propia realidad y el de la sociedad que los rodea.

El lugar donde se encuentra el colegio es el municipio de Guachetá, ubicado al norte de Cundinamarca, limitando con el Departamento de Boyacá, en la zona andina de Colombia. Guachetá, gracias a su producción de carbón mineral de primera calidad y los abundantes hatos de ganado lechero, es conocida como la "Ciudad carbonífera y lechera de Colombia". Se encuentra

ubicada en la Provincia de Ubaté, a una distancia de 118 km de Bogotá, por vía terrestre. Guachetá en lengua muisca significa “labranza de nuestro cerro" o "labranza del mancebo".

Es un destino turístico por sus paisajes y tiene, además, sus grandes hatos de ganado de producción lechera. El municipio cuenta con 20 veredas: Peñas, Santuario, Falda de Molino, San Antonio, Frontera, Gachetá Alto, Cabrera, Monroy, Gacha, Gachetá El Carmen, Ticha, Miñá, Nenguá, Tagua, Rabanal, Pueblo Viejo, Ranchería, La Isla, La Puntica y Punta Grande. Sus actividades económicas se centran en la extracción carbonífera, la coquización de carbón, la agricultura, la ganadería, el transporte, la minería y las artesanías en fique.

## 1.3 Planteamiento del problema

La intervención psicoeducativa se caracteriza por ser una acción sistemática y organizada que se desarrolla preferentemente en el marco de la escuela con cuatro finalidades básicas: la prevención, la corrección, la optimización y la compensación de aspectos psicológicos y/o educativos que afectan al alumnado. Estas intervenciones normalmente se efectúan a través de personas sin la licencia profesional o experticia específica y son temporalmente cortas y específicas en cuanto al objetivo de intervención (Román y García, 1990).

Al perfilar el papel de la orientación escolar, valdría la pena mirar los roles de los demás actores de la escuela en la convivencia escolar. Es necesario revisar la articulación del trabajo de orientación con el docente, el director de grupo, el coordinador de convivencia, las directivas del plantel, las familias, y especialmente, con las personas que interactúan con los niños y los jóvenes, aunque no tengan la función de educadores, como, por ejemplo: los empleados de administración y servicios generales. Según lo establecido en el Ministerio de Educación, de acuerdo al Plan Sectorial de Educación 2015-2018, los orientadores son profesionales de la educación que, en el

marco del Proyecto Educativo Institucional, desarrollan funciones y demuestran capacidades o competencias para desarrollar programas que fomentan un ambiente institucional de armonía, colaboración, afecto, respeto y que se fundamentan en los valores individuales y sociales que permiten disfrutar los aspectos positivos de la vida.

Frecuentemente la intervención psicoeducativa presenta un formato de programa (sistema integrado de procedimientos e instrumentos de evaluación, de corrección, prevención, optimización y/o compensación), dando como resultado una entidad cualitativamente superior a la simple prueba o técnica terapéutica aislada. La necesidad de abordar las actitudes, los valores y normas de una forma sistemática en los centros educativos, como complemento al tratamiento transversal de estos contenidos, es ampliamente reconocida, tanto por el profesorado como por los expertos en educación moral (Román y García, 1990; Melero, 1993; Frías, 2009; Gerena, 2013).

Los orientadores profesionales también son importantes en la educación media, ya que ofrecen apoyo a los estudiantes al momento de que se presentan muchas dudas durante estos años de transición. Dicho personal y servicios no están disponibles en la mayoría de los colegios de educación media en Colombia, especialmente en las zonas rurales, aunque hace falta información nacional fiable y no hay un marco o normas claras de orientación y asesoría, al contrario de muchos otros países (CRECE, 2012). Durante una visita de evaluación por parte de la OCDE, se reportó que hay aproximadamente un asesor por 10.000 estudiantes, lo cual sugiere que hay una necesidad apremiante de personal capacitado para orientar a los estudiantes durante la educación media con vistas a oportunidades futuras, y al fortalecimiento de los procesos de desarrollo de habilidades enmarcadas dentro de la formación integral (OCDE, 2016: 227).

Para dar respuesta a esta necesidad, los programas de intervención psicosocial aportan un material rico y variado que los profesionales pueden adaptar a las necesidades del estudiantado.

Estos programas proponen, partiendo de diversos planteamientos teóricos, diversos objetivos, procedimientos y estrategias de los que los profesionales pueden tomar elementos para fortalecer procesos educativos de una forma integral, teniendo en cuenta el contexto; mucho más en el entorno rural en Colombia, el cual presenta muchos retos desde su concepción misma, su visión como parte constituyente de la base social del país y sus propias dinámicas socioeconómicas, así como sus problemáticas sociales.

La juventud colombiana es grande en cantidad y diversa en sus formas de ser, de expresión y desarrollo de sus procesos vitales, formativo-educativos y sociales. Se calculaba que, en el año 2000, el 30% de la población colombiana se encontraba entre los 10 y los 24 años de edad, dato cercano al 28.73% de acuerdo al censo poblacional de 2005. Hacia el año 2017, dicho porcentaje se reduce al 27.03 %, según las proyecciones poblacionales del censo nacional del 2005 y cercanas al 26.98% según resultados preliminares del último Censo Nacional realizado en el 2018. Los resultados de este último censo muestran que la población en Colombia está envejeciendo y básicamente lo que está ocurriendo con los jóvenes es que tienen las tasas más altas de desempleo, de empleo precario y menores tasas de acceso a oportunidades educativas y formativas.

Hay muchos sujetos en este rango de edad en el país, y gran parte de ellos dentro del sistema educativo, si bien existe cierto porcentaje de deserción escolar. Este es un problema crónico en Colombia después de finalizar la educación primaria. El punto más débil del sistema educativo es la transición de primaria a básica secundaria, en el momento que un gran número de estudiantes, particularmente en las zonas rurales, comienza a abandonar el sistema educativo, pero continúa hasta finalizar la educación media (MEN, s. d.; UNC, 2010). En el año 2013, aproximadamente 437.782 jóvenes quienes debían haber asistido a la educación media no lo hicieron (MEN, 2014). En las zonas rurales, el porcentaje de estudiantes que abandonan el sistema educativo es

considerable. Únicamente el 57% llega a grado 10 y menos de la mitad (48%) finaliza la educación media. En las zonas urbanas, aproximadamente el 82% de los estudiantes finaliza la educación media. Los factores que causan que los estudiantes abandonen la escuela son varios y son complejos; además, varían según la región y entre las zonas rurales y urbanas. Junto a los altos costos de oportunidad, los factores que desempeñan un papel particularmente importante a nivel de educación media incluyen: embarazo de adolescentes, violencia (dentro y fuera de los salones de clase) y la distancia hacia el centro educativo (OCDE 2016: 230).

La juventud también, dentro del sistema educativo, ha presentado algunas dificultades para la asunción de ciertos cambios sociales y en algunos momentos no se había considerado como prioridad por parte de las políticas públicas, si bien se han propuesto iniciativas como la Ley Nacional de Juventud – 375 de 1997, la creación de contenidos programáticos por parte de Colombia Joven en el año 2000 y el desarrollo por parte de algunos entes territoriales, como la Política Distrital de Juventud 2017-2027 en Bogotá. Por tanto, no se han dispuesto suficientes estrategias de intervención integral, situación que tiende a modificarse solo recientemente. En efecto, las políticas que se trazaron se han desdibujado, han perdido vigencia y no han trascendido, en la medida que no ha habido apropiación social de los temas centrales, ni atención institucional a través de los organismos ejecutores, ni presión suficiente por parte de la sociedad civil para su real aplicación.

Diseñar estrategias de abordaje integral para esta población representa un reto mayor, porque esos millones de jóvenes no son homogéneos. Los contextos en los cuales están inmersos los jóvenes en Colombia marcan diferencias notorias y se puede categorizar a los jóvenes como: de zonas urbanas con toda su diversidad, marginados, de municipios medianos y pequeños, de zonas rurales o de diferentes condiciones socioeconómicas, cultural, racial o contextos de vulnerabilidad,

influenciados por las dinámicas de poder existentes en cada uno de los espacios donde se encuentran.

Estas diferencias también se evidencian al interior de las instituciones educativas, que son replicadoras de los contextos sociales en donde se encuentran y que, muchas veces, generan dificultad en los procesos de enseñanza - aprendizaje y formativos, en el marco de las competencias sociales integrales; en este contexto, se generan conflictos que hacen necesario el establecimiento de procesos de intervención integral, encaminados a la resolución de estos. Uno de esos modelos de intervención es el establecimiento de la ruta de atención psicosocial en los colegios, como una respuesta de atención integral a estas problemáticas y que no siempre cuenta con los recursos humanos y logísticos para su adecuada implementación y desarrollo.

En las escuelas rurales, las experiencias de participación comunitaria que han contado con el apoyo de procesos de orientación y apoyo psicosocial desde las áreas encargadas de dichos procesos muestran cómo a través de modelos democráticos de gestión se puede mejorar la organización de los centros educativos, fomentar la riqueza contextual o aumentar las tasas de rendimiento escolar. A partir de la necesidad de resolver sus dificultades mediante la acción colectiva, al menos el 35 % de las escuelas rurales ha evolucionado hacia modelos participativos en los que el trabajo y la orientación escolar se generan por la negociación, con una capacidad transformadora que llega a conectar con las preocupaciones e intereses de las poblaciones locales (Bustos, 2011).

Desde diferentes puntos de vista, la escuela rural tiene una importancia fundamental para el desarrollo. En esto coinciden expertos y autoridades educativas y las mismas comunidades rurales. Sin embargo, las condiciones concretas en las que los profesores rurales realizan día a día su tarea docente se caracterizan por sus limitaciones y carencias. La escuela rural está llamada a promover,

orientar y desarrollar las capacidades intelectuales, morales y técnicas de los niños campesinos. Debe prepararlos para encarar, entender y resolver los problemas concretos que, tanto en su comunidad de origen como cuando emigran a las ciudades, obstaculizan el mejoramiento de sus condiciones de vida. En otras palabras, su importancia radica en el aporte efectivo que debe hacer a la formación de niños y jóvenes campesinos, para que éstos tomen parte activa y responsable en la vida social, económica y política de su comunidad, de su región y del país.

Se plantean, entonces, las siguientes preguntas: ¿Cómo se configuran y manifiestan las diferencias formativas y de orientación escolar en las instituciones educativas y en el accionar de las rutas de intervención psicosocial al interior de cada una de ellas? ¿Cómo establecer unos procesos de mejoramiento para la atención integral, con sus servicios e iniciativas que conlleven a beneficios para el estudiantado en general? No solo basta con que existan las rutas de atención e intervención psicosocial en las instituciones educativas, sino que estén conformadas y puestas en marcha de la forma más eficiente posible, con calidad, buenos índices de cobertura y, sobre todo, que favorezcan procesos de desarrollo humano integral en los/as jóvenes.

En Cundinamarca, el acceso a las rutas de atención psicosocial dentro de las instituciones educativas, según aspectos de disponibilidad, calidad y oportunidad en la intervención integral para niños, adolescentes y jóvenes, ha sido hasta el momento insuficiente, según fuentes como los reportes de Eventos y Casos especiales, hechos por la Secretaría Departamental de Educación en 2015, y con sus proyecciones al 2016. Revisando estos estudios y el análisis de las políticas públicas enfocadas hacia los jóvenes, tales como la Política Nacional de Juventud, apartes del Plan Decenal de Educación, la Política " De cero a siempre" y las desarrolladas por entes territoriales como Bogotá, y algunas ordenanzas departamentales, el estudio del período de transición de la etapa de la niñez a la etapa adulta - la adolescencia - no ha tenido la relevancia y la prioridad en

su desarrollo e implementación, como sí lo han tenido otros ciclos vitales, por ejemplo, la primera infancia, donde se han desarrollado varios procesos de intervención y análisis, recibiendo mayor apoyo del Estado y atención como objeto de investigación por diversas áreas del conocimiento.

Lo anterior obedece a que no se había considerado a la juventud como un grupo prioritario para la intervención social en el país, si bien gran parte de los procesos educativos y formativos que les permiten adquirir las habilidades para el desarrollo de la vida adulta se obtienen en esta etapa; actualmente se está considerando a la juventud como un campo propicio para el estudio y desarrollo de investigaciones que han permitido identificar y diagnosticar procesos para una mejor comprensión, abordaje y el desarrollo de iniciativas para el fortalecimiento de las condiciones de vida de los jóvenes; también ha permitido identificar y el desarrollo de políticas públicas, desde la perspectiva colombiana y latinoamericana, como por ejemplo, el análisis planteado por Carlos Perea (Barbero y otros, 2000), con base a tres aspectos: las elaboraciones en torno a las identidades juveniles (cómo se autodefinen los grupos juveniles), las temáticas abordadas y, finalmente, las tendencias metodológicas y teóricas.

Otro estudio importante fue el desarrollado por Manuel Escobar, en donde se hizo un trabajo con alcance nacional. Algunas de las conclusiones muestran que, a pesar del avance logrado gracias a enfoques novedosos de acercamiento a la compleja realidad juvenil, todavía los estudios en Colombia están inmersos en una fragmentación. "La razón, según se expone, es una consecuencia a la diversidad de enfoques que no siempre coinciden entre sí, donde la teoría en ocasiones poco se relaciona con las metodologías adoptadas, lo que produce que acaben siendo meras investigaciones descriptivas" (Pérez, 2006, p.).

Retomando el ámbito de la intervención psicosocial en los colegios, se evidencian las distintas problemáticas presentadas al interior de las instituciones educativas, como el manejo de

situaciones de la adolescencia, la sexualidad (y todo lo que conlleva el ejercicio de esta, responsable o irresponsablemente), el consumo de sustancias psicoactivas, aspectos de disciplina y de violencia juvenil, violencia intrafamiliar, orientación psicosocial, entre otros. Si se toma esta descripción y se ubica a nivel geográfico, se pueden encontrar grandes diferencias. Este proyecto se centra en Guachetá, debido a sus altos indicadores de población adolescente joven y su situación contextual particular, influenciada por el impacto de la actividad minera y agrícola, las dinámicas migratorias recientes; también porque la institución en la cual se desarrolló este diagnóstico (mayo-diciembre, 2017), no había contado con los servicios de orientación escolar, porque dicho cargo estaba vacante por parte de la Secretaria de Educación Departamental y porque en la actualidad, si bien se cuenta con una profesional en orientación escolar y atención psicosocial, su presencia en la institución ha sido intermitente.

Con relación al municipio en el que se desarrolló este estudio debido a sus condiciones particulares como una alta densidad de población juvenil (estudiantil y adulto joven, convergente de varias veredas y otros lugares aledaños), la población juvenil es aproximadamente 40 % del total de la población municipal. El contexto municipal se ha enmarcado dentro del análisis socioeconómico, buscando la identificación de los principales elementos del entorno en que se relacionan los adolescentes, reconociendo las principales ofertas de servicios institucionales y su aporte a la calidad de vida de esta población, mostrando algunas bases sustantivas de los derechos, en las necesidades humanas y en la redistribución de recursos, determinantes estructurales amplios que permitirán explicar los fenómenos singulares que se presentan en la población relacionados con el bienestar, el malestar, la discapacidad, el acceso a los servicios sociales, educativos, de esparcimiento y de mejoramiento de las condiciones de vida integral, especialmente en los adolescentes y jóvenes (Pacheco, Latorre y Enríquez, 2007).

La necesidad de abordar las actitudes, los valores y las normas de una forma sistemática en los centros educativos, como complemento al tratamiento transversal de estos contenidos, es ampliamente reconocida, tanto por el profesorado como por los expertos en educación moral. La educación, según Durkheim (Uscátegui, 2005) y, en contraste con Foucault (1975), establece que los individuos son homogeneizados en una cultura común, enmarcada dentro de un proceso de socialización diferencial, implicando la ubicación de los individuos en culturas que pueden ser diferenciadas según los contextos en que se desarrollan, influyendo en ellas las condiciones de vida que se encuentran allí.

Esta diferenciación en la práctica conlleva a la jerarquización y la desigualdad. Para dar respuesta a las anteriores necesidades, los programas de intervención psicosocial aportan un material rico y diverso que puede adaptarse a las necesidades del estudiantado. Estos programas proponen, partiendo de diversos planteamientos teóricos, objetivos, procedimientos y estrategias en los que se pueden tomar elementos para fortalecer procesos educativos de una forma integral.

Las estrategias de mejoramiento de las rutas de atención psicosocial en los colegios deben contar con herramientas para realizar una intervención en aspectos puntuales de las distintas problemáticas que acontecen con los niños, adolescentes y jóvenes al interior de las instituciones educativas; deben contar con fuentes informativas, de apoyo interdisciplinario e interinstitucional en diferentes momentos, para que permita mejorar las rutas de atención psicosocial en las instituciones educativas; la implementación y desarrollo de las estrategias mediante modelos prácticos permitirán su afianzamiento en contextos con limitantes socioeconómicas o en grados de vulnerabilidad social, como es el contexto donde se encuentra la IED El Carmen; permitirán finalmente, establecer procesos de optimización, participación y desarrollo que con la prestación de servicios adecuados de atención y orientación psicosocial significarán el mejoramiento de sus

condiciones de vida. Vale la pena preguntarse el estado en que se encuentra el proceso de orientación escolar y atención psicosocial dirigida a los estudiantes de media vocacional de la IED El Carmen, del municipio de Guachetá, Cundinamarca.

## 1.4 Objetivos

### 1.4.1 Objetivo General.

Realizar el diagnóstico del proceso de orientación escolar y atención psicosocial, dirigida a los estudiantes de media vocacional, de la IED El Carmen, en el Municipio de Guachetá, Cundinamarca.

### 1.4.2 Objetivos Específicos.

- Caracterizar socio-demográficamente a los estudiantes de media vocacional de la IED El Carmen, de Guachetá.
- Analizar la implementación del esquema actual de atención psicosocial que funciona en la IED El Carmen, de Guachetá.
- Realizar recomendaciones para el mejoramiento de la ruta de atención psicosocial en el IED, El Carmen, teniendo en cuenta el enfoque territorial (contexto rural).

## 1.5 Justificación

El abordaje de la atención psicosocial en los procesos de orientación escolar y sus correspondientes procesos de intervención dentro de las instituciones educativas se constituye en un campo de especial complejidad, de disputa y de tensiones, por todas las dinámicas que se desprenden del manejo de dichos procesos. Estas características han estado presentes tanto en el

proceso de generación de conocimiento como en el desarrollo de políticas públicas y acciones de intervención para un estudiantado que comprende los niños, niñas y adolescentes, encaminadas a una mejor atención integral y desarrollo humano en dicho ciclo vital. La etapa de la adolescencia es ineludible. Poco a poco los seres humanos van transitando a través de la niñez e inician el camino de la adolescencia y la juventud, rumbo a la edad adulta y a la madurez. Esos momentos de transición son únicos y especiales para cada persona, pero pueden ser caracterizados, paso a paso.

En la medida en que las personas adultas conocen y comprenden lo que sucede con una persona a partir de los 10-12 años de edad, se hace más sencillo trabajar de la mano con los llamados jóvenes y construir y desarrollar servicios de acuerdo a las características de este sector poblacional; este grupo etario comprende un importante porcentaje de la población de cada una de las unidades territoriales que componen el país, especialmente el entorno rural, que cuenta con un porcentaje significativo de población joven. Aunque la convivencia es requisito de la educación, a veces se trunca hasta hacer imposible la labor formativa. Por supuesto, desde un enfoque amplio y actual de las potenciales situaciones conflictivas, las tensiones interpersonales no son necesariamente negativas; en ocasiones, incluso ciertas situaciones preludian un renacimiento y afianzamiento de las relaciones entre las personas.

Por todo lo expuesto anteriormente, resulta fundamental indagar respecto a este tema: a) por algunos vacíos existentes frente al tema de atención en el área psicosocial en los procesos de orientación escolar a los y las adolescentes y jóvenes, referentes al ámbito escolar y las dinámicas allí inmersas, sobre todo en el contexto rural; b) la poca información disponible, desde las escuelas rurales, muestra algunas dificultades en las estrategias de atención psicosocial dentro de las instituciones educativas, principalmente las derivadas por desfases de articulación con los

esquemas de atención y la inter institucionalidad; c) la educación es un eje de la vida de las personas y de su desarrollo psicoactivo y social; d) los contextos educativos y sociales con dificultades en la convivencia y en el entorno cercano, pueden llegar a afectar de manera importante el desarrollo de las personas y la construcción de ciudadanía; por el contrario, el contar con estrategias de intervención psicosocial para minimizar tales situaciones, garantiza el ejercicio de los derechos a los niños, niñas y jóvenes, sus familias, los docentes y a la comunidad circundante, mayores niveles de calidad de vida, plenitud y convivencia democrática; e) las rutas de atención psicosocial pueden jugar un papel fundamental y estratégico en la atención integral hacia las y los adolescentes y jóvenes, favoreciendo procesos de estructuración de proyectos de vida y desarrollo de potencial humano, enfocados en el mejoramiento de la calidad de vida; f) puede ser un espacio para el desarrollo de técnicas metodológicas en Ciencias Sociales que pueden ser de gran utilidad para los objetivos de investigación, como las entrevistas a profundidad, el desarrollo de historias de vida y grupos focales con una estructura integral, que permitan establecer visiones críticas desde la Sociología de la salud, la Educación, la Antropología y la Psicología, en aras de promover recomendaciones y nuevos modelos de intervención en el área.

# 2 Capítulo II

## 2.1 Estado del Arte

En el ámbito de la educación rural se han desarrollado varios trabajos de investigación y procesos de intervención que han conllevado una mejor apreciación de las dinámicas propias de los procesos educativos en dichos territorios; sin embargo, en lo relacionado con los procesos de orientación psicosocial y de orientación a jóvenes, desde la perspectiva de lo rural no se ha profundizado de esta temática, sobre todo porque lo relacionado con orientación escolar y la

atención psicosocial ha sido visto como uno de los tantos componentes de las estructuras educativas e institucionales y, en muchas casos, se ha desconocido la importancia estratégica que tiene para el fortalecimiento de los procesos educativos, en la medida en que abarca aspectos adicionales y no menos importantes que el solo proceso de enseñanza- aprendizaje y otras dinámicas más allá del aula de clase, como la dinámica familiar y contextual comunitaria de la Institución Educativa (IE).

Uno de los trabajos revisados (Gerena, 2013), "Encuentro con la realidad estudiantil desde la orientación escolar", trata sobre el encuentro de la realidad estudiantil desde la orientación escolar, teniendo como base la experiencia desde la práctica de la orientación escolar en diversas escuelas de Bogotá y Cundinamarca. Desde esa experiencia, se pretendió mostrar que la orientación escolar no ha sido lo suficientemente valorada, asignando al orientador oficios varios que nada tienen que ver con las funciones establecidas en la ley; se hace hincapié sobre cuáles son las funciones y cuáles no son funciones del orientador escolar en la escuela y cómo estas afectan el proceso de enseñanza aprendizaje de los educandos, generando problemas pedagógicos, problemas académicos, problemas en el desarrollo integral del estudiante; también, cómo se mengua la contribución integral a una sociedad escindida por los rudimentos de la tradición y la marginación social. Finalmente, para que la pedagogía no se desvíe de su objetivo de formar con calidad, perfeccionando el comportamiento humano, no se deja al azar la formación integral del educando, pues se convierte en un riesgo para él y su futuro social.

Este trabajo estuvo basado en un proceso de observación y análisis cualitativo, que dio cuenta de que el hecho de restar importancia a la complejidad del entorno social del estudiante limita la calidad del aprendizaje. La entrega de contenidos académicos, el control de la disciplina a través del manual de convivencia, los sucesivos llamados de atención, tratando de controlar el

comportamiento de los estudiantes, lejos de ser un apoyo psicosocial que le permita superar problemas pedagógicos y académicos, personales, familiares, sociales, entre otros, puede ser un factor de dificultad para el desarrollo integral del estudiante, ya que "el niño crece y responde como un organismo total" (Knapp, 1983, p.31).

Por tanto, se limita así su sentido trasformador de dicho entorno, para luego quedar en situaciones de riesgo psicosocial, pues solo se le conceptúa su comportamiento, sin que haya una orientación planificada. Sin embargo, el rol del orientador escolar muchas veces se desvía en la ejecución de otras tareas, las cuales no tienen relación con la misión de dicho rol en la institución educativa, desarticulando sus funciones, haciendo que la formación integral del estudiante sea bastante pobre, configurándose como un proceso educativo sin calidad e integralidad y coartando al educando en su formación integral de hoy. Así, se limita la calidad de la vida personal y social en el presente y en el futuro, para posteriormente reflejarse en la comunidad por medio de los problemas que vivencia cotidianamente el estudiante.

Otro estudio que ha abordado el tema de la orientación escolar, específicamente desde los procesos educativos desarrollados en el ámbito rural, es el presentado en "El rol del docente en la gestión educativa de la escuela rural multigrado" (Forero, 2013), análoga a los procesos de la Escuela Nueva. En este trabajo se plantea un ejercicio de reflexión y análisis en el campo de la gestión escolar y de las prácticas educativas en las escuelas rurales como temática general, por ser en éstas donde se generan aspectos relevantes y específicos relacionados con la gestión escolar en Colombia. Es un trabajo que se articula y aporta al proceso investigativo que ha realizado el docente e investigador Luis Fernando Zamora Guzmán, acerca de las prácticas del maestro rural, en tanto que profundiza sobre un aspecto de la práctica educativa en ambientes rurales, como es el de la gestión.

El trabajo en mención da lugar a la comprensión y sentido de la gestión escolar rural en el entorno seleccionado como objeto de estudio en cuanto componente de la realidad socioeducativa y cultural y de las relaciones que se establecen en lo que en el país se denomina "la ruralidad"; en este aspecto, la labor de la escuela y del docente adquieren una dimensión y un significado especiales que requieren ser revisados, para comprender cómo incide en la gestión de procesos educativos individuales y comunitarios propios de un medio en el que las prácticas y el mismo estilo de vida le dan una connotación especial y diferente a la labor de quien como educador se localiza en las que se denominan áreas rurales.

Una de las conclusiones de este estudio es que la escuela rural multigrado no funciona dentro de los términos de equidad y eficiencia planteados a través de las políticas educativas del Estado colombiano, que constitucionalmente señala que la educación de los colombianos debe ser igualitaria y de la misma calidad. La situación se complica si se tiene en cuenta que las metodologías desarrolladas en este tipo de escuela no son las mejores, porque no hay una dotación apropiada de recursos y materiales de aprendizaje suficientes y necesarios. A lo anterior, se suma la falta de apoyo de las autoridades educativas, la ausencia de las comunidades, la escasa formación del maestro, las contradicciones entre capacitación docente y práctica, la desarticulación entre labor pedagógica y trabajo de la comunidad, la no definición del rol del docente con respecto a la promoción de su comunidad y la atención de las particularidades de los estudiantes, enmarcadas desde el ámbito psicosocial.

Otro de los factores hallados en esta investigación es que se delega al docente un trabajo excesivo que generalmente no puede desarrollar en el tiempo previsto, lo cual incide negativamente en la verdadera transformación de la calidad que se pregona con la incursión de este tipo de escuela. Así mismo, se hace evidente la falta de apoyo a la labor educativa por parte

de entidades y autoridades educativas. Sintetizando, la escuela rural multigrado no cuenta con capacidad organizacional de gestión para el correcto desarrollo de sus funciones y de las del docente.

Se requiere, por tanto, la acción y la participación de los entes administrativos y autoridades educativas en la supervisión y administración de la escuela para llevar a cabo el proceso educativo, en relación con las metas que se proponen al docente, quien ha tenido que desarrollar su labor pedagógica y de gestión en la escuela solo, y sin el apoyo de una formación que le permita el desarrollo de competencias para enfrentar el reto que le ha sido asignado. Solamente, con el cambio en estos aspectos, se lograrán las metas de la verdadera transformación en la calidad de la educación que se imparte en la escuela rural multigrado en Colombia.

A nivel del Estado colombiano, existe un informe publicado por el Ministerio de Educación Nacional, en el año 2015, titulado "Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo", en donde se tratan aspectos relacionados con el talento humano y el ambiente escolar en las escuelas rurales, situación que pasa por los procesos de atención psicosocial y orientación escolar en dichos espacios, como factores importantes para la calidad en el tema educativo en el ámbito rural. Dicho informe refiere que el logro de niveles mayores de calidad en la educación de la población rural requiere docentes conocedores de la problemática rural, de las políticas relacionadas con el desarrollo del campo y con empatía hacia el tema. Se ha determinado por diversos instrumentos que no existen en las instituciones educativas en el ámbito rural, elementos relevantes para atender las especificidades de la población rural y que, en muy pocos casos, parecen estar articuladas a la temática de la ruralidad, desconociendo muchas de las particularidades, como las relacionadas con el ámbito familiar y psicosocial.

Otro de los aspectos que se resaltan en este informe es el frecuente aislamiento geográfico de los docentes en zonas de dispersión poblacional, lo cual atenta contra su perfeccionamiento profesional, la calidad de su desempeño y, finalmente, contra su continuidad en la profesión. Atenderlos, mantener contacto con ellos y ofrecerles oportunidades de intercambio y formación repercute en su beneficio y en el de las comunidades donde se desempeñan, además de brindar la atención requerida para la atención de las particularidades presentadas y de los casos especiales que se salen muchas veces (por no decir todas) de la atención competente de los docentes, requiriéndose en estos casos y de forma indispensable, la figura del orientador escolar y/o el especialista en atención psicosocial.

En cuanto a los ambientes escolares, este informe afirma que es clave constituir un buen ambiente partiendo de la existencia de infraestructuras adecuadas y dotadas con herramientas pedagógicas actualizadas y en buen estado. Estas condiciones son eficaces, como recursos para viabilizar el compromiso de los docentes y directivos en su trabajo de educadores, con acuerdos para la convivencia entre los estamentos de la comunidad educativa y con propósitos comunes en torno a los objetivos y metas de la educación en toda la institución, en cada sede y entre las sedes. Estos son los acuerdos en los que se basa un ambiente escolar propicio.

Una institución no es una sumatoria de docentes, sino una comunidad en la que participan diversos estamentos, articulada en torno a un Proyecto Educativo Institucional, que ha adoptado un modelo pedagógico, trabaja con un currículo y un plan de estudios determinado para lograr sus metas (De Zubiría, 2015: 74).

Dadas las condiciones del mundo rural, su dispersión poblacional, sus condiciones de vida y de trabajo, los determinantes climáticos y geográficos y la forma como se han conformado las instituciones educativas (IE) es frecuente que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) incluya

estrategias pedagógicas diversas o una estrategia complementaria. En algunas regiones han convivido tradicionalmente en forma armónica, poblaciones campesinas con características culturales diferentes. En el contexto de disposiciones legales orientadas a garantizar la autonomía territorial de grupos poblacionales pueden configurarse conflictos interétnicos basados en el control sobre el territorio. El sistema educativo tiene la obligación de posibilitar mecanismos de relación armónica entre los pueblos y dentro de comunidades diversas.

La autonomía de las sedes veredales para resolver las circunstancias cotidianas facilita la integración interna, cuando se trata de más de un docente, y la construcción o mantenimiento de lazos con la comunidad local. Cada sede es una comunidad educativa local que brinda apoyo y resguardo a todos sus miembros, especialmente en condiciones de aislamiento geográfico. Otro aspecto del ambiente escolar es la disposición de los recursos técnicos para ejercer la acción educativa. Muchas sedes rurales carecen de materiales fundamentales para su trabajo. Esto pone a la población estudiantil en desventaja frente a otros que, además de factores contextuales favorables, suelen contar con dotaciones a las que muchas sedes rurales y en zonas de dispersión no acceden.

Los rectores y directores de establecimientos educativos deben dedicar gran parte de su tiempo a labores administrativas, lo que les impide dedicarse a liderar la gestión pedagógica en el ejercicio de la autonomía escolar. Diversos estudios han demostrado que no hay mejoramiento en la calidad educativa sin el liderazgo claro y firme de directivos y docentes bien formados (De Zubiría, 2015).

## 2.2 Marco Teórico – Conceptual

El presente capítulo contiene términos idóneos que respaldan la elaboración del actual proyecto de intervención y las categorías principales para el uso de la información y la explicación de la

idea central de la estrategia, determinada por el fenómeno social del desplazamiento, los determinantes sociales de la salud, la primera infancia y otros conceptos que enmarcan, clarifican y ordenan la información.

### 2.2.1 Ámbito escolar.

Desde el origen mismo del sistema educativo colombiano, el propósito que ha guiado la educación ha sido el desarrollo integral del ser humano. Durkheim (1975) afirma que:

> La educación, no es más el medio a través del cual (la sociedad) prepara en el espíritu de los niños y jóvenes, las condiciones esénciales de su propia existencia (…) La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado el grado de madurez necesario para la vida social, teniendo por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen tanto de él la sociedad política en su conjunto, como el medio ambiente especifico al que está especialmente destinado (pp.52-53).

Lo anterior señala que la escuela y el trabajo del profesor y de los profesionales encargados de la orientación integral a los estudiantes, además de contribuir al desarrollo sistemático de las habilidades intelectuales y a la adquisición de conocimientos básicos, deben contribuir a la formación de actitudes y valores fundamentales que permitan a los individuos desarrollar plenamente sus potencialidades, integrarse a la sociedad y participar en su mejoramiento. El ambiente y las interacciones que se desarrollan al interior de la escuela se enmarcan en el concepto de clima o ámbito escolar, el cual es definido como la experiencia de vida escolar que se manifiesta en percepciones, expectativas y actitudes de las y los estudiantes frente a todo lo que comprende el colegio.

La experiencia de vida escolar agrupa las interacciones entre las y los estudiantes: al interior del grupo (el curso o salón, cuando están en el salón de clase, y entre las y los integrantes del grupo), cuando están por fuera del salón de clase, con estudiantes de otros grupos en los espacios en los que se encuentran en el colegio, con sus profesores en la relación pedagógica misma, con el resto de docentes y las directivas del colegio como orientadores generales del colegio y muy especialmente como garantes de la convivencia escolar. Esta no es independiente del rol del colegio como formador, así que el clima escolar también incorpora percepciones y expectativas sobre el cumplimiento de ese rol por parte del colegio y confianza de las y los estudiantes en el colegio como organización que los prepara para su vida (Melero, 1993).

También constituyen experiencia de la vida escolar las actividades extracurriculares programadas en el colegio –por iniciativa de las autoridades escolares o por iniciativa de las y los estudiantes– para ser ejecutadas dentro o fuera del colegio. Finalmente, se incluyen el espacio físico y los equipamientos y bienes de la escuela, que pueden producir malestar, desasosiego, indiferencia, o bienestar. Lo anterior enfatiza al sistema educativo como un conjunto de prácticas pedagógicas que existen en determinado contexto social (Durkheim, 1976).

Se toma en cuenta una base teórica para comprender, con el ámbito escolar, el conjunto del funcionamiento del sistema educativo y desde una perspectiva sociológica. Bourdieu y Passeron (1977) proponen que:

> La escuela, al apropiarse de los saberes y prácticas de la clase dominante y presentarlos como la cultura legítima a través de la acción y el trabajo pedagógico, y apoyándose en su autonomía relativa, reproduce las desiguales condiciones sociales y culturales ocultando su relación con la estructura de las relaciones de clase (p, 266).

Para entender el tema de las experiencias en el entorno escolar para la generación de estrategias de intervención, es necesario repasar el concepto de *habitus* (Bourdieu, 1977) el cual es definido como un sistema de percepción, apreciación y acción que el individuo incorpora a través del proceso de socialización que se inicia en la infancia. Durante la primera etapa de la socialización, los individuos precisan, internalizan normas, valores y principios para vivir en sociedad. Estos aprendizajes trasmitidos, generalmente, por sus familiares se caracterizan no sólo por ser prácticos, es decir, saberes sencillos, carentes de complejidad, y porque también están sujetos a la posición que el individuo ocupa en la estructura social. Dichos procesos dependen de los *habitus* y las prácticas en los cuales los individuos fueron socializados de acuerdo con la posición que ocupen en el espacio social, entendido éste como el escenario de confrontación donde los sujetos y las instituciones sociales intentan conservar o subvertir las relaciones de dominación que tienen lugar por medio de los capitales (económico, cultural, social, simbólico entre otros).

Aunque la convivencia es requisito de la educación, a veces se trunca hasta hacer imposible la labor formativa. Por supuesto, desde un enfoque amplio y actual del conflicto, las tensiones interpersonales no son necesariamente negativas; en ocasiones, incluso ciertas situaciones preludian un renacimiento de las relaciones. Debe recordarse que la agresividad es consustancial al ser humano y que opera en muchas ocasiones como impulsora del progreso (Martínez, 2005). Como resulta evidente, se refiere a la agresividad positiva. Sin embargo, por lo general, "cuando se habla de conflictos escolares es para dar cuenta de problemas activados por la agresividad destructiva que tiene como protagonistas a los alumnos" (Álzate, 1998: 28-33).

Los brotes de agresividad o de violencia en los centros educativos constituyen un fenómeno que se empieza a naturalizar y al que cabe interpretar como un reflejo de lo que ocurre en la sociedad. Las acciones antisociales exhibidas por niños y por adolescentes muestran lo que ocurre

en su entorno y cuyas causas hay que buscarlas en varios factores entreverados: sociales/ambientales, relacionales, escolares, familiares y personales (Colomer y Hurtado, 2005). Entre las fuentes de esos conflictos se encuentran: las desigualdades sociales, los medios de comunicación en general, la penetración de la cultura de la violencia en los centros escolares, la facilidad para el consumo de alcohol y drogas, la tecnificación creciente y la consiguiente sustitución de un escenario natural por otro artificial y hostil.

La adolescencia es un periodo, en el cual los estudiantes experimentan importantes cambios biológicos, fisiológicos y sociales, y están más expuestos a los factores que pueden llevar a un comportamiento antisocial y arriesgado. Las pandillas, las drogas, el acoso escolar y el embarazo adolescente predominan en muchas escuelas y colegios colombianos, y han sido bien documentados (Alzate, 2014). Un problema particular son los niveles relativamente altos de violencia que viven los estudiantes dentro y fuera de las escuelas y colegios. Este es un fenómeno común en los países de América Latina y tiene un efecto negativo sobre el compromiso y rendimiento académico de los estudiantes (Roman y Murillo, 2011). La violencia escolar aviva un círculo vicioso que tiene un impacto trascendental (Chaux, 2013).

Las víctimas tienen mayor probabilidad de desvincularse de la educación, además de los efectos a largo plazo derivados de altos niveles de ansiedad y depresión. Los agresores tienden a ser estudiantes que muestran un menor rendimiento, quienes pueden abandonar el colegio prontamente e involucrarse en comportamientos criminales y antisociales. Además, los colegios en los cuales hay violencia experimentan grandes niveles de interrupción de clases y tienen menos rendimiento académico, además de una percepción de inseguridad que dificulta la contratación y retención de docentes de alto nivel y genera mayor segregación escolar (OCDE, 2016: 248)

Otra de las fuentes de conflictos es la concerniente a la concepción del poder y al desarrollo de su ejercicio. Este poder (configurado en la disciplina) busca el control del comportamiento de otros, mediante incentivos o castigos, por la primacía de sus recursos y de generar y hacer perdurar una posición hegemónica; también busca enderezar cierto tipo de conductas, lo que configura tipos concretos de estudiantes, tipos concretos de ciudadanos y tipos concretos de profesionales de la enseñanza o vinculados al ámbito educativo, lo que va conformando ciertos procesos de moldeamiento que experimentan los individuos internados en las instituciones sociales mediadas por el poder y configuradas por la modernidad, como lo son las instituciones educativas (Foucault 1975, en Urraco y Nogales, 2013).

En el plano de las relaciones interpersonales, según Martínez (2005), los propiciadores de conflictos al interior de las instituciones educativas son:

- La pérdida de la armonía en el claustro por sobrecarga de tareas, por abuso de poder, por desacuerdos sobre estilos de enseñanza, por incapacidad para el trabajo en equipo, por pobre identificación con el proyecto educativo del centro, por desavenencias con el equipo directivo, por escasa formación docente, etc.
- La desmotivación del alumno, el empleo de metodologías docentes poco atractivas, el fracaso escolar, una insuficiente sensibilidad hacia las necesidades de los alumnos, la dificultad para trabajar con grupos, la consideración del profesor como una figura de autoridad contra la que hay que rebelarse, etc.
- El empobrecimiento de la comunicación y el aumento de relaciones presididas por la rivalidad.
- El individualismo rampante y el debilitamiento del sentido de comunidad.
- La pertenencia a algún grupo con un líder conflictivo.

En el ámbito de la institución escolar (Martínez, 2005), deben considerarse los siguientes aspectos:

- Las múltiples exigencias de adaptación, provenientes de un entorno escolar altamente jerarquizado, burocratizado y tecnificado.
- Las desigualdades y las discrepancias respecto a la asignación de espacios y de materiales (despachos, muebles, equipos de informática...), a horarios, a funciones, etc.
- La hipervigilancia institucional, y los métodos pedagógicos basados en comparaciones odiosas y en castigos.
- La preocupación exclusiva por los resultados académicos de los alumnos y su comparación con la norma, en detrimento de las personas y de los procesos educativos.
- La presencia de una cultura escolar hegemónica, que puede chocar con otra u otras que están en posición desventajosa.
- La asimetría relacional y comunicativa entre educadores y educandos.
- El elevado número de alumnos, que impide o que dificulta la atención personalizada.

En otros aspectos considerados del ámbito educativo, Melero (1993) sostiene que:

> las características de la propia institución escolar que pueden influir en el surgimiento de conflictos son: la jerarquía estricta; la obligatoriedad de la asistencia, y la necesidad de superar exámenes sobre ciertos contenidos. También se expone que las dos raíces de la violencia y de la conflictividad escolar son: el autoritarismo de la institución, que origina tensión y rebeldía; y la pérdida de poder del maestro o profesor (pp.54-55).

Entre las principales conductas potencializadoras de conflicto y potenciales para la intervención psicosocial integral presentadas por el estudiantado en general, se encuentran las siguientes: disrupción en las aulas, indisciplina (conflictos entre profesores y alumnado, a veces, hasta al

personal de orientación), vandalismo y daños materiales, violencia física, bullying o matoneo (físico, verbal, psicológico y social), así como la agresión sexual; este último tema, tendiente a minimizar, dada las implicaciones del mismo.

A las mencionadas modalidades de comportamiento antisocial pueden agregarse otras como: el ausentismo escolar, copiar en los exámenes, plagio de trabajos, etc. En muchas ocasiones, lo que subyace a las diferentes conductas antisociales es una aversión a la escuela, que corroe el proceso educativo. Si bien la superación de la conflictividad escolar requiere la intervención decidida de toda la sociedad, en particular la escuela, puede neutralizar o eliminar los factores que activan los conflictos o situaciones complejas al interior de las instituciones educativas (Martínez, 2005).

Otro de los aspectos llamativos en el ámbito escolar es el conjunto de los procesos de enseñanza - aprendizaje. Estos procesos, sea en el ámbito rural o urbano, muchas veces se alejan mucho de la vida cotidiana de los estudiantes; los asuntos que les interesan son raras veces abordados o incluidos en las principales asignaturas (Qualificar 2012). Esta desconexión se acentúa debido a la capacitación limitada que reciben los profesores en lo referente a cómo satisfacer las necesidades específicas de los adolescentes o gestionar su comportamiento en el salón de clases.

Predomina la enseñanza centralizada en el profesor y pocos colegios en Cundinamarca trabajan en proyectos, realizan trabajos prácticos o excursiones o promueven actividades relacionadas con los intereses de los estudiantes o de la comunidad local (Qualificar, 2012; CRECE, 2012). Esto se debe, en parte, a la falta de recursos financieros y materiales en los colegios, pero también debido a que las políticas de enseñanza no han logrado prestarles suficiente atención a los estilos de enseñanza centrados en los estudiantes (OCDE, 2016: 235).

#### *2.2.1.1 Orientación escolar y psicosocial.*

La orientadora o el orientador es el profesional que por su posición privilegiada posee la capacidad de comprender la escuela en contexto, desde dentro y, ligeramente, desde fuera, puede observar y recibir múltiples insumos de distintos actores de la comunidad escolar, lo cual le permite estructurar un marco amplio que facilita la mirada analítica ante las situaciones que tiene que atender desde la cotidianidad.

La orientación escolar es definida como un proceso de prevención que le permite al estudiante proteger su integridad personal, familiar y social, para que sus derechos fundamentales no se vean amenazados, y para que se desarrolle en un ambiente de libertad, armonía, confianza y seguridad, que le permita potenciar el desarrollo de sus talentos, "es auxiliar a un individuo a clarificar la esencia de su vida" (Rodríguez, 1988: 11); es trascender desde un proceso pedagógico preventivo, auscultando en el interior de su personalidad o psique, elementos protectores para trasformar la realidad escindida del estudiante.

Frente al ejercicio de la orientación escolar en el desarrollo de sus labores, 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 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; por otra parte, de establecer vínculos con ellos. Es importante aclarar 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 (sean rurales o urbanos), los

territorios de los que ésta hace parte también la influencian, es decir, que escuela y otros territorios se permean en doble vía (López, 1991).

Uno de esos modelos de intervención propuestos es el establecimiento de la ruta de atención psicosocial en los colegios, como una respuesta de atención integral a estas problemáticas y que no siempre cuenta con los recursos humanos y logísticos para su adecuada implementación y desarrollo. Es necesario tener en cuenta que el éxito de dicho modelo depende de los capitales que posean los individuos, a fin de que puedan aprovechar de mejor manera los recursos brindados en el proceso de atención integral. La posición que los individuos ocupen en este campo dependerá de los capitales que posean. Dichos capitales están en estrecha relación con la familia, la escuela, la red de amigos y el concepto de estrategia, concepto que se encuentra vinculado al de *habitus* y prácticas; todos muy importantes para la aproximación al fenómeno de estudio (Bourdieu, 1984:11).

Toda vez que las relaciones de los orientadores/as 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 (Commins, 2009).

Crear relaciones de confianza con los y las estudiantes debe estar mediado por la reflexión acerca del papel de cada quien en dicha relación. Aquí pueden presentarse dos escenarios: que la confianza se quiebre, debido a que se manejan temas sensibles del ser, muchas veces confidenciales o, que la relación quebrante los límites de confianza y que se desdibuje su papel de orientador/a. La facilidad de no estar atado a un aula determinada le permite al orientador/a disponer de mayor movilidad dentro y fuera del colegio. Esta circunstancia resulta de especial utilidad para trazar puentes y/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. No es casual que los/as orientadores/as sean quienes acuden a las numerosas reuniones y comités intersectoriales del entorno educativo donde está la institución.

En el ámbito de la intervención psicosocial en los colegios, se evidencian las distintas problemáticas presentadas al interior de las instituciones educativas, como el manejo de situaciones de la adolescencia, la sexualidad y todo lo que conlleva frente al ejercicio de la misma, responsable o irresponsablemente, el consumo de sustancias psicoactivas, aspectos de disciplina y de violencia juvenil, violencia intrafamiliar, orientación psicosocial, entre otros (Foucault, 1992). Otras situaciones detectadas son la falta de procesos de intervención tendientes al desarrollo de sólidas competencias básicas cognitivas junto con competencias no cognitivas (pensamiento crítico, resolución de problemas y comunicación) y competencias sociales y afectivas (perseverancia, autocontrol y la capacidad de entablar buenas relaciones con los demás) (Cunningham y Villaseñor, 2014).

#### *2.2.1.2 Convivencia escolar.*

Los conceptos relacionados con la convivencia se han basado sobre las preguntas cotidianas que surgen de las situaciones concretas en las realidades en que transcurre la dinámica escolar y de los territorios, sean rurales o urbanos, en que se encuentran facilitadores/as de convivencia escolar.

Pero ¿Qué entendemos por convivencia? Múltiples definiciones de convivencia y en particular de convivencia escolar han sido planteadas desde diferentes perspectivas. El Programa de Educación y Construcción de Ciudadanía (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. Desde la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (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, de donde se desprende que el proceso de construcción de convivencia es más importante que el logro de un estado 'ideal' determinado" (SED, 2014: 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 algunos cuestionamientos frente al quehacer de la escuela en la construcción de convivencia no sólo en su interior, sino en la sociedad en general, sobre si se está preparando para la vida a los estudiantes, si se está educando para el futuro, si se está reflejando la sociedad en la escuela y si la sociedad misma, en toda su dimensión, está siendo tenida en cuenta por la escuela.

Además de estas perspectivas, la convivencia escolar ha sido trabajada desde las miradas institucionales, desde los organismos internacionales como 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, que entienden la convivencia escolar como el proceso de formación y desarrollo integral que se da dentro de los ámbitos escolares. Con referencia al concepto de política, se entiende la misma según la apreciación de Chantal Mouffe (2007) como el 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.

Goleman (1996) ofrece la siguiente reflexión de Aristóteles, que permite plantear 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" (p. 63). 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).

Autores como Amartya Sen 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. Desde el punto de vista de Amartya Sen (1998), son las políticas públicas de bienestar, desde luego las de carácter educativo, parte de las acciones que contribuyen a establecer las condiciones de justicia con equidad capaces de garantizar o hacer

difícil el desarrollo pleno de la personalidad en condiciones de autonomía relativa, lo que a su vez aporta al aclimatamiento de la convivencia; dice Sen (1998):

> 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 (pp. 11-12).

Como se observa, la reflexión realizada alrededor de la convivencia implicó explicar la manera cómo 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 la justicia social. Esto 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, será necesario buscar herramientas para la construcción de relaciones armónicas y para la transformación de los conflictos.

#### *2.2.1.3 Modelo educativo "Escuela Nueva".*

La Escuela Nueva es un sistema de educación primaria planteado en Colombia, que integra estrategias curriculares, administrativas, comunitarias y de capacitación para los docentes. El programa fue diseñado en 1976 con el fin de proveer una educación primaria completa y de mejorar la efectividad de las escuelas rurales de la nación, especialmente las multigrado (Colbert, 1999).

Este sistema proporciona sobre todo un aprendizaje activo, una relación más estrecha entre la escuela y la comunidad, la posibilidad de propiciar procesos adecuados de orientación escolar y

un mecanismo de promoción flexible adaptado al estilo de vida del niño/a campesino/a ubicados en zonas rurales. La promoción flexible permite a los estudiantes avanzar de un curso a otro según su propio ritmo de aprendizaje. Además, los niños pueden abandonar temporalmente la escuela para ayudar a sus padres en las actividades agrícolas (cosechas), en caso de enfermedad o en cualquier otra situación válida, sin correr el riesgo de no poder retornar y continuar con sus estudios. Además, promueve un proceso de aprendizaje cooperativo y personalizado centrado en el alumno, en la formación de valores y comportamientos democráticos, en un nuevo rol del docente como orientador y facilitador y en un nuevo concepto de textos interactivos o guías de aprendizaje, estableciendo un proceso de innovación educativa con sello colombiano. (Colbert et al., 1999: 116-117).

El punto de partida de su propuesta conceptual y metodológica requiere un nuevo paradigma pedagógico basado en el aprendizaje cooperativo y personalizado, para lograr el mejoramiento de la calidad y efectividad del aprendizaje, así como el desarrollo de procesos adecuados de guía a los estudiantes -en la medida de lo posible y de acuerdo a las orientaciones y capacitaciones brindadas al respecto - en sus aspectos personales o familiares (tema de reciente incorporación según las nuevas guías del MEN del 2014, si bien no especifica de manera clara el tema de la orientación escolar en la Escuela Nueva).

La Escuela Nueva se inició bajo dos supuestos fundamentales. El primero consistía en que para introducir cambios en el niño se necesita también innovar las estrategias de capacitación de los docentes, en el trabajo con la comunidad y en la estructura administrativa y de gestión. De igual forma, el sistema ofrece una respuesta integral mediante el desarrollo de cuatro importantes componentes - el curricular, el de capacitación y seguimiento, el comunitario y el de administración - y presenta estrategias concretas para los niños, los maestros, la comunidad y los

agentes administrativos. En segundo lugar, asume que es esencial desarrollar mecanismos que sean replicables, descentralizados y financiera, técnica y políticamente viables. En otras palabras, el diseño del sistema debe incluir estrategias que faciliten replicar procesos y avanzar hacia una escala nacional.

La Escuela Nueva estimula:

- Un aprendizaje centrado en el niño y un currículo relevante basado en la vida cotidiana del niño.
- Un calendario flexible, así como sistemas de evaluación y nivelación.
- Una mejor relación entre la escuela y la comunidad.
- Énfasis en la formación de valores participativos y democráticos.
- Prácticas y estrategias efectivas de capacitación para los maestros.
- Una nueva generación de guías o textos interactivos de aprendizaje coherentes con el aprendizaje cooperativo y personalizado.

Sus principales objetivos son los de inculcar ciertas actitudes y habilidades en los estudiantes, maestros, administradores y demás miembros de la comunidad. Algunos de ellos son los siguientes:

Para los estudiantes. Promover un activo, reflexivo y participativo proceso de aprendizaje; la habilidad de aplicar conocimientos a nuevas situaciones; un mejorado autoconcepto, actitudes cooperativas y democráticas, generando cooperativismo y compañerismo; y una serie de habilidades básicas en matemáticas, lenguaje y ciencias sociales y naturales.

Para el maestro. Promover el deseo de servir como guía y facilitador en vez de ser sólo un transmisor de información; la habilidad de ser un líder de la comunidad; tener una actitud positiva hacia el trabajo en el entorno rural y en la “Escuela Nueva”; una actitud positiva hacia los

administradores y directivos; compartir las técnicas de instrucción de la Escuela Nueva y habilidades en la instrucción multigrado.

Para los agentes administrativos. Estas escuelas procuran promover una relación colaboradora y orientadora entre los docentes y los agentes administrativos, en vez de una rígida y controladora, y la habilidad de manejar efectivamente la capacitación para los maestros.

Para la comunidad. Promover una solidaria relación con los profesores, los niños y la comunidad local. La Escuela Nueva ofrece a los padres de familia, a los parientes y al resto de la comunidad, la oportunidad de participar en actividades escolares y de revitalizar su cultura local a través de las actividades y los instrumentos de la escuela.

El sistema de la Escuela Nueva pasó de ser una innovación local y departamental a ser una política y una implementación nacional en la mayoría de las escuelas rurales de Colombia. Muchos de sus elementos se han introducido en escuelas urbanas, han inspirado la nueva Ley de Educación y muchas otras reformas educativas a escala mundial.

El impulso en esta propuesta conceptual y metodológica se dio para cambiar el convencional ‘paradigma’ respecto al aprendizaje por una ‘escuela nueva’ y un ‘sistema abierto y flexible’, necesarios para mejorar la efectividad y la calidad de las escuelas rurales en condiciones precarias. Como resultado, este concepto puso en práctica principios pedagógicos de la teoría moderna de aprendizaje a nivel de escuela y de aula, y demostró que las prácticas tradicionales, pasivas, memorísticas y centradas en el profesor pueden ser cambiadas en forma masiva por otras que lo hagan más con el estudiante, que sean activas, participativas, cooperativas y personalizadas.

La Escuela Nueva toma la escuela como unidad de cambio para mejorar la calidad de la educación. Permite la provisión de una completa educación primaria, especialmente en donde existe una escolaridad incompleta o deficiente, y permite una aproximación a una perspectiva

multigrado donde la situación lo requiera (uno o dos maestros manejando todos los cursos de primaria simultáneamente) así como el mejoramiento cualitativo en escuelas pobres (tanto urbanas como rurales).

Para la orientación del currículo de la Escuela Nueva, se tiene en cuenta su pertinencia desde los puntos de vista social y cultural, así como las experiencias de aprendizaje activo y participativo para los niños. Los elementos del componente curricular utilizados para orientar el aprendizaje en este sistema son: las guías de autoaprendizaje o textos interactivos para los niños, la biblioteca escolar, los rincones o centros de aprendizaje y la organización de un gobierno escolar de los niños (Colbert, 1999).

Un elemento importante del componente curricular es la guía de aprendizaje de autoinstrucción o textos interactivos del estudiante. Estas guías promueven un aprendizaje cooperativo y activo centrado en el estudiante, vinculan experiencias de aprendizaje con la familia y la comunidad, y estimulan el desarrollo de habilidades de pensamiento superior y mecanismos de promoción flexible donde se avanza a diferentes ritmos de aprendizaje. Las guías de aprendizaje promueven la construcción colectiva de conocimientos por parte de los/as niños/as y facilitan el trabajo individual o en equipo con estrategias de ayuda de niño a niño; también sirven como herramientas de planeación y adaptación curricular para el profesor. Se organizan secuencialmente y desarrollan las materias fundamentales de los temas y programas de estudio. Pueden ser orientadas fácilmente por profesores con poca formación pedagógica y también pueden ser ampliadas, enriquecidas y cualificadas por maestros con una mayor formación y experiencia (Colbert et al., 1993).

Otra característica importante de estas guías es que combinan un currículo nacional con posibilidades regionales de cambio o adaptación hechas por los maestros durante los cursos de capacitación. Estas pueden producirse a nivel nacional, lo cual reduce considerablemente los

costos, mientras que los materiales locales y regionales pueden ser elaborados con menores y más simples tecnologías (1999: 112).

#### *2.2.1.4 Estrategias exitosas de atención e intervención – Estrategia RIO.*

Uno de los modelos de ruta de atención en los colegios es el modelo de la comunidad educativa encaminada hacia una cultura de paz. La participación responsable en las instituciones lleva a las personas a experimentar cercanía y solidaridad, sentimientos contrapuestos a la rivalidad y a la intolerancia que se hallan presentes en los conflictos. El fortalecimiento de la comunidad previene y, en su caso, mitiga la violencia. Para ello, es necesario realizar un adecuado análisis de la situación, establecer unas sólidas bases teóricas de la intervención a realizar y planificar la intervención buscando la implicación de toda la comunidad educativa, promoviendo la convivencia posible cuando se coordinan los medios y las personas, el establecimiento de normas claras. El estudio de cada caso y la atención personal, el cuidado de la coherencia entre las vertientes manifiestas y ocultas del currículo, la evaluación de la intervención y la sostenibilidad en el tiempo de dicho proceso hace que se puedan obtener resultados favorables en abordaje de situaciones dentro del ámbito educativo (Martínez, 2005).

En Bogotá, en el marco del Programa de Gobierno de la Alcaldía Mayor, por medio de la Secretaría de Educación Distrital, para la vigencia 2011-2015, se estableció la Estrategia RÍO, como respuesta a todos los intereses, acuerdos y propósitos surgidos desde el Programa para la Educación y Convivencia Ciudadana (PECC) la Estrategia RIO (Respuesta Integral de Orientación Escolar) como una manera de responder oportuna, eficiente y eficazmente a las necesidades de garantía, prevención, promoción, difusión y restablecimiento de derechos y al desarrollo de capacidades ciudadanas, velando por la buena convivencia en las instituciones educativas y

garantizado el goce de los derechos de los niños, niñas y adolescentes vinculados al sistema educativo.

Es importante tener en cuenta que RIO tuvo varios sentidos vinculantes y relacionados entre sí. La estrategia se denominó RIO porque evoca la sonrisa de las niñas, niños y adolescentes que hacen parte del sistema educativo, considerándolo como un símbolo de la alegría y como elemento fundamental en las relaciones de convivencia en las comunidades de aprendizaje y el territorio en el que se encuentran, que es finalmente el objetivo del quehacer de la Secretaría de Educación Distrital, (SED). Cada una de las letras que componen la sigla RIO, responden a un postulado básico en el accionar de la estrategia:

La "R" representa la palabra Respuesta, dado que busca atender con significado y con sentido la realidad de las niñas, niños y adolescentes de la ciudad de manera pronta, oportuna, asertiva y diferenciada de acuerdo con sus especificidades. La "I" enuncia que es una propuesta Integral, en tanto que entiende a las y los sujetos de una manera holística, contemplándose desde diferentes dimensiones, sin desconocer que éstos responden a particularidades y características que le son propias. Y la "O" refiere a la Orientación Escolar porque hace toda una reflexión sobre lo que este rol significa, adoptando una visión amplia de su contribución en la construcción de los ambientes favorables para el aprendizaje, reconocimiento su importancia en el contacto con los niños y niñas, integrando los escenarios y realidades cercanas a la escuela y las cotidianidades presentes en los/as estudiantes. Además, porque considera al orientador/a como él/la principal facilitador/a en las dinámicas de transformación de realidades en materia de convivencia y seguridad escolar en las instituciones educativas y sus entornos.

RIO fija su interés especialmente en las/os orientadoras/es en reconocimiento a la importante labor que han ejercido como facilitadores e impulsores/as de cambios favorables para las

condiciones de convivencia en las instituciones educativas y en el territorio que las rodea. En este marco, RIO se propone desarrollar procesos de formación que propendan por cultivar y afirmar capacidades en cada una de las personas que realizan esta labor. Los/as orientadores/as son facilitadores que se articulan de manera pronta, oportuna y eficaz con los distintos niveles y actores que forman parte de la comunidad de aprendizaje, generando enlaces entre la institución educativa y la familia, entre los/as estudiantes y los/as docentes, entre los/as estudiantes y su propia identidad.

En este sentido, la estrategia valoró la experiencia, compromiso, conocimientos y saberes de cada orientador, reconociéndolos como un actor estratégico para alcanzar los objetivos de la misma, fortaleciendo y potenciando el trabajo que desde la orientación escolar se ha venido adelantando en relación con los temas de convivencia y ciudadanía. Los/as orientadores/as escolares han sido los/as principales agentes para la implementación de mecanismos que posibilitan el mejoramiento de la convivencia escolar, por medio de la aplicación de métodos de investigación social y pedagógica que resultan en instrumentos de aplicabilidad para prevenir y mitigar aquellas situaciones que alteran las relaciones armónicas de la comunidad de aprendizaje. Desde la Estrategia RIO, se busca aprovechar todo este conocimiento y trabajo realizado, y potenciarlo mediante una serie de insumos que se ponen al servicio de todos/as.

Este soporte propendió por el fortalecimiento del vínculo entre el nivel central, las direcciones locales, los colegios y cada uno de los orientadores/as, permitiendo tener acciones concretas que tengan impacto en las condiciones de convivencia de las instituciones educativas y en el relacionamiento que tiene cada niño, niña y adolescente, con su comunidad de aprendizaje y con su entorno. También se pretende la construcción de capacidades institucionales para el desarrollo de respuestas integrales de orientación escolar, la construcción de relaciones armónicas, el manejo del conflicto y la prevención de todas las formas de violencia.

Los niveles de intervención establecidos por dicha estrategia son: protección, prevención y formación. Los componentes de la Estrategia RIO son: los entornos escolares seguros, el sistema de alertas tempranas, la atención especializada de situaciones críticas y la comunicación y difusión de todos los procesos relacionados con el impacto y alcance de dicha estrategia para la comunidad educativa de Bogotá.

El componente de entorno escolar seguro se compone de: proceso de análisis de contexto referido a las situaciones de convivencia y seguridad escolar a partir de la investigación, usando herramientas metodológicas que permitan tener una visión compleja de las realidades de la institución escolar y sus entornos, vinculando a los diferentes integrantes de las comunidades de aprendizaje y la consecuente elaboración de dicho programa de intervención. El diseño de esta intervención se estructura en torno a 4 variables: Trabajo en aula, Infraestructura, Gestión interinstitucional y Asistencia técnica (Apoyo Semilleros).

El componente de alertas tempranas hace referencia al Sistema de Alertas de la Secretaría de Educación, que es un soporte tecnológico para el registro y reporte de los casos de vulneración de derecho, situación de riesgo, necesidades educativas de niñas, niños y adolescentes, tales como: gestación, accidentalidad, abuso y violencia, necesidades educativas transitorias, Consumo de SPA, conductas suicidas y deserción escolar. Este componente incorpora tres mecanismos de reporte de eventos psicosociales que afectan a los niños, niñas y adolescentes de la comunidad educativa, además crea: un sistema de georreferenciación, un componente estadístico y una descripción cualitativa de las situaciones registradas en las instituciones educativas. Todo ello permitirá a la SED, por medio del sistema de información, obtener diagnósticos más cercanos a la realidad, en tanto, ubica espacialmente las zonas de mayor priorización y proporciona datos

permanentemente, lo cual establece una ventaja en la focalización y ejecución de las estrategias de protección y prevención en el proyecto “Educación para la Ciudadanía y la Convivencia”.

El Sistema de Alertas estuvo diseñado, inicialmente para que todos los colegios vinculados con la matrícula oficial del Distrito (Oficiales, Convenio y Concesión) hicieran parte de los registros, pudiendo después hacer un piloto para replicación en Cundinamarca. Este sistema contó con un acuerdo con el Sistema de Vigilancia Epidemiológica de la Violencia Intrafamiliar, el Maltrato Infantil y la Violencia Sexual de las Secretarías distrital y departamental de Salud, SIVIM, el Registro de atención a estudiantes accidentados, procesos de formación dirigidos a la comunidad educativa y el Seguimiento por parte de Secretaría Distrital de Salud a las estudiantes gestantes. En el caso de Cundinamarca, se ha intentado incluir algunos elementos de las políticas públicas distritales, en lo referente a la conformación de un sistema de alertas eficiente que pueda tener cobertura en la mayor parte del territorio.

El componente de Atención a situaciones críticas en el contexto escolar por parte de las Secretarías (distrital y departamental) de Educación acompaña y fortalece la labor ejercida por las y los orientadores de cada institución educativa. En este sentido, se debe precisar que una situación crítica es aquella que genera alteración de las dinámicas cotidianas de la escuela y amenaza con desbordar la capacidad de respuesta de la comunidad educativa y de las Direcciones Locales de Educación en Bogotá y de los Directores de Núcleo, en Cundinamarca, requiriendo una respuesta pertinente y oportuna. Estas acciones se ejecutan en el marco del respeto, garantía y restablecimiento de los derechos de nuestras niñas, niños y adolescentes, como un ejercicio restaurativo que permita al vulnerado hacer uso de sus garantías ciudadanas y de esa manera desarrollar integralmente las capacidades ciudadanas.

Actualmente, el componente de atención a situaciones críticas dispone de un grupo de profesionales que orienta su labor hacia los siguientes objetivos:

- Apoyar la activación de rutas de respuesta a situaciones críticas.
- Proporcionar una atención inicial a aquellos casos críticos que desbordan la capacidad de los diferentes colegios o que superan la capacidad de actuación de las Direcciones Locales.
- Usar los insumos generados por el Sistema de Alertas para acceder a información de forma inmediata de los casos que reportan las diferentes instituciones educativas.
- Apoyar procesos de formación de capacidades instaladas en las Instituciones Educativas para el manejo y gestión de casos de vulneración o presunta vulneración de los derechos de las niños, niños y adolescentes.
- Realizar el seguimiento a los diferentes casos que requirieron acompañamiento, apoyando procesos de restablecimiento de derechos, servicios que deben ser constantes para los niños, niñas y adolescentes de la ciudad.

Todo el recorrido a nivel conceptual brinda los elementos para entender, de una forma detallada, cada uno de los elementos que hacen parte de la construcción de las interacciones sociales al interior de las instituciones educativas, y las situaciones que influyen en ella.

### 2.2.2 Ámbito familiar.

#### *2.2.2.1 Adolescencia.*

La adolescencia es el periodo de 10 a 19 años y la juventud el periodo entre 15 y 24 años según la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS); “personas jóvenes” es un término que incluye a ambos grupos (Schutt-Aine, J. y Maddaleno,

2003). Es una etapa del ciclo vital humano actual. No ocurría en las civilizaciones primitivas, donde los individuos tenían una corta esperanza de vida y requerían involucrarse rápidamente en la cadena productiva y en aspectos reproductivos. Aunque en ella generalmente ocurre la pubertad, se conjuga con desarrollos psicológicos y sociales que trascienden a los hechos biológicos. Así, la adolescencia no puede ni debe considerarse como un hecho biológico. La adolescencia se define en tres fases: temprana (11 a 13 años), media (14 a 16 años) y tardía (17 a 18 años), donde ya empiezan a configurarse elementos de la adultez.

El adolescente y el joven, como individuos, son considerados como profundamente inacabados. A diferencia de lo que pensaron corrientes teóricas como el socio-constructivismo y el estructuralismo, donde siempre se suponía que el actor alcanzaba una fase final y sólida de socialización, las sociologías del individuo subrayan que dicho proceso es constante, inacabado, siempre abierto, por lo cual los actores son más un proceso que un producto (Martuccelli, 2008). Lo anterior quiere decir que el proceso de construcción social de los adolescentes y jóvenes siempre es constante y que puede llegar a trascender más allá de su propia época o ciclo vital en que se encuentren. Todos los elementos que los adolescentes y jóvenes van introyectando, (con lo que se configura su manera sustancial de concebir al mundo y al contexto en el cual están inmersos) con sus propias particularidades, van construyendo su propia visión del mundo, si bien la extensión de esta percepción en la adultez conlleva una serie de cambios mayores.

#### *2.2.2.2 Juventud rural.*

En cuanto a la juventud, según la OMS, a este grupo pertenecen las personas entre 12 y 24 años (En Colombia según la Política Nacional de Juventud, el rango se establece desde los 12-14 años hasta los 29), coincidiendo con la consolidación del rol. Durante esta etapa se consolidan los

cambios físicos y se es adulto joven, y como tal, se asume el cuerpo y la sexualidad como integrantes de la identidad y la personalidad. Margulis y Urresti (1996), tratan de superar la consideración de "juventud" como mera categorización por edad. En consecuencia, se incorpora en los análisis la diferenciación social y, hasta cierto punto, la cultura, diciendo que la juventud depende de una moratoria, un espacio de posibilidades abierto a ciertos sectores sociales y limitado a determinados períodos históricos, haciendo necesario acompañar la referencia a la juventud con la multiplicidad de situaciones sociales en que esta etapa de la vida se desenvuelven, teniendo en cuenta los marcos sociales históricamente desarrollados que condicionan las distintas maneras de ser joven.

Al usar la palabra "juventud" como mera categoría etaria que posee, sin distinciones, características uniformes, hay que tener en cuenta todos los elementos que pueden sustraerse de esta misma construcción ya que la juventud implica muchos subcomponentes que también pueden ser objeto de estudio. “La condición histórico-cultural de juventud no se ofrece de igual forma para todos los integrantes de la categoría estadística joven” (Margulis y Urresti, 1996: 4). Consecuentemente, refiere:

> Consideramos que la juventud es una condición constituida por la cultura pero que tiene una base material vinculada con la edad. A esto le llamamos facticidad: un modo particular de estar en el mundo, de encontrarse arrojado en su temporalidad, de experimentar distancias y duraciones (Margulis y Urresti 1996: 14).

La condición etaria no alude sólo a fenómenos de orden biológico vinculados con la edad: salud, energía, etc. También está referida a fenómenos culturales articulados con la edad. Las modalidades sociales del ser joven dependen de la edad, la generación, el crédito vital, la clase social, el marco institucional y el género.

La condición de juventud, en sus distintas modalidades de expresión, no puede ser reducida a un sólo sector social o ser aislada de las instituciones, como si se tratara de un actor escindido, separado del mundo social, o sólo actuante como sujeto autónomo. La definición de un plan de vida laboral o de formación marca un cambio en el intelecto y la personalidad, ya que hace que. Las personas jóvenes cuestionan valores y principios sostenidos por largo tiempo en la cultura (Flórez et al., 2004). Durante la adolescencia y la juventud, las personas se consolidan como titulares de derechos a través de las relaciones que establecen como personas; esto se ha reconocido como titularidad individual, social y política del sujeto de derechos (Mejía, 2007).

La juventud, independientemente del contexto dentro del sistema educativo, ha presentado algunas dificultades para la asunción de ciertos cambios sociales y, en algunos momentos, no se había considerado como prioridad por parte de las políticas públicas. Por tanto, no se han dispuesto estrategias de intervención integral, situación que tiende a modificarse recientemente. El diseño de las políticas públicas para esta población representa un reto mayor, dada la diversidad de la población y también porque los contextos en los cuales están inmersos los jóvenes en Colombia marcan diferencias notorias, categorizar a los jóvenes de zonas urbanas con toda su diversidad, marginados, de municipios medianos y pequeños, de zonas rurales o de diferentes condiciones socioeconómicas, cultural – racial o contextos de vulnerabilidad.

Estas diferencias también se evidencian al interior de las instituciones educativas, que son replicadoras de los contextos sociales en donde se encuentran y que muchas veces generan dificultad en los procesos de enseñanza - aprendizaje y formativos, en el marco de las competencias sociales integrales, ocasionando que se presenten conflictos que hacen necesario el establecimiento de procesos de intervención integral, encaminados a la resolución de los mismos. Lo anterior indica que deben integrarse las relaciones entre los discursos pedagógicos propiamente dichos, sus

prácticas, lugares y sus condiciones de producción y realización, determinadas por los principios de la división social del trabajo y sus relaciones sociales intrínsecas (Bernstein, 1984).

En el ámbito académico latinoamericano, son pocas las fuertes discusiones acerca de la definición del concepto de juventud rural. No se encuentra una inmensa variedad de trabajos que aluden al tema partiendo del objeto como dado y directamente al estudio de alguna arista específica. Hay, en consecuencia, un vacío teórico sobre la definición de la categoría. Esto debe enmarcarse en lo que muchos autores señalan como una llamativa falta de reflexión sobre el tema (Caggiani, 2002). Incluso, algunos autores hablan de invisibilidad, no sólo en términos académicos sino en cuanto al desarrollo de las políticas públicas hacia el sector (Durston, 1997).

De acuerdo con González Cangas (2003), esta invisibilidad tiene como epicentro teórico un sesgo urbanizante en todo estudio acerca de lo rural, "en la medida en que lo concibe como una instancia arcaica a ser superada a través del desarrollo modernizante; de ahí que no revista interés propio para ser pensado como objeto específico" (Kessler, 2005: 5-7).

La cuestión de lo rural es la que aparece menos cuestionada en los trabajos consultados. Es escaso el material que parte de una introducción a la categoría de lo rural; en general se da por sentada su definición. La información que más se encontró en los trabajos considera como jóvenes rurales a aquellos cuya vida se desarrolla en torno al campo, aun cuando no se dediquen específicamente a actividades agrícolas (Weisheimer, 2005), ya que se considera que el ámbito de socialización excede el plano laboral y abarca una multiplicidad de aspectos de la vida del joven (amigos, familia, escuela). Así, se consideran rurales a aquellos jóvenes residentes en el campo como los que residen en núcleos urbanizados de zonas predominantemente agrícolas, aunque sin que se especifique concretamente el umbral poblacional de los mismos.

De manera excepcional, Caputo (2000) incluye dentro de la juventud rural a los jóvenes de origen rural pero que habitan en periferias urbanas y cuya subsistencia no se relaciona con el campo. Es el componente identitario el que amplía el recorte, dado que el autor encuentra un fuerte arraigo en las costumbres cotidianas de estos jóvenes. Se podrían señalar dos hitos en los límites de la juventud rural: del más reducido (residentes en el campo) al más amplio (hasta jóvenes de origen campesino).

La mayoría de los trabajos se ubican en un punto intermedio considerando juventud rural a quienes por razones familiares o laborales se encuentran directamente articulados al mundo agrícola, y a quienes no estén inmediatamente vinculados a actividades agrícolas, pero residan en un hábitat rural o en pequeños poblados de zonas agrícolas, de no más de 2000 habitantes (Caputo (2002), citado por Kessler, 2005: 6).

En cuanto a la definición de lo rural, desde el campo de la juventud, la literatura considera la cuestión de la nueva ruralidad. Como se sabe, lo rural se definía clásicamente en torno a las formas y estilos de vida en el campo, en los planos institucionales, productivos, culturales, etc., siempre centrado en la escala local, la comunidad y sus relaciones (Caputo, 2002). Hoy, las redefiniciones de estos límites se derivan de los fuertes cambios que ha sufrido la economía rural, actualmente multisectorial y diversificada, produciéndose un continuo rural-urbano (Espíndola, 2002).

En tal caso, las tajantes fronteras entre lo urbano y lo rural se desdibujan y exigen una definición más dinámica del concepto de juventud rural, por lo que ciertos autores enfatizan su heterogeneidad, de acuerdo a diversas características de cada geografía en donde se articulan de diferente manera la cultura propiamente local y la fuerte influencia de la cultura global (Romero, 2003).

Kessler (2005) plantea el siguiente cuadro para la definición de la juventud rural:

*Tabla 1 Cuadro definición juventud rural*

| ***Concepto*** | ***Definición de las mayorías*** | ***Otras Posturas*** |
|---|---|---|
| **Juventud Rural** | Jóvenes cuya vida se desarrolla en torno al mundo | |
| | rural, habitando zonas rurales o poblados yacentes, se dediquen o no a actividades rurales. | |
| **Límites geográficos** | Poblados hasta 2000 habitantes | Poblados de mayor población (5000 habitantes) Jóvenes de origen rural en periferias urbanas. |
| **Limites Etarios** | 12 a 24 años. | 13 a 29 años. |

Fuente: Kessler (2005).

### *2.2.2.3 Ciudadanía Juvenil.*

Uno de los aspectos sociales y políticos que más ha tenido trascendencia, en el desarrollo de los procesos de atención a jóvenes, es el desarrollo de estrategias que le permiten tener mayores garantías en el ejercicio de sus derechos, como sujetos de derecho propiamente dicho. Se ha desarrollado el concepto de ciudadanía juvenil, el cual es definido según la Corte Constitucional como: i) Una condición que otorga la posibilidad de ejercer los derechos que en el proyecto se consagran respecto de las y los jóvenes. (ii) Una definición que, en sí misma, no consagra ningún derecho en específico. (iii) Una situación jurídica que no se debe solapar con otras situaciones que, reconocidas por el ordenamiento jurídico, diferencian a las y los jóvenes del resto de personas en el Estado colombiano. (iv) Una situación que, aunque siendo un mandato explícito en el ordenamiento constitucional, reitera el enfoque diferencial que debe hacerse, en cuanto al ejercicio de los derechos que reconoce y garantiza el proyecto, respecto de las minorías étnicas (Sentencia C-862/12).

La ciudadanía juvenil debe entenderse como una ciudadanía cultural, lo cual implica trascender sin abandonar los referentes ciudadanos de trabajo, educación y salud; es reconocer otras esferas de lo político y de la ciudadanía relacionadas con la música, las expresiones artísticas, culturales, formas diferentes de habitar la ciudad y los cuerpos, etc. La ciudadanía juvenil sería desde esta óptica una performatividad que acoge nuevas formas de incursión y articulación a lo social y político (Herrera y Gaviria, 2008).

La ciudadanía juvenil abarca tres dimensiones: la del reconocimiento, la de la subjetividad política y la de la acción política. En lo relacionado con el reconocimiento, vale la pena resaltar tres aspectos identificados: la diferencia, los marcos valorativos de autoafirmación y el potencial humano universal. En cuanto a la subjetividad política, es importante identificar los sentidos, los contenidos de identidad política y el ejercicio del juicio político. Y, finalmente, en lo referido a la acción política, incluir las formas de participación ciudadana, el ejercicio del poder, la redefinición de espacios y las expresiones discursivas de lo político (Honneth y Fraser, 2003: 26).

De esta forma, según el profesor Germán Muñoz (2010), los espacios juveniles donde se produce explícitamente ciudadanía cultural en el escenario social son:

- Las culturas juveniles (espacio privilegiado de la diversidad y pluralidad).
- Las acciones por el medio ambiente (espacio de defensa de la vida).
- Las luchas por el respeto a asuntos de género (espacio de reivindicación de formas de vida afectiva y sexual).
- La objeción de conciencia (espacio de lucha antimilitarista).
- La música y el trabajo inmaterial (espacio de la auto-creación).
- Diversas formas de activismo contestatario (espacio de las formas alternativas de existencia).

Pensar en la ciudadanía juvenil desde esta perspectiva es trascender el concepto generalizado de pre-ciudadanía juvenil (jóvenes problemáticos, sujetos en riesgo, predelincuentes, tiempos panópticos). Es necesario considerarlos como ciudadanos valorando el potencial que tienen para autogestionar su propia existencia, es decir, su capacidad de agencia, de aporte en los ámbitos de socialización, productividad y creación y también su capacidad de auto-referenciarse en contacto con otros y en distintos espacios.

Reconocer este tipo de ciudadanía en los jóvenes no implica negar la necesidad de su formación política: al contrario, y siendo coherentes con la idea pedagógica de la formación, la apuesta es por la emancipación y autopoiesis de los jóvenes a partir del reconocimiento de su interpenetración e interacción con sus congéneres, infantes y adultos. La ciudadanía juvenil requiere reconocer la posibilidad de ser ciudadanos como seres autónomos. La autonomía de los jóvenes como asunto central de su formación política y ciudadana implica tener en cuenta su reflexividad, fiabilidad, agencia, libertad, performancia y decisión en la construcción de su futuro (Herrera y Gaviria, 2008: 205).

#### *2.2.2.4 Salud sexual y reproductiva en jóvenes.*

La juventud, también se encuentra enlazada a otro concepto clave, con construcciones teóricas complejas como es la sexualidad. Esta es definida como el conjunto de condiciones anatómicas, fisiológicas y psicológico-afectivas que caracterizan el sexo de cada individuo. Desde el punto de vista histórico cultural, es el conjunto de fenómenos emocionales, de conducta y de prácticas asociadas a la búsqueda del placer sexual, que marcan de manera decisiva al ser humano en todas y cada una de las fases determinantes de su desarrollo en la vida cotidiana.

La Organización Mundial de la Salud, OMS (2006), la define como “un aspecto central del ser humano, a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual”. En cuanto a la ubicación del individuo en un contexto determinado, el desarrollo sexual implica la configuración de dispositivos que ofrecen determinados privilegios e imponen restricciones específicas a las personas de manera diferenciada por el género y la edad.

Según el contexto, la cultura hegemónica impone mecanismos de control sobre las personas y su sexualidad (Foucault, 1991; Weeks, 1998; Bourdieu, 1999; citados en Pacheco, Latorre y Enríquez, 2007). Esta se vive y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, aunque no todas ellas se viven o se expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales.

La salud sexual y reproductiva desde la definición de la OMS, “entraña la capacidad de disfrutar de una vida sexual satisfactoria y libre de riesgo, la libertad para procrear o no, cuándo y con qué frecuencia” (PNSSR, 2014: 15). Esta última condición lleva implícita para todas las personas, el derecho a obtener información y servicios de planificación familiar de su elección, así como el acceso a otros métodos para la regulación de la fecundidad que estén legalmente constituidos, el acceso a métodos seguros, eficaces, asequibles y aceptables; el derecho a recibir servicios adecuados y oportunos de atención en salud que permitan embarazos y partos sin riesgos y den a las parejas las máximas posibilidades de tener hijos e hijas sanas (OMS, 2004: 1-13).

#### *2.2.2.5 Violencia intrafamiliar.*

Aunado a la delincuencia juvenil y como factor determinante de esta, se encuentra la violencia intrafamiliar, la cual se define como todo patrón de conducta asociado a una situación de ejercicio desigual de poder que se manifiesta en el uso de la violencia física, psicológica, patrimonial y/o económica o sexual. Comprende todos aquellos actos violentos, desde el empleo de la fuerza física, hasta el hostigamiento, acoso o la intimidación, que se producen en el seno de un hogar y que perpetra, por lo menos, un miembro de la familia a otro familiar.

Esta gravísima violencia doméstica genera, entre otros efectos, un profundo resentimiento social y familiar, es decir, entre sus propios miembros, que se ven inclusive obligados a abandonar el hogar (especialmente los adolescentes) que para poder sobrevivir se dedican a actividades delictivas (Beltrán, 2015). Algunos aspectos que están dentro de la dinámica de la violencia intrafamiliar son: la desintegración del grupo familiar, la utilización de la violencia en el hogar, los métodos educativos basados en la permisividad, la falta de afecto entre los cónyuges (padres) y las condiciones socioeconómicas de la familia.

La delincuencia juvenil y la violencia intrafamiliar inciden notoriamente en el fenómeno de la deserción escolar, entendiéndose como la salida temprana y definitiva del sistema escolar de niños y jóvenes. Este fenómeno se ha encontrado entre las principales preocupaciones del Estado durante los últimos 10 años, porque la educación es considerada actualmente como la principal vía de ascenso y movilidad social, contribuyendo así a la superación de la pobreza. Otra definición de deserción escolar corresponde al abandono temporal o definitivo que efectúa un sujeto, en relación con sus estudios formales, ya sean los primarios o los secundarios (Frías Ortega, 2009). La deserción o abandono de los estudios afecta casi siempre a los sectores pobres y a la población rural.

En Colombia, en general, la deserción ocurre con frecuencia alrededor de los 10 años, edad en la cual los niños/as comienzan a trabajar; sin embargo, en diversos centros educativos se aprecia una mayor deserción en los primeros niveles. En este sentido, se ha afirmado que el permanecer en la escuela es un factor protector que, por sí solo, es capaz de mejorar las posibilidades futuras de las personas, a pesar de que éstas enfrenten otras adversidades en su vida (Lerner, 1998). En este sentido, el abandonar los estudios prematuramente merma las posibilidades de desarrollo e inserción social y cultural de las personas que lo protagonizan. Se convierte en antecedente de bajos ingresos, inestabilidad laboral, desempleo y se asocia con otros fenómenos de desintegración y exclusión social, como por ejemplo la delincuencia (Mejía, 2000).

#### *2.2.2.6 Delincuencia juvenil.*

Aunado al consumo de sustancias psicoactivas, se presentan actos y elementos relacionados con la delincuencia juvenil; esta se entiende como el comportamiento de los jóvenes que no se ajusta a los valores y normas que impone la sociedad; este comportamiento es frecuente durante el proceso de desarrollo y crecimiento y tiende a desaparecer espontáneamente en la mayoría de las personas cuando llegan a la edad adulta (Parra, 2015). Se asemeja a conductas desviadas hacia actividades criminales, lo cual conlleva dar un tratamiento excesivo e innecesario a la delincuencia juvenil, ya que existen otros medios de control social más adecuados que el derecho penal para reorientarlos. A los jóvenes en "situación de riesgo" hay que prestarles una especial atención para prevenir que terminen en la delincuencia. El concepto de delincuencia referida a los jóvenes debe basarse en los mismos principios que la referida a los mayores de edad (adultos).

El artículo 29 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que:

> Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad (…) en el ejercicio de sus derechos y el disfrute de sus libertades, toda persona estará sujeta a las limitaciones establecidas por la ley, con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general de una sociedad democrática.

La delincuencia juvenil ha aumentado de forma alarmante en los últimos tiempos, pasando a ser un problema que cada vez genera mayor preocupación social tanto por su incremento cuantitativo, como por su progresiva peligrosidad cualitativa. En las grandes ciudades, la delincuencia juvenil está ligada a la obtención de bienes ostentosos de consumo y no práctica la violencia por sí misma, sino como medio para obtener sus objetivos materiales y satisfacer necesidades personales. Uno de los factores de riesgo más notorio es el asociado a la influencia del grupo de compañeros (Parra, 2015). Los jóvenes que presentan comportamientos delictivos tienden a tener amigos delincuentes y a realizar las actividades delictivas en conjunto. Se desconoce cómo es que el grupo ejerce esta influencia.

Se afirma que existiría una tendencia hacia la elección mutua entre el joven y el grupo. En un principio, es el joven quien elige asociarse a los grupos de amigos en los que prefiere participar, ya que siente atracción hacia éstos. En un segundo momento, una vez que un joven ingresa a un grupo de amigos con tendencias delictivas, estos grupos de amigos influyen en la persistencia de estas actividades delictivas. Esto implica que el joven ya tenía ciertas preferencias por grupos de amigos involucrados en actividades delictivas. Los amigos pueden influir en el desarrollo de conductas de riesgo en la medida en que tengan actitudes favorables hacia éstas, que pasen mucho tiempo juntos y que sean grupos muy cohesionados.

Todos los comportamientos se aprenden en un contexto social. La elección de cuáles son los comportamientos que finalmente se aprenden depende del contexto y de las personas con quienes los individuos se relacionen. Si se interactúa con personas que tienen una orientación delictiva, el aprendizaje de estos comportamientos se favorece en la medida que las relaciones con estas personas sean frecuentes, duraderas, intensas y tengan sentido y significado. Así se explica el por qué el pasar mucho tiempo con la familia neutraliza el efecto de la influencia de los amigos.

La naturaleza de las relaciones con los demás cambia con la edad. Por ello, la influencia que puede ejercer el grupo de amigos tiene mayor impacto sobre una persona durante la adolescencia. En este período, durante el tiempo libre de los jóvenes se presentan menos instancias de supervisión por parte de sus padres y los grupos de amigos cobran más influencia. En cambio, los estilos parentales tienen mayor impacto en el desarrollo durante la preadolescencia.

#### *2.2.2.7 Proyecto de vida.*

Para la atención integral de estas problemáticas, es necesario establecer procesos de intervención, encaminados a desarrollar las capacidades funcionales y psicológicas del individuo y activar sus mecanismos de compensación, a fin de permitirle llevar una existencia autónoma y dinámica, así como el desarrollo de sus potencialidades, en el restablecimiento de su personalidad en la sociedad, y el desarrollo de competencias y habilidades sociales. Estos procesos se encuentran enmarcados dentro del concepto de Proyecto de Vida, definido como aquellas estructuras psicológicas que expresan las direcciones esenciales de la persona, en el contexto social de relaciones materiales y espirituales de existencia, y que determinan su posición y ubicación subjetiva en una sociedad concreta.

Los Proyectos de Vida -entendidos desde la perspectiva psicológica y social- integran "las direcciones y modos de acción fundamentales de la persona en el amplio contexto de su determinación-aportación dentro del marco de las relaciones entre la sociedad y el individuo" (D'Angelo, 1994:7). El Proyecto de Vida es la estructura que expresa la apertura de la persona hacia el dominio del futuro, en sus direcciones esenciales y en las áreas críticas que requieren de decisiones vitales. De esta manera, la configuración, contenido y dirección del Proyecto de Vida (por su naturaleza, origen y destino) están vinculados a la situación social del individuo, tanto en su expresión actual como en la perspectiva de los acontecimientos futuros, abiertos a la definición de su lugar y tareas en una determinada sociedad.

El interés pedagógico de semejante perspectiva puede ser importante, en tanto provee de una comprensión holística, dinámica y contradictoria de las articulaciones complejas del individuo y su contexto social mediato e inmediato; en esta perspectiva, las acciones educativas tienen que tomar el referente de los procesos psicológicos que se recortan en la dinámica mayor de las situaciones sociales y de las condiciones de la praxis individual- social. Si se considera el valor de la proactividad individual-social vista en la perspectiva holística de la praxis social del individuo, se apunta a que los Proyectos de Vida "no se agotan en la autosatisfacción de la realización personal, sino que se proyectan y exteriorizan en la obra transformadora social a la que contribuyen" (D'Angelo, 1994:9).

Los Proyectos de Vida pudieran concebirse también como las estructuras de sentido individual proyectadas en la dimensión temporal, en la historicidad de los eventos individuales-sociales explicativos de su historia de vida. En este sentido, los Proyectos de Vida no se construyen sin una referencia directa a lo ya producido por otros y al pensamiento cristalizado; tampoco sin un proceso de intercambio, de comunicación y diálogo, en el cual se construyen el nuevo conocimiento y las

orientaciones vitales de la persona, aun cuando este proceso de comunicación se pueda realizar directamente o mediado, en formas diferentes (Arroyo, 2014). El desarrollo personal que se promueve, desde la perspectiva histórico- cultural, con connotaciones reflexivas-creativas-emancipadoras, puede considerarse a la vez como estímulo y consecuencia del proceso de crecimiento interpersonal que transcurre en un ámbito de reflexión creativa entre los miembros de comunidades de indagación y diálogo.

### 2.2.3 Ámbito rural.

Contrario a las prescripciones y augurios modernos y posmodernos, lo rural ha reafirmado su presencia, básicamente, a partir de una doble transformación: la del propio objeto y la de las formas de observarlo. Lo rural emerge redibujado desde distintas perspectivas, con evidentes signos de revitalización, aun cuando sólo se conserve, para algunos teóricos, como una construcción fenomenológica, o como forma de mostrarse de un todo a estas alturas casi inseparable: la sociedad global (González Cangas, 2003).

El concepto de rural se ha entendido clásicamente a partir de cuatro características comunes: en primer lugar, una densidad de población baja, determinada históricamente por la capacidad de explotar los recursos cercanos; en segundo lugar, por la importancia de la actividad agraria, que si bien va perdiendo peso progresivamente en los países más industrializados con respecto a otros sectores, es indudable que aún sigue siendo el centro sobre el que se articula con fuerza la economía de las comarcas rurales; en tercer lugar, la fuerte relación entre los habitantes y el medio natural que los rodea, que determina su propia identidad, actividad económica, fiestas, materiales y formas de construcción, etc.; y en cuarto lugar, las fuertes relaciones sociales que se establecen entre sus

habitantes, marcadas por pertenecer a una colectividad de reducido tamaño y relativamente estable, hasta la llegada del impulso migratorio (Comins y Moreno, 2012).

En las últimas décadas se han multiplicado los esfuerzos, especialmente desde una óptica urbana, por integrar los cambios que se están produciendo en el sistema de asentamientos a la clásica delimitación urbano-rural, remarcando las características diferenciadoras que aún existen. En este sentido, Roca (2003) aborda una revisión crítica de las principales metodologías de delimitación urbana, teniendo ya presente los modernos fenómenos de desconcentración urbana, concluyendo que ya no se puede hablar de una frontera entre lo urbano y lo rural sino de un "gradiente de urbanización", gradiente en la intensidad de edificación, en la actividad y en la estructura económica, en la movilidad de personas y de mercancías, etc.

El empeño por marcar una frontera geográfica entre lo rural y lo urbano sigue siendo tan difícil como necesario; como no existe una división clara entre sociedad rural y urbana, tampoco existe un criterio único de división territorial, aplicable a ámbitos geográficos de diferente condición. Las transformaciones rurales y la extensión de lo urbano, especialmente por el auge llamativo de los medios de transporte primero y, más tarde, de los medios de comunicación, han supuesto un acercamiento entre ambas sociedades, a la vez que se dificulta, la ya ardua tarea de dibujar una frontera territorial entre ambos espacios.

La necesidad operativa por encontrar criterios de delimitación urbano/rural, para aplicar en este trabajo diagnóstico, ha incentivado la investigación científica, lo que llevó a establecer resultados que apuntaran a dos tipos de soluciones metodológicas; por un lado, la que se basa en criterios cualitativos, como son el estatuto jurídico, la función administrativa, la existencia de determinados servicios, etc.; y, por otro, la que se apoya en criterios cuantificables, entre los que cabe destacar el número de habitantes, la densidad de población y la proporción de empleo agrario (Capel, 1975)

por lo que para este proceso de diagnóstico se tuvo en cuenta la segunda opción, por ser la más asequible dada la información disponible en Guachetá.

De acuerdo con lo anterior, se han establecido varios criterios para definir adecuadamente el ámbito rural, establecidos por estándares internacionales, como, por ejemplo, la ONU y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, (OCDE, a la que recientemente ingresa Colombia. La ONU establece la clasificación de la población rural a partir del parámetro de población, y son aquellos centros con una población igual o inferior a 2000 personas. Para ello, se establecen cuatro categorías a saber:

- Cualitativa: Es la más utilizada; la mitad de los países, 46 de los 191 países, se inclina por la utilización de criterios político-administrativos o de carácter histórico, estableciendo de forma oficial los que son núcleos urbanos. Es el caso de numerosos países de pequeño tamaño en los que sólo la capital es considerada urbana, y de otros Países de África y Latinoamérica que establecen como urbano los centros administrativos (Egipto, Brasil, Tanzania o Ecuador).
- Cuantitativa Simple: Un 28.5 % de los países de los que se dispone información (26 de los 191), realiza una clasificación con base únicamente al número de habitantes del núcleo de población, siendo más común en los países de Norteamérica y Europa.
- Cuantitativa Múltiple: De 12 países, un 13.2 %, se decide por la utilización conjunta de dos o más indicadores simples. En todos los casos se utiliza el número de habitantes, que puede combinarse con la densidad de población, con el porcentaje de población activa agraria u otras clasificaciones más complejas.
- Cualitativa y Cuantitativa: Unos pocos países, 7 de los 191, menos del 8 %, designan las áreas urbanas por una combinación de factores cualitativos y cuantitativos, donde la

denominación de urbano se da con carácter oficial; pero, a diferencia de la clasificación cualitativa simple, dan prioridad a criterios estadísticos establecidos.

La OCDE posee un criterio diferente para las definiciones y delimitaciones de la población rural. El Programa de Desarrollo Rural de la OCDE establece un límite territorial de lo rural basado en la densidad de población y el número de habitantes del núcleo de mayor tamaño. En primer lugar, se considera rural aquella comunidad local con una densidad inferior a 150 hab/km2. En segundo lugar, se establece una clasificación regional diferenciando tres tipos en función del porcentaje de población que vive en los municipios definidos anteriormente como rurales:

- Región Predominantemente Rural: Regiones donde más del 50 % de la población vive en comunidades consideradas rurales.
- Región intermedia: Cuando entre el 15 y el 50 % de la población es rural.
- Región Predominantemente Urbana: Menos del 15 % de la población vive en comunidades rurales.

Un tercer criterio puede cambiar una provincia de categoría en función del tamaño del mayor centro urbano que contenga:

- Una provincia clasificada como Predominantemente Rural pasa a Intermedia si contiene un núcleo urbano de más de 200.000 habitantes, y este contiene, al menos, el 25 % de la población total.
- Una provincia clasificada como Intermedia pasa a Predominantemente Urbana si contiene un núcleo urbano de más de 500.000 habitantes, y este contiene, al menos, el 25 % de la población total.

#### *2.2.3.1 Dinámicas poblacionales juveniles en el ámbito rural de Guachetá.*

Las juventudes de los espacios rurales en el país no son muy conocidas, lo cual se evidencia en la escasa producción académica y teórica existente, tanto a nivel institucional, académico y de cooperación internacional. Si bien en los últimos 15 años ha surgido una creciente preocupación por las realidades socioeconómicas y culturales de las juventudes rurales, su escaso reconocimiento y olvido continúa.

Se observa cómo en la sociedad colombiana en general, este sector poblacional continúa padeciendo problemáticas sociales como la pobreza, la exclusión social y la estigmatización, las cuales son reproducidas en las sociedades capitalistas - consumistas que en pleno siglo XXI ubican las juventudes rurales "como objeto de bromas y chistes, un humor despreciativo, relacionado con el atraso y la falta de educación, que nada real tiene con la riqueza y potencial de las personas jóvenes del campo" (Viana y Vommaro, 2014: 37 ).

Las tendencias actuales del campo colombiano también afectan a los jóvenes que viven allí, y de acuerdo con la observación de Nurys Silva, al considerar que "los jóvenes rurales fueron y aún hoy siguen siendo una población bisagra entre el sistema capitalista y las economías campesinas" (Silva, 2012: 4, en Quiroga, 2017: 49). Frente a esta situación, podría preguntarse cómo es la participación de dichas tendencias en los jóvenes y la forma en que están siendo afectados.

En el tema de la educación, los jóvenes rurales tienen una seria desventaja en comparación con sus pares urbanos. El promedio de los años cursados de los primeros es de 4,5 años, en comparación con los 8,5 años de los segundos. Cabe señalar que desde la década de los años noventa se ha venido aumentando la cobertura educativa en el sector rural, gracias a la presencia de hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y a la

implementación del grado cero, lo cual ha contribuido a un aumento de la tasa de asistencia de los menores de 12 años (Forero y Ezpeleta, 2007).

Por otro lado, se aprecia la consolidación de tendencias en la ocupación laboral dentro de las actividades agropecuarias, como la masculinización, el envejecimiento y el menor tiempo de escolaridad. El problema radica en la pérdida de capacidad productiva en las zonas rurales como resultado de la migración hacia las ciudades, en especial de las personas con mayor preparación educativa (Silva, 2012). A ello se suma el impacto de la desvalorización de lo rural, junto con una sobrevaloración de nuevos valores de movilidad social, ocio y consumo, que no se logran satisfacer plenamente bajo las condiciones actuales del campo colombiano. Las dificultades para ocupar un lugar activo en los sistemas productivos de los territorios rurales y la desvalorización de lo rural, del campesinado y de las actividades agropecuarias, ha supuesto un aliciente para que muchos jóvenes miren con buenos ojos la posibilidad de abandonar su tierra natal (Quiroga, 2017).

#### *2.2.3.2 Contexto socioeconómico de Guachetá.*

El municipio de Guachetá posee diversas fuentes de desarrollo socioeconómico, las cuales han estado sustentadas en la agricultura y las actividades mineras. La cultura juvenil en el municipio ha sido la del trabajo en la minería, especialmente en las minas de carbón, en condiciones adversas a su economía personal y familiar, a su salud y a su futuro.

Con base en esta situación, las autoridades locales del municipio de Guachetá han decidido promover diversos procesos para el emprendimiento y la generación de nuevos empleos, mediante la realización de nuevas actividades como la realización de ferias agropecuaria y de emprendimiento, en las que han participado numerosos jóvenes y familias campesinas. Estas estas iniciativas se han desarrollado de forma silenciosa, muchas veces sin contar con un apoyo o

respaldo institucional y/o económico; no solo contribuyen con la generación de empleo, sino que propenden por un salto cultural para construir un municipio que brinde nuevas opciones a las nuevas generaciones y encontrar nuevas alternativas en la lucha contra la pobreza que afecta al 27 % de sus habitantes, según datos de las autoridades municipales en el año 2016.

En Guachetá, la extracción del carbón ha predominado por décadas y de esta forma la minería ha desplazado a la agricultura y la ganadería, aunque este municipio sea por sus recursos agropecuarios, el mayor productor de leche de la región. Esta situación en su momento generó una dependencia muy fuerte de estos ingresos para todos los habitantes de la zona, por la explotación, comercialización y transporte del carbón. La economía del municipio y la de sus más de 11.000 habitantes se ha visto afectada por la crisis de los precios internacionales del mineral.

La baja de los precios ha afectado su dinámica socioeconómica, por lo que muchas familias han tomado la opción de emigrar del territorio y las que no cuentan con los recursos para emigrar o porque ya se sienten arraigadas, deben encontrar otras opciones para sobrevivir. Esta situación ha hecho que surja la idea de mirar hacia los orígenes y volver al campo, para aplicar conocimientos adquiridos de los ancestros y por la experiencia o por quienes han tomado algún proceso formativo con el objetivo de crear empresa y generar empleo.

Entre dichas iniciativas se encuentra la apicultura (producción de miel de abejas y sus derivados como el polen y el propóleo), la recolección de fruta y a la producción de jugos, vinos y mermeladas de agraz, una fruta silvestre que se recoge en las montañas aledañas, así como la puesta en marcha de cultivos orgánicos como la alverja, la uchuva, el frijol, nabos y lechugas, entre otras verduras. También se han observado otras actividades desarrolladas por parte de los campesinos que han sido capacitados a través del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) en

convenio con la Alcaldía del municipio, como los tejidos con lanas de oveja y de esta forma producen ruanas, sombreros y bufandas.

En cuanto al desarrollo de actividades artísticas y culturales, de acuerdo con datos obtenidos de la Casa de la Cultura, en el periodo 2015-2017 se han capacitado alrededor de 90 niños y jóvenes en artes musicales. Otras iniciativas de carácter cultural han surgido como el caso de la orquesta la A13, conformada por 18 integrantes jóvenes, que actualmente no se encuentra desarrollando labores, debido a la falta del "relevo generacional" en algunos de sus integrantes.

Otras iniciativas en esta área ha sido la del desarrollo de trabajos artísticos, consistentes en esculturas hechas en carbón, talladas por jóvenes de la región de los municipios de Lenguazaque y Guachetá, que quieren aprovechar el carbón como insumo para crear, no solo nuevas alternativas de empleo, sino para promover la escultura como arte y motivación; con esto se logra que los jóvenes puedan tener otras alternativas al duro trabajo de las minas hacia el llamativo "arte del carbón". Es una nueva forma de uso del mineral que, sin contaminar el medio ambiente, genera una nueva forma de expresión cultural en estos territorios. Estas iniciativas se configuran en espacios en donde los jóvenes han podido vivir con su identidad, ejerciendo sus roles para formar parte activa de las dinámicas socioeconómicas del municipio, en donde, pese a las particularidades y dificultades de orden social y económico, han procurado salir adelante.

#### *2.2.3.3 Ruralidad y población vulnerable.*

La población rural colombiana ha estado inmersa en una serie de dinámicas y situaciones que han ido de la mano con la historia del país. Ha sido un pilar importante en la constitución de la idea de Nación y de distintas iniciativas y procesos sociales, pese a lo cual no ha estado exenta de una profunda vulnerabilidad que ha afectado su naturaleza y esencia.

Respecto a la subsanación las condiciones de vulnerabilidad que históricamente ha tenido esta población colombiana y haciendo un rastreo de los trabajos académicos sobre el área, sobre las políticas públicas y otro tipo de iniciativas, son escasas las oportunidades en que aparecen analizadas las estrategias autónomas de los jóvenes frente a la pobreza rural. Se encuentra una mayor tendencia a proporcionar mejoras a estas situaciones a través, no de políticas públicas concretas, sino a partir de diversos modos de ayuda provenientes del Estado u otras organizaciones. Se pueden mencionar una serie de trabajos (Pérez, 2006; Silva, 2009; Jurado y Tobasura, 2012) que reflexionan sobre distintas estrategias que los propios jóvenes piensan para eludir, además de la pobreza, otras condiciones de vulneración.

De esta manera, se encuentra dos tipos de abordajes: uno se enfoca en la marginalidad producida por la pobreza y las salidas, no siempre legales, que esta produce; y otro da cuenta de instancias de autogestión producidas por jóvenes en contextos de crisis social, como los que han caracterizado el entorno rural colombiano en gran parte de su historia (Osorio, 2010). A pesar de estar basadas en la autogestión, requieren de la ayuda externa (aunque los autores coinciden en que no es suficiente y debe fomentárselas con más decisión).

La década de los 90 en Colombia se caracterizó por un crecimiento de la desigualdad social y una escasez de oportunidades para los jóvenes, sobre todo en el plano sector rural. Esto hizo que ciertas actividades ilícitas, como la subversión y el narcotráfico, se hayan presentado como alternativas para la juventud en cuanto a escapar de las limitantes socioeconómicas derivadas de la situación de vulnerabilidad. En el caso del campo, se han intensificado las plantaciones de coca y los laboratorios de cocaína, porque este tráfico es más rentable que la producción de cultivos alimentarios, y que, además, aprovechan la mano de obra juvenil. A partir de diversos estudios sobre la juventud rural colombiana, Romero (2003) relaciona la pobreza con la marginalidad que

deja poco campo para otras estrategias posibles. Por lo tanto, “son altos los índices de inactividad (jóvenes que no estudian, ni trabajan), lo que muchas veces facilita el crecimiento de actividades ilegales” (Kessler, 2005: 33).

Forero y Ezpeleta (2007), también sobre el caso colombiano, coinciden en advertir sobre el cuadro de exclusión y la consecuente opción por las conductas ilegales, como las adiciones y el delito que este puede producir. Al mismo tiempo, se ve necesaria y urgente la estructuración de alternativas para el desarrollo integral de los jóvenes, de tal forma que se desarrollen los vínculos comunitarios, para sobrepasar así las distintas condiciones de vulnerabilidad a la que puedan verse abocados. Estos proyectos parten muchas veces de la propia necesidad de los jóvenes de organizarse, pero deben ser fomentados por ellos, para que ellos los adopten como estrategia frente a posibilidades ilegales, que como se anotó, aunque más peligrosas, tienen altos réditos económicos.

## 2.3 Marco Normativo

Para este trabajo diagnóstico, existen distintas normas y disposiciones que incluyen las del marco legal colombiano y atiende los compromisos internacionales adquiridos por el Estado colombiano en la materia. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional coordina y articula con eficacia varios instrumentos que permiten materializar los acuerdos adoptados durante los últimos años en materia de convivencia, seguridad y orientación escolar, acuerdos que constituyen la expresión política de distintos sectores que han trabajado para el mejoramiento de la educación de las niñas, niños y adolescentes del Departamento de Cundinamarca.

Dicha normatividad no sólo es de especial importancia para dicho ente territorial, sino que constituye un sustento legal que abarca una serie de insumos pertinentes para acompañar eventos

asociados a la convivencia y la ciudadanía que puedan presentarse en los centros educativos, desde una perspectiva amplia de orientación escolar.

Los acuerdos adoptados en cuanto a convivencia, seguridad y orientación escolar son:

- Acuerdo 209 de 2006. Por el cual se modifica y adiciona el Acuerdo 79 de 2003 - Código de Policía.
- Acuerdo 434 de 2010. Ordena la creación del Observatorio de Convivencia Escolar de la Secretaría de Educación, como responsable de generar mecanismos que potencien la reflexión pedagógica, el fomentando la investigación académica, la consolidación, análisis de información y diseño de instrumentos que ayuden a prevenir situaciones de violencia escolar en las Instituciones Educativas.

Con relación al anterior: "Los establecimientos educativos tendrán un reglamento o Manual de Convivencia en el cual se definen los derechos y obligaciones de los estudiantes. Los padres o tutores y los educandos al firmar la matrícula estarán aceptando el mismo."

- Art. 87 Ley 115 del 8 de febrero de 1994. Constitución Política de Colombia, Art. 16, 18, 19, 23, 29, 44, 45, 67, 86, 87.
- Acuerdo 449 de 2010. Da origen al Programa de Caminos Seguros al Colegio, cuyo objetivo es priorizar las condiciones de seguridad de los entornos escolares para los niños, niñas y adolescentes de la Capital – tomado como modelo para el Departamento de Cundinamarca.
- Acuerdo 502 de 2012. Fomenta procesos de formación en la comunidad educativa, partiendo de la identificación de aquellas situaciones de riesgo en materia de convivencia y seguridad al interior y en los entornos de las instituciones educativas. Este diagnóstico se convierte en el insumo para la elaboración de los Planes Integrales de Convivencia y

Seguridad (PISCE) diseñados e implementados por los comités de convivencia y los que a su vez harán parte de los Planes Integrales de Ciudadanía y Convivencia, (PIECC).

- Acuerdo 518 de 2012. Está relacionado con los equipos interdisciplinarios de orientación escolar que desarrollarán acciones de apoyo a las instituciones y comunidades educativas en convivencia escolar, solución pacífica de conflictos, orientación vocacional y profesional, con estrategias que tengan como base el acompañamiento integral a los y las estudiantes.

Las leyes referidas son:

- Ley de Garantes: De acuerdo con lo dispuesto en la Ley de Garantes. Bajo el título de "Acción y omisión", el artículo 25 del Código Penal de 2000- Ley 599- dice:

La conducta punible puede ser realizada por acción o por omisión. Quien tuviere el deber jurídico de impedir un resultado perteneciente a una descripción típica y no lo llevare a cabo, estando en posibilidad de hacerlo, quedará sujeto a la pena contemplada en la respectiva norma penal. A tal efecto, se requiere que el agente tenga a su cargo la protección en concreto del bien jurídico protegido, o que se le haya encomendado como garante la vigilancia de una determinada fuente de riesgo, conforme a la Constitución o a la ley.

- Ley 16, de 1972. Convención Americana sobre Derechos Humanos.
- Ley 12, de 1991. Convención sobre los Derechos del Niño.
- Ley 115, del 08 de febrero de 1994. Ley General de Educación: artículo 24, Decreto 1860 del 03 de agosto de 1994, artículo 17 "Todos los establecimientos educativos deben tener como parte integral del proyecto educativo, un Reglamento o Manual de Convivencia".
- Ley 124, de 1994. Por la cual se prohíbe el Expendio de Bebidas Embriagantes a Menores de Edad y se dictan otras disposiciones.

- Ley 599 de 2000. Por la cual se expide el Código Penal.
- Ley 734 de 2002. Por la cual se expide el Código Disciplinario Único.
- Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia. Haciendo especial énfasis al cumplimiento de los artículos 7, 15, 18, 19, 26, 28, 31, 32, 39, 41, 42, 43, 44, 45 ya que, buscan la protección integral de los niños, niñas y adolescentes, los declara sujetos de derechos e individuos de deberes y obligaciones cívicas y sociales que correspondan a un individuo y su desarrollo. El artículo 20, numeral 4, de la ley 1098 dice lo siguiente:

Derechos de protección. Los niños, las niñas y adolescentes serán protegidos contra la violación, la inducción el estímulo y el constreñimiento a la prostitución, la explotación sexual, la pornografía y cualquier otra conducta que atente contra la libertad, integridad y formación sexual de la persona menor de edad.

El artículo 44, numeral 4, de la misma ley consagra que: “en la institución educativa se debe garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral.”

- Ley 1404 de 2010: Por la cual se crea el programa escuela para padres y madres en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país.
- Ley 1437 de 2011: Por la cual se expide el Código de Procedimiento Administrativo y de lo Contencioso Administrativo.
- Ley 1620 de marzo 15 de 2013: Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, reglamentando bajo el

Decreto 1965 de 11 de septiembre de 2013, con el fin del mejoramiento de la convivencia a todo nivel dentro de las instituciones educativas.

- Ley 1622 de abril 29 de 2013: Estatuto de Ciudadanía Juvenil.

Los decretos y resoluciones que hacen referencia a la materia son:

- Decreto 1355 de 1970: Normas sobre policía, orden público Sentencia C-110/00.
- Decreto 1108 de 1994: Sobre estupefacientes y sustancias psicotrópicas. Decreto 2247 de 1997. Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones.
- Decreto 1286 de 2005: Participación de los padres, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.
- Decreto 1290 del 16 de abril de 2009: Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.
- Decreto 019 de 2012: Por el cual se dictan normas para suprimir o reformar regulaciones, procedimientos y trámites innecesarios existentes en la Administración Pública.
- Resolución 03353 del 02 de julio de 1993, MEN sobre educación sexual.
- Resolución 4210 de 1996, Servicio Social Obligatorio.

# 3 Capítulo III

## 3.1 Metodología

El énfasis de este proyecto se encuentra en el campo de intervención de la maestría de Estudios Sociales de la Universidad del Rosario, con el fin de conocer el estado del proceso de orientación escolar y atención psicosocial, dirigida a los estudiantes de media vocacional de la IED El Carmen, en el Municipio de Guachetá, Cundinamarca. La relevancia de este trabajo radica en los pocos estudios realizados hasta el momento, sobre la orientación escolar y la atención psicosocial en establecimientos educativos ubicados en las áreas rurales en el departamento de Cundinamarca y en el país.

Los estudiantes de la IED El Carmen componen el eje fundamental de este estudio sobre el estado de los procesos de atención en el área psicosocial en el ámbito educativo y busca recrear una estrategia integral para mejorar las prácticas en dichos procesos de atención escolar integral, procesos que necesitan los estudiantes en su etapa formativa, tanto académica como de competencias y a nivel personal. Las técnicas e instrumentos que comprende este documento se hallan organizados según las etapas de recolección de información, análisis y resultados.

Este trabajo conllevó, mediante la aplicación del método mixto tanto cualitativo como cuantitativo las herramientas metodológicas explicadas posteriormente, el poder realizar el proceso de diagnóstico, entendiéndose este como el panorama del estado del proceso de orientación y atención psicosocial, con el fin de realizar los análisis respectivos y formular las recomendaciones para la optimización de dicho proceso, importante para el proceso formativo integral de los estudiantes de la IED El Carmen.

### 3.1.1 Método: Mixto.

Este documento pretende abordar argumentos académicos desde los métodos cualitativo y cuantitativo o sea con un modelo mixto de intervención. Se escoge esta doble aproximación, considerando que es un método incluyente y plural, ya que utiliza las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas a favor del análisis de los resultados y su alcance.

El método mixto se define como un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su discusión conjunta y su integración, para realizar inferencias a partir de la información obtenida (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández Sampieri, 2014). Es decir que el método mixto combina al menos un componente cuantitativo y uno cualitativo en un mismo estudio o proyecto de investigación. En un "sentido amplio" visualizan a la investigación mixta como un continuo en donde se mezclan los enfoques cuantitativo y cualitativo, centrándose más en uno de éstos o dándoles igual importancia, permitiendo utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar las debilidades potenciales presentes.

Esta metodología permite registrar la percepción y las experiencias de los estudiantes frente a lo que ha sido su trasegar formativo en el colegio y el acceso que han tenido a los procesos de orientación escolar y a la atención psicosocial correspondiente; estos procesos han tenido en cuenta sus propias particularidades y tensiones; y también, frente al análisis estadístico, abordar de manera integral los procesos de educación y juventud en el área rural y el análisis de la situación en cuanto a los procesos de orientación escolar y atención psicosocial que se brindan a los estudiantes tanto en el área urbana como en el área rural del municipio de Guachetá (Johnson, 2004: 14-26). Este modelo mixto abarca los siguientes pasos:

- Construcción del diseño metodológico mixto.
- Trabajo de campo y recolección de información.
- Análisis e interpretación de datos.
- Validación de resultados.
- Elaboración de informe.

Desde este abordaje, se busca primero obtener conocimiento sobre las características de los estudiantes atendidos por el servicio de orientación escolar y los factores que intervienen en el desarrollo de dichos procesos; segundo, evidenciar cómo se estructura el análisis en cuanto a la implementación del esquema de atención psicosocial que funciona en la IED El Carmen, para atender a los estudiantes de media vocacional, que recurren al servicio de orientación del colegio. Todos estos elementos mencionados están en consonancia con los objetivos de este estudio.

Este método mixto permite definir los antecedentes generales, temas y asuntos respecto al problema de intervención, documentar ciertas experiencias y sugerencias en aspectos relacionados que deben examinarse y ser abordados. A continuación, se describen las características de la población participante y los procesos derivados de la atención y orientación escolar en el colegio; se describe el desarrollo de este proceso en el colegio y cómo ha sido la implementación del modelo de atención en esta área y los cambios e influencia que ha podido producir en el proceso de formación integral de los estudiantes.

La observación y la indagación realizadas de forma independiente (de la variables y categorías) conforman un desafío de ir más allá de la descripción de conceptos o del establecimiento de relaciones entre los mismos; su interés se centra en explicar por qué ocurre el fenómeno y en qué condiciones se da, o por qué dos o más variables o categorías de trabajo están relacionadas.

Para concluir, se pretenden evidenciar de manera integral, los hallazgos sobre el estado del proceso de atención-orientación escolar y psicosocial en la IED El Carmen y así propender por la construcción de una estrategia integral, teniendo en cuenta las recomendaciones realizadas para el mejoramiento de la ruta de atención psicosocial en el colegio, y teniendo en cuenta el enfoque territorial (contexto rural).

### 3.1.2 Sujetos.

Este estudio está basado sobre una muestra de 131 alumnos del Colegio Departamental El Carmen, de Guachetá, 11 docentes, el Coordinador de Convivencia, la profesional en psicoorientación, una estudiante de grado 11° y dos grupos focales con estudiantes de grado 10° y 11°, padres y madres de familia de ambas sedes y un profesional social experto en las dinámicas sociales y contextuales del municipio de Guachetá, Cundinamarca.

La muestra de los sujetos es propia para este proyecto en cuanto se remite al conjunto de estudiantes de media vocacional (Grados 10° y 11°) de una institución de educación secundaria ubicada en un entorno rural. También se escoge al equipo docente y de coordinación que tiene su base en el colegio. Por ende, la responsabilidad de los datos recae directamente no solo sobre la población de adolescentes y niñas, sino sobre sus docentes, directivos y personal de apoyo que interviene en el colegio. Lo anterior quiere decir que, cuando se aplicaron las encuestas a los estudiantes, en el momento de la aplicación de los instrumentos, se realizó un protocolo para que los profesores apoyaran a los estudiantes durante la recolección de los datos.

La muestra de este proyecto pretende evidenciar cómo son las prácticas de atención a los estudiantes cuando solicitan el acceso al proceso de orientación escolar y/o atención psicosocial, y las impresiones de los docentes frente a cómo se desarrollan dichas prácticas y el estado de dicha

área en la institución en general. El uso de las respuestas obtenidas de este grupo de sujetos resulta útil por todas las vivencias en el ámbito escolar actual -rural- y por la convivencia escolar, el tema de la orientación, las problemáticas existentes y todo lo relacionado con el contexto socioeconómico-cultural en el municipio de Guachetá, en sus zonas urbana y rural.

Así, la experiencia de los docentes, profesionales de atención y directivos que están permanentemente en el colegio es significativa en este trabajo de énfasis, por cuanto tienen percepciones y apreciaciones sobre las características de la población a estudiar, la situación que se presenta por el estado actual en los procesos de atención integral y cómo esto afecta al proceso educativo-formativo en general.

A partir de esta aclaración, la recolección de datos involucró necesariamente los siguientes sujetos:

- Estudiantes de los grados 10° y 11° de educación media vocacional, del Colegio Departamental El Carmen, de Guachetá (131 estudiantes, rango de edad entre 12 y 17 años).
- Profesores pertenecientes a la sede urbana del colegio (11 docentes).
- Profesionales expertos que han intervenido o intervienen con regularidad en el ámbito escolar y educativo del colegio y también, en el área de desarrollo educativo y social del municipio de Guachetá.

### 3.1.3 Criterios de selección de la muestra.

En el caso de la selección de la muestra de los sujetos y para la consecución de los datos, se ha considerado el tiempo, el costo, las exigencias académicas y la aplicación del rigor en los elementos encontrados. Los criterios para este proyecto se tomarán desde la propuesta de Sampieri (2014), que busca seleccionar una muestra no intencionada que se tomará con muestra de

participantes voluntarios y muestra de expertos. Los criterios de inclusión de la muestra para este proyecto obedecen al propósito del diagnóstico que se pretende realizar a partir de la recolección de información. Por ello, para el caso de los estudiantes de grado 10° y 11° y docentes, se usó la muestra de participantes voluntarios, es decir, individuos que voluntariamente quieran acceder a participar en el estudio siempre y cuando cumplan con los criterios anteriormente mencionados.

Para el caso de la muestra de los profesionales que han intervenido o intervienen con regularidad en el ámbito escolar y educativo del colegio y también, en el área de desarrollo educativo y social del municipio de Guachetá, se aplicará la técnica de selección de muestra de expertos, por cuanto es valioso obtener la percepción de profesionales sobre los procesos formativos desarrollados con los jóvenes en el área educativa y social, teniendo en cuenta el ámbito rural en Guachetá. Se precisa que este tipo de muestra es frecuente en estudios cualitativos y exploratorios porque permiten generar hipótesis más precisas sobre los perfiles de la población a estudiar.

Recapitulando, para perfeccionar este diseño metodológico y en específico la recolección de datos, los principales métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas que se aplicaron de acuerdo con los objetivos de este proyecto de intervención, se conforman por elementos explicativos que como un hilo conductor permitirán visualizar práctica y concretamente como se cubrirán los objetivos pactados al inicio de este documento.

Tabla 2 Instrumentos y técnicas.

| CRITERIOS DE SELECCIÓN DE INTRUMENTOS Y TECNICAS | | | | |
|---|---|---|---|---|
| OBJETIVO | SUJETOS | TIPO DE MUESTRA | TECNICA O INSTRUMENTO | METODO |
| Caracterizar socio demográficamente a los estudiantes | Estudiantes de 10° y 11° grado de media vocacional | Muestra de participantes voluntarios | Encuesta | Cuantitativo |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| de básica secundaria de la IED El Carmen de Guachetá, atendidos por el servicio de orientación. | | | Observación participante | Cualitativo |
| Analizar la implementación del esquema de atención psicosocial que funciona en la IED, para atender a los estudiantes de media vocacional, que recurren al servicio de orientación del colegio. | Estudiantes de 10° y 11° grado de media vocacional | Muestra de participantes voluntarios | Grupo Focal | Cualitativo |
| | Docentes, coordinadores y administrativos | Muestra de participantes voluntarios | Entrevista | Cualitativo |
| | | | Encuesta | Cuantitativo |
| Realizar recomendaciones para el mejoramiento de la ruta de atención psicosocial en el colegio, teniendo en cuenta el enfoque territorial (contexto rural) | Docentes, coordinadores y administrativos | Muestra de participantes voluntarios | Entrevista | Cualitativo |
| | Profesionales que han intervenido o intervienen con regularidad en el ámbito escolar y educativo del colegio y también, en el área de desarrollo educativo y social del municipio de Guachetá | Muestra de expertos | Entrevista | Cualitativo |

Fuente: Elaboración propia.

### 3.1.4 Técnicas e instrumentos.

En este proyecto de intervención, las herramientas empleadas para realizar el diagnóstico del proceso de orientación escolar y atención psicosocial, dirigida a los estudiantes de media vocacional de la IED El Carmen, en el Municipio de Guachetá, Cundinamarca fueron: la

observación participante, la encuesta, la entrevista semiestructurada y el grupo focal, sobre las cuales se hace la siguiente descripción:

#### *3.1.4.1 La encuesta.*

La encuesta es una técnica descriptiva que consiste en una lista de preguntas dirigidas a una muestra representativa de la población objetivo; tiene la ventaja de posibilitar la comparación de las respuestas, favorecen el anonimato alentando a responder con mayor sinceridad, aunque tiene como desventaja la imposibilidad de hacer aclaraciones; por ello se debe complementar las encuestas con la aplicación de las otras estrategias (Torrado, 2004).

El instrumento diseñado para este proyecto permite apreciar la información con preguntas abiertas y cerradas; permite indagar sobre lo que la población piensa con relación al tema, así como el nivel de conocimiento sobre éste. A través de preguntas se lleva a cabo una aproximación a la información, preguntas que los sujetos responden con sus propias palabras, porque se les brindan opciones que ellos eligen según sus propios criterios.

Tal como puede verse en el Anexo 1, se les ofreció a los estudiantes en algunas de las preguntas de la encuesta, distintas opciones de respuestas, con el objetivo de recoger información acerca de las frecuencias que se presentaban las conductas referenciadas en los enunciados.

Este instrumento se aplica a los estudiantes que cumplan con los criterios anteriormente señalados y responderá a las categorías de: atención psicosocial, estado situacional (psicológico-social) y juventud rural. No obstante, este instrumento responderá a las subcategorías que están señaladas en la Tabla de Categorías y Subcategorías (Ver Anexo 1). Los resultados de estas encuestas se analizarán desde la perspectiva cualitativa, empleando matrices de análisis de categorías y estadísticos descriptivos en el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)

versión 22, para los datos demográficos. Este programa fue escogido para realizar los análisis cuantitativos, debido a sus facilidades para realizar procesos analíticos, la identificación de tendencias, de forma precisa y la capacidad de emitir tablas y gráficos para sacar conclusiones rápidamente, además de que es un programa que puede trabajar tanto con fuentes de datos pequeñas, como con muy grandes.

#### *3.1.4.2 Observación no participante.*

La observación no participante se caracteriza por llevar a cabo el estudio de la materia u objeto estudiado sin participar en él. De este modo, se busca conseguir la mayor objetividad posible, ya que al no participar de forma activa con lo que se estudia, se puede observar en su estado sin que el investigador pueda alterar su naturaleza mediante el simple hecho de estudiarlo (Spradley, 1990).

Es una técnica de corte cualitativo, que busca la recopilación de información con base en los discursos y las relaciones observadas en las dinámicas de la cotidianidad de la dinámica escolar en el colegio, permitiendo no solo nuevos descubrimientos, sino también la verificación de la información recolectada, propiciando el análisis respectivo. Esta técnica se usó para el proceso de diagnóstico porque permitió estudiar la dinámica escolar y administrativa del colegio, sin participar en ella. Se buscó conseguir la mayor objetividad posible, ya que, al no participar de forma activa con la dinámica escolar, se pudo observar en su estado natural sin que se pudiera alterar su naturaleza mediante el simple hecho de estudiarla.

#### *3.1.4.3 Entrevista semiestructurada.*

La entrevista semiestructurada es una técnica cualitativa, uno de los instrumentos más utilizados, idóneos y seguros. Es una modalidad frecuentemente utilizada en la recolección de información que requiere liderazgo, motivación y capacidad para inducir a temas esperados según las necesidades de la investigación (Garner, 2001). La aplicación de este modelo de entrevista (y porque es más abierta que la encuesta) permitió dar profundidad y aclarar las respuestas de cada categoría y subcategoría inscritas en este documento.

Este instrumento favorece evaluar el conocimiento y la experiencia de cada entrevistado frente a su situación particular dentro de la dinámica escolar y el acceso al proceso de orientación y atención psicosocial. En cada intervención con esta técnica, es posible provocar respuestas no esperadas, pero sin lugar a duda, útil en los hallazgos.

Cabe señalar que esta técnica se aplicó a los coordinadores, orientadora y a una estudiante seleccionada previamente de acuerdo con sus capacidades de liderazgo y conocimiento de la situación de los estudiantes a nivel de pares; cada entrevista se desarrolló de acuerdo a la necesidad de indagación y respecto a las categorías del estado situacional, implementación de la ruta y juventud rural, esta última teniendo en cuenta el contexto (Ver Anexo 2).

En la entrevista se desplegó el discurso de los sujetos del estudio, la idea de un ejercicio solo de pregunta-respuesta; este instrumento permitió reconocer el contexto que particularmente enfrentan los jóvenes atendidos por el Servicio de Orientación de la IED; por otro lado, propendió a complementar el ejercicio de observación realizado anteriormente donde se observan las dinámicas estudiantiles.

#### *3.1.4.4 Grupo focal.*

Cualquier discusión en grupo puede ser categorizada bajo grupo focal, siempre y cuando el investigador promueva y esté atento a las interacciones de los participantes en el grupo (Kitzinger & Barbour, 1999). También es considerado como un tipo de entrevista grupal, ya que requiere entrevistar a un número de personas a la misma vez; sin embargo, el grupo focal se centra en el análisis de la interacción de los participantes dentro del grupo y sus reacciones al tema propuesto por el investigador (Morgan, 1997).

El grupo focal es una herramienta de análisis hermenéutico para identificar y comprender el uso de los referentes culturales en el discurso del (os) sujeto (s). Este tipo de técnica constituye una fuente importante de información para comprender las actividades, el saber cultural y las percepciones de una comunidad, en relación con un aspecto particular del problema en el cual se interviene, en este caso, el diagnóstico del proceso de orientación escolar en la IED El Carmen de Guachetá, Cundinamarca.

Esta técnica es complementaria a la entrevista y tiene como objetivo recopilar información sobre las percepciones frente a dicho proceso que se realiza en el colegio, observado a través de las interacciones entre los mismos estudiantes, así como con los profesores, administrativos y padres de familia, todo inmerso dentro de la dinámica escolar en la institución, así como las incidencias de esas experiencias contrastadas desde dos espacios pertenecientes a la misma Institución, pero ubicados geográficamente de manera distinta, como cuando se trata de la sede principal del casco urbano y de las sedes veredales, permitiendo obtener una perspectiva más amplia acerca del estado situacional del proceso de orientación escolar en la institución.

### 3.1.5 Análisis de categorías.

Garantizando la organización y control de los datos referentes al modelo planteado en este diseño, se construyen algunas categorías de conceptualización que dan cumplimiento a la necesidad de hallar la información requerida y formuladas en la Tabla No. 3, decantando los datos recolectados, los cuales responden a una estructura sistemática, inteligible y, por tanto, significativa para este proyecto, conformadas de la siguiente manera:

Tabla 3 Análisis de categorías

| ANÁLISIS DE CATEGORÍAS | | | | |
|---|---|---|---|---|
| OBJETIVOS ESPECIFICOS | CATEGORIA | DEFINICION | SUBCATEGORIAS | DEFINICION |
| Caracterizar socio demográfica de los estudiantes de básica secundaria de la IED El Carmen de Guachetá, atendidos por el servicio de orientación. | *Atención Psicosocial* | La atención psicosocial se define como un proceso articulado de intervención en donde se busca mitigar, superar e intervenir afectaciones a la integridad física y moral, al proyecto de vida y la vida en relación de un individuo en particular o un grupo social. | *Contexto educativo* | Es el conjunto de elementos y factores que favorecen o en su caso, obstaculizan el proceso de la enseñanza y el aprendizaje escolar, donde el estudiantado se desenvuelve, los niveles de aprendizaje que tienen, así como los conocimientos adquiridos hasta ese momento y las situaciones sociales y culturales en las cuales están inmersos, etc. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Analizar la implementación del esquema de atención psicosocial que funciona en la IED, para atender a los estudiantes de media vocacional, que recurren al servicio de orientación del colegio. | *Estado situacional (Psicológico – Social)* | El estado situacional se refiere, en términos generales, al estado de equilibrio entre una persona y su entorno sociocultural que garantiza su participación laboral, intelectual y de relaciones para alcanzar un bienestar y calidad de vida | *Contexto Familiar - Social* | Es el espacio donde se desarrollan la mayoría de las interacciones en los jóvenes, desde donde se construyen elementos identitarios, así como constituyentes a nivel cognitivo, de habilidades sociales, donde cuentan con percepciones y/o valoraciones por parte de los demás miembros del núcleo familiar o del núcleo de interacción social (pares, espacios comunitarios), las cuales pueden ser positivas o negativas y que pueden tener consecuencias o impactar directamente en el desarrollo de los niños y jóvenes. |
| Realizar recomendaciones para el mejoramiento de la ruta de atención psicosocial en el Colegio, teniendo en cuenta el enfoque territorial (contexto rural) | *Implementación de la Ruta* | Es el conjunto de procesos encaminados a la atención integral de los estudiantes, Como una manera de responder oportuna, eficiente y eficazmente a las necesidades de garantía, prevención, promoción, difusión y restablecimiento de derechos y al desarrollo de capacidades ciudadanas, velando por la buena convivencia en las instituciones educativas y garantizando el goce de los derechos de los niños, niñas y adolescentes vinculados al sistema educativo. | *Estrategias de atención* | Es el conjunto de acciones que tiene entre sus objetivos la intervención directa o la contribución a la solución o reducción de estos problemas, en el ámbito psicosocial. Dichas estrategias pueden enfocarse, más que en atención directa, en asesoría y orientación, o en otros casos de transferencia de tecnología. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | *Juventud rural* | Es considerada como como aquella población entre 14 y 29 años de edad, vinculada por origen a las veredas y cuyo sustento económico depende en algún grado de las actividades agropecuarias, sean o no realizadas por ellos (Silva, 2009). Los jóvenes en este periodo de vida se caracterizan por la poca o la precariedad en las oportunidades educativas y socioeconómicas, dada la marginalización del campo colombiano en general y también, por la concentración, más que evidente, de los procesos y estudios sobre juventud en los jóvenes urbanos. Por el contrario, la | *Entorno social y condiciones de vida de los jóvenes* | Son aquellos contextos en donde están inmersos los jóvenes, en donde se mezclan aspectos como sus condiciones socioeconómicas (sociabilidad), educativas y de participación política.<br>Por un lado, ligado a la sociabilidad, es decir, al espacio de socialización de los jóvenes, centrado en sus vínculos y círculos de pertenencia, así como la disponibilidad de recursos económicos y oportunidades relacionadas en dicho campo. Por el otro, en términos de participación político-social, donde la pertenencia a un grupo determinado está en relación con acciones vinculadas a las dinámicas propias de lo rural y/o a la tenencia de la tierra (Kessler, 2005) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | juventud rural ha estado invisibilizada dentro de la academia y las instituciones. Los estudios alrededor del tema además de ser comparativamente menores en relación con la juventud urbana son muy reducidos y escasos. | *Proyecto de Vida* | Se define como aquellas estructuras psicológicas que expresan las direcciones esenciales de la persona, en el contexto social de relaciones materiales y espirituales de existencia, que determinan su posición y ubicación subjetiva en una sociedad concreta. Los Proyectos de Vida - entendidos desde la perspectiva psicológica y social- integran las direcciones y modos de acción fundamentales de la persona en el amplio contexto de su determinación-aportación dentro del marco de las relaciones entre la sociedad y el individuo. (D'Angelo, O., 1994:7). |

Fuente: Elaboración propia.

### 3.1.6 Consideraciones éticas.

De acuerdo con la Resolución 08430 de 1993 y la Resolución 2378 del 2008 del Ministerio de Salud, el consentimiento informado según lo establecido en los artículos 15 y 16 describe la forma en la que se garantizarán los principios éticos en investigación, que específicamente en este proyecto indica la estrategia que se adoptará para el tratamiento y análisis de los datos proporcionados por cada actor intervenido.

Para ello, el mecanismo de acceso a los instrumentos de recolección de información es voluntario, es decir, alumnos, docentes, directivos y profesionales de las Ciencias Sociales que voluntariamente quieran participar en el proyecto. Y a quienes en efecto se les garantiza que la protección de los datos será asumida de manera reservada para prevenir riesgos tanto a ellos mismos como a los otros participantes y a terceros (Rueda, 2004).

La finalidad de este documento es asegurar que los individuos que participan en el proyecto estén confiados que el tratamiento de la información respetará sus valores, sus intereses, sus preferencias y sus decisiones autónomas. De hecho, existirá una especial precaución en la protección de los datos ya que se trata de una población vulnerable y de protección especial (en el caso de los estudiantes menores de edad de la IED El Carmen, de Guachetá). El documento de consentimiento informado que se encuentra en el Anexo No. 4, contiene estos tres elementos principales:

- Información. La información se entregará en un lenguaje y forma que sea comprensible. Se incluirá el propósito de la investigación, los procedimientos que serán realizados, los posibles riesgos, los beneficios de la información obtenida siempre asegurando la confidencialidad requerida.
- Nivel educacional. Este proyecto se asegurará de la capacidad de los sujetos de entender la información. Y dada la complejidad del propósito de este estudio, no serán objeto de intervención ni niños, ni ancianos con alguna enfermedad mental, ni personas con algún tipo de trastorno mental, ni quien se encuentre bajo los efectos de sustancias alucinógenas.
- Voluntariedad. Se pretende que las personas otorguen a través del consentimiento informado su decisión de participar voluntariamente en las técnicas de recolección y se abstengan de responder cuando lo consideren necesario.

### 3.1.7 Descripción del proceso realizado.

En una primera instancia, se realizó el proceso de reconocimiento del territorio donde se solicitó acceso y donde se desarrolló el proceso de intervención. Para ello se realizaron las respectivas notas de campo, con el objetivo de familiarizarse con las dinámicas del colegio y con un

determinado grupo de individuos (estudiantes y docentes del Colegio El Carmen, de Guachetá) y sus prácticas participando con las personas en su entorno cultural, en este caso el educativo.

Posteriormente, se revisaron los instrumentos a aplicar para el desarrollo del proceso de intervención. Ello incluyó el diseño de las preguntas para la encuesta, la entrevista, así como la guía de desarrollo de los grupos focales. Para la encuesta, se entregaron 131 cuestionarios a los estudiantes de 10° y 11° (media vocacional), así como a los 11 docentes, cuyos puntos incluyeron datos demográficos como edad, sexo, nivel educativo y preguntas relacionadas con el clima escolar, atención escolar y en el caso de los docentes preguntas relacionadas con el clima escolar y el proceso educativo- pedagógico y su relación con el tema de orientación escolar.

Después de aplicar las encuestas, se procedió a realizar las entrevistas a informantes claves, para lo cual fueron seleccionados inicialmente la psico orientadora del colegio, el Coordinador de Convivencia y una estudiante destacada en el colegio por su trabajo en la emisora y liderazgo entre sus pares estudiantes. Se diseñaron los respectivos guiones de entrevista. Dichas informaciones son importantes porque permitieron arrojar información sobre los procesos de orientación escolar y atención psicosocial que se llevan a cabo en el colegio y su estado actual, así como la forma en que se lleva a cabo este proceso.

Para la sistematización de los resultados se usaron los programas Excel y Word. Para su análisis cuantitativo se usa una estadística descriptiva mediante el programa SPSS, que permitió la obtención de porcentajes y estadísticos de tendencia central; con base en esos resultados se realiza el análisis cualitativo, el cual se fundamenta en los referentes conceptuales de base y se toman en cuenta las categorías y subcategorías establecidas. Se realizó nuevamente la reconstrucción de la experiencia, junto con el análisis cualitativo, para emitir las conclusiones y recomendaciones.

# 4 Capítulo IV

## 4.1 Resultados y Análisis de la Información

Los hallazgos logrados fueron consolidados en tres subcapítulos. El primero de ellos está relacionado a la caracterización de los estudiantes de media vocacional (a quienes va dirigida la intervención). El segundo está relacionado con la percepción de los estudiantes frente a las dinámicas establecidas dentro del centro educativo y las problemáticas psicosociales que ocurren en dicho contexto, así como la forma en que son abordadas las mismas dentro del esquema de atención psicosocial que funciona en la IED El Carmen; este segundo esquema de hallazgos busca involucrar a los estudiantes de media vocacional, que recurren al servicio de orientación del colegio, así como las percepciones de los docentes frente al clima de aula del centro educativo, los problemas de convivencia y la estrategia de resolución de los mismos, relacionándolos con el esquema de orientación y atención psicosocial que existe en el colegio y cómo influye este en la convivencia y los procesos de aprendizaje. Por último, se identifican las posibles recomendaciones que lleven a la identificación de mejores prácticas para el mejoramiento de la ruta de atención psicosocial en el colegio, teniendo en cuenta el enfoque territorial, ya que se encuentra en un contexto rural.

### 4.1.1 Caracterización de los estudiantes de media vocacional.

En la intervención social, los grupos sociales se constituyen por sistemas de significado donde se construyen identidades en los individuos, evidenciándose en diferentes contextos como producto de condiciones históricas, discursivas, económicas, políticas, familiares, etc. (Caraballeda, 2007); y su expresión más clara está en la identidad que representa cada individuo en la interacción con el otro. Por esta razón, este análisis expone, primeramente, un perfil de los

sujetos a quienes está dirigido el proyecto de intervención, reflejando no solo la generalización de un grupo humano en un ciclo vital, sino su identidad grupal construida a partir de un legado histórico de los individuos que lo conforman, comprendiendo así su influencia en la interacción con otros. De esta manera, la aplicación del instrumento de encuesta permite obtener una información específica en cuatro aspectos que se exponen a continuación:

*Tabla 4 Género*

| Genero | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| MASCULINO | 51 | 38,9 |
| FEMENINO | 79 | 60,3 |
| INDETERMINADO | 1 | 0,8 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

Con relación al género indeterminado es aquel que se utilizan para describir individuos que no encajan en las definiciones de sexo o género binario. El estado de no ser ni masculino ni femenino puede entenderse en relación con el sexo, a la orientación sexual o la identidad de género del individuo. En esta caracterización, una estudiante no se identificó con ninguno de los géneros.

*Tabla 5 Edad*

| Edad | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| 14 | 2 | 1,5 |
| 15 | 21 | 16,0 |
| 16 | 34 | 26,0 |
| 17 | 43 | 32,8 |
| 18 | 20 | 15,3 |
| 19 | 3 | 2,3 |
| 20 | 7 | 5,3 |
| 21 | 1 | 0,8 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

La edad de los adolescentes del colegio oscila en un rango de entre 14 y 21 años, de los cuales se componen un poco más de la mitad del género femenino (60.3 %), un 38.9 % del género

masculino y un solo caso donde no hubo una identificación con un género específico (0.8 %); esto indica que existe una propensión a un mayor permanencia de las mujeres en el sistema educativo del municipio en general, con relación a los hombres, que a medida en que se avanza en los grados de escolarización tienden a desertar del sistema educativo, para dedicarse a las actividades productivas existentes en el área municipal (minería, en gran parte, y agricultura), haciendo ver menos atractiva la posibilidad de permanecer en el colegio. Esto puede ser un dato representativo en el momento de diseñar las actividades de intervención, teniendo en cuenta el estadio de desarrollo en el que se encuentran los estudiantes de media vocacional en el colegio (Ver Tablas N°4 y N°5).

Otro aspecto a observar es que se evidencia extraedad en 31 estudiantes, lo que indica que muchas veces inician tarde sus procesos de formación educativa, lo que hay que tener en cuenta para considerar poner en práctica el enfoque diferencial que se menciona en los documentos institucionales, como el Proyecto Educativo Institucional del Colegio IED El Carmen; mediante las entrevistas se pudo corroborar que dicho componente diferencial no se evidencia en la planeación ni en el ejercicio educativo o en los procesos de atención en orientación escolar y atención psicosocial, teniendo en cuenta las distintas percepciones que tiene cada individuo respecto a su edad y/o ciclo vital en que se encuentre.

*Tabla 6 Gusto por el colegio*

| **Sentirse a gusto en el colegio** | **Frecuencia** | **Porcentaje** |
|---|---|---|
| MUCHO | 83 | 64 |
| POCO | 47 | 35,9 |
| NADA | 1 | 0,1 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

Con relación a sentirse a gusto en el colegio y lo que incide en la permanencia estudiantil dentro del sistema educativo, según la Tabla N° 6, más de la mitad (64.1 %) respondió sentirse a gusto en el colegio, bien sea por sus instalaciones o porque han estado allí durante toda la vida. No obstante, llama la atención que casi un tercio de los encuestados relaciona tener algún tipo de inconformidad con la estancia en el colegio (35.9 %, porcentaje significativo), que indica que existen varios elementos que están afectando la dinámica escolar, dentro de la institución educativa:

> En el presente, en el colegio, muy pocas posibilidades para salir adelante y, como formarse como ciudadano. A nivel del pueblo, fuera del colegio, también es lo mismo. Si no se mejora lo que son los beneficios, las ayudas y entre las otras cosas que se ha estado hablando, van a haber pocas posibilidades para que la mayoría se forme como personas, como ciudadanos, técnicamente. (Grupo focal estudiantes 11° grado, 14 de noviembre de 2017).

*Tabla 7 Relaciones con compañeros*

| Relaciones con compañeros | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| EXCELENTE | 35 | 26,7 |
| NORMAL | 87 | 66,4 |
| REGULAR | 9 | 6,9 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

En cuanto a las relaciones entre compañeros, de acuerdo con la Tabla N° 7, se encuentra que en general, las relaciones son buenas en su gran mayoría, manteniendo lazos de cercanía en un 26.7 %; relaciones normales dentro de la convivencia escolar en un 66.4%; esto se debe a que la mayoría de los y las estudiantes se conocen desde su ingreso en el sistema educativo, en básica primaria. Solo un 6.9 % considera las relaciones con sus compañeros como regular, y llama la atención dentro de un contexto educativo con relativamente pocos estudiantes.

*Tabla 8 Continuación estudios superiores*

| Intención de continuar con los estudios superiores | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| MUCHO | 101 | 77,1 |
| POCO | 27 | 20,6 |
| NADA | 3 | 2,3 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

Respecto a la intención de continuar con los estudios superiores, sea a nivel técnico, tecnológico o universitario, de acuerdo con la Tabla N° 8, se encuentra que la gran mayoría (77.1 %), desea continuar con algún tipo de formación superior, bien sean estudios tecnológicos o universitarios, lo que se correlaciona con las relativamente pocas intenciones por parte de los adolescentes y jóvenes, de continuar viviendo en el municipio de Guachetá. Dichas intenciones reflejan un 59.5 %, evidenciando las pocas oportunidades para los adolescentes y jóvenes, de acceder a procesos educativos y formativos en su lugar de residencia, con lo que se evidencian las limitaciones presentes en el municipio.

El porcentaje de jóvenes que manifiesta poco interés en continuar sus estudios superiores es de un 20.6 %, lo cual no es un porcentaje que deba considerarse bajo; llama la atención que se relaciona en parte, con el número de personas que desean continuar residiendo en el municipio (Ver Tabla N°8); esto, debido a las limitadas posibilidades de acceso a educación a educación superior, derivadas de su situación económica; además, la oferta educativa actual de educación complementaria presente en el municipio no satisface las expectativas de los estudiantes para su proceso formativo, pudiendo vislumbrar para su movilidad social o mejoramiento de sus condiciones económicas en el mediano o largo plazo y también por la ausencia, muchas veces, del proceso de orientación vocacional a cargo del área de orientación escolar y/o atención psicosocial en el colegio porque simplemente:

> …actualmente se puede decir que la educación es muy básica, ya que los temas no son tratados tan a fondo y por lo mismo es que uno no sale con las bases para poder entrar a una universidad

> y pues tampoco hay oportunidades de ejercer algún trabajo que sea, que genere buenas ganancias en el pueblo, se puede decir, ya que lo único que hay es la mina, no hay casi o ninguna oportunidad para nosotros los jóvenes y como no hay procesos educativos formativos que nos sirvan acá entonces no hay muchas posibilidades de salir adelante y pues a futuro, va dependiendo, si sigue como está ahora, la verdad es muy poco probable que alguien vaya a quedarse acá se puede decir, pero si se trata de mejorar, pues ya obviamente el municipio va a crecer más y va a haber varias personas que ejerzan sus labores acá… (Diana, 16 años, Grado 11°).

*Tabla 9 Continuar viviendo en Guachetá*

| Intención de continuar viviendo en Guachetá | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| MUCHO | 25 | 19,1 |
| POCO | 78 | 59,5 |
| NADA | 28 | 21,4 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

También llama la atención el porcentaje (21.4 %) de adolescentes y jóvenes que definitivamente desean marcharse del municipio (Tabla N° 9), para continuar con el desarrollo de su proyecto de vida, dado que el municipio no ofrece para ellos alguna opción que sea benéfica y enfatizan la precaria situación económica del municipio (vulnerabilidad) y las pocas acciones que permiten que la población pueda mejorar sus condiciones de vida (apatía); esto hace que los adolescentes y los jóvenes recurrentemente se refieren a que las aspiraciones de vida están marcadas por sus posturas sobre las dificultades de encontrar una mejor educación o un mejor trabajo en el campo.

*Tabla 10 Considerar irse de Guachetá*

| Considerar irse de Guachetá para trabajar y/o estudiar | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| MUCHO | 82 | 62,6 |
| MAS O MENOS | 39 | 29,8 |
| POCO | 6 | 4,6 |
| NADA | 4 | 3,1 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

*Tabla 11 Oportunidades perdidas*

| Oportunidades que se pierden por vivir en Guachetá | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| MUCHO | 29 | 22,1 |
| MAS O MENOS | 48 | 36,6 |
| POCO | 29 | 22,1 |
| NADA | 25 | 19,1 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

Se observa en el porcentaje de estudiantes que desean marcharse del municipio para proseguir con sus estudios o mirar posibilidades de trabajo (62.6 %), según la Tabla N° 10 y en el porcentaje que considera que quedarse en Guachetá les hace perder oportunidades, según la Tabla N° 11 (58.7%, sumando las opciones de mucho o más o menos) - bien sea laborales o de estudio -, que más de la mitad de los estudiantes consideran que quedarse viviendo en el municipio les hace perder oportunidades para estructurar sus proyectos de vida y, que, preferirían marcharse a vivir a otras zonas urbanas más grandes y cercanas, o incluso, a otras ciudades:

> Pues a mi parecer, eh, yo quiero irme de acá, porque en los 6 años que he vivido acá, eh, las oportunidades que se dan son muy pocas y para acceder a ayudas del pueblo o a algo de acá, no se puede o es muy difícil, y las ayudas que dan acá ya son muy alrededor, digamos, un ayuda para entrar o para seguir la carrera, pero por acá cerquita o por el estilo, pero algo más profundizado o por lo menos una ayuda que uno quiera tener más profundo, no se va a poder obtener acá (…) la verdad es que acá por ser un pueblo muy pequeño, se puede notar que las posibilidades son muy pocas, ya que pues no hay instituciones donde uno se pueda formar, si no pues, ya le toca a ir a uno a otro lado, porque no, o sea, no está lo suficientemente actualizado se puede decir, para realizar ciertas carreras o formarse en lo que uno quiera, si no que le toca ir ya a una ciudad, que ya es ya como más avanzado y sabe uno que esta lo que uno quiere estudiar, y hasta hay más oportunidades laboralmente (Grupo focal con estudiantes, 14 de noviembre de 2017).

*Tabla 12 Aspiraciones de vivir en la ciudad*

| Aspiraciones de vivir en una gran ciudad | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| MUCHO | 86 | 65,6 |
| POCO | 28 | 21,4 |
| NADA | 17 | 13,0 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

En cuanto a las aspiraciones de vida por parte de los estudiantes, estas están influenciadas en gran medida por la trayectoria familiar y personal, además de su posición social actual. A pesar de ello, la posibilidad de "salir adelante" en Guachetá queda relegada a un segundo plano (Ver Tabla N°12), ya que el 65,6 % desea irse a vivir a otros espacios urbanos, siendo Bogotá el principal referente que tienen, así como otras ciudades principales del país como Medellín, Bucaramanga, Cali, incluso ciudades en la Costa Caribe como Barranquilla y las zonas urbanas cercanas como Tunja, Duitama y Sogamoso, en Boyacá.

No obstante, persisten las dificultades en los jóvenes para continuar con sus estudios u obtener un empleo y que les permita sostenerse en los centros urbanos donde piensan migrar. Sin embargo, algunos plantean que, con una buena propuesta educativa por parte de las autoridades locales, podrían evaluar la posibilidad de quedarse acá:

> Sería bueno que en los colegios de por aquí se implementara una educación más avanzada por ejemplo, como en las ciudades, que el aprendizaje sea más a fondo, así mismo, que lo estudiantes tengan base para cuando vayan a ingresar a la universidad y si fuera posible en un futuro, crear una universidad o estudios superiores, donde se puedan formar los que por ejemplo, no tengan muchos recursos, o aquellos que puedan formarse dentro del municipio, pero que la formación sea buena y que apunte a que mañana más tarde puedan ejercer su profesión en el campo laboral de forma fácil (Grupo focal de estudiantes grado 10°, 14 de noviembre de 2017).

Referente al gusto por el trabajo en las actividades agrícolas o mineras, se tiene en cuenta que la mayoría de las actividades económicas de las familias residentes en el municipio están relacionadas con la producción agropecuaria (especialmente lácteos, así como cultivos de hortalizas) y minera (explotación y procesamiento del carbón), por lo que varios de los estudiantes reportan que en algunos momentos de sus vidas han colaborado con las actividades económicas de su núcleo familiar.

*Tabla 13 Gusto por trabajo agrícola*

| Gusto por el trabajo en actividades agrícolas | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| MUCHO | 4 | 3,1 |
| POCO | 68 | 59,5 |
| NADA | 49 | 37,4 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

Sin embargo, el gusto por apoyar o dedicarse a las labores agrícolas, bien sea en apoyo a la familia o como actividad productiva, no es del agrado de los estudiantes del colegio; y puede ser debido a que, según lo reflejado en la Tabla N°13, un 59.5 % muestran poco agrado a desarrollar este tipo de actividades, lo que indica que existen ciertas tensiones frente a las labores y actividades que se realizan en el contexto socio familiar, así como dentro de las actividades propias del colegio, en su componente de formación agropecuaria; esto podría indicar una falencia o vacío dentro de los procesos de orientación escolar que se dan al interior de la institución para fortalecer estas actividades ocupacionales y/o productivas, que bien podrían ser útiles para los estudiantes en algún momento de su proyecto de vida, así como para desarrollar la capacidad de ver otras alternativas de desarrollo de estas materias en cuanto a sus proyectos de vida.

*Tabla 14 Gusto por trabajo en minas*

| Gusto por el trabajo en las minas en el municipio | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| MUCHO | 2 | 1,5 |
| POCO | 27 | 20,6 |
| NADA | 102 | 77,9 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

En cuanto a las actividades económicas relacionadas con la minería, llama la atención que, si bien es la que genera mayores ganancias económicas, un alto porcentaje (77.9 %, según datos de la Tabla N°14) responde no gustarle el trabajo en dicho sector económico, aunque, según cifras

del Plan de Desarrollo 2015-2019 del Municipio de Guachetá, el 55 % de las familias del municipio obtienen sus ingresos de dicha actividad. Esto, debido también a la percepción que tienen los estudiantes sobre el trabajo en dichas áreas:

"Aquí las familias que menos recursos económicos tienen son los que trabajan en las minas metidas dentro de ellas, minas subterráneas, allá dentro. Yo digo que, tanto estudiar uno para regalar su vida, porque eso es así, uno allá corre el riesgo de que en un minuto uno está, vivo y al otro minuto uno puede estar muerto y ya, creo que es, si estamos estudiando, es para tener un mejor futuro" (Grupo focal con estudiantes, 14 de noviembre de 2017).

Además, los estudiantes se refieren a ese trabajo como de alto riesgo, por el cual no vale la pena dedicarse a él:

> "Aquí la totalidad de las minas no todas son seguras y no todas son completamente legales, ya que algunas han tenido accidentes con algunos fallecidos en esas labores y salen excusas que técnicamente vienen limpiando el nombre de la mina, la cual viene siendo ilegal, y, además, unos pagos que obviamente, no son muy provechosos (…) para lo que uno arriesga la vida en esas minas o por lo menos, lo que dicen nuestros papás, los pagos son muy insignificantes la verdad, ellos corren el riesgo a cada segundo de estar regalando su vida, porque el pago que le dan en eso es muy bajo, la verdad" (Grupo focal con estudiantes, 14 de noviembre de 2017).

"Las trayectorias de los jóvenes y de sus familias, así como las ocupaciones que tienen actualmente, son evidencia de las dinámicas productivas que ha tenido el campo colombiano en los últimos treinta años" (Quiroga, 2017: 97). Los jóvenes que hicieron parte de este proceso de diagnóstico ven con dificultad la posibilidad de considerar el campo como alternativa para ganarse la vida. De ese modo se comienza a observar la preocupación de los jóvenes frente a las actividades futuras en las que planean desempeñarse, que no siempre coinciden con las labores que hacen sus padres, bien sea porque las labores agrícolas son descritas como desgastantes, pues requieren mucho esfuerzo físico para que los cultivos crezcan y puedan ser rentables (Quiroga, 2017).

En ocasiones referidas por los mismos estudiantes, el esfuerzo no compensa las ganancias de la venta de los productos; por otro lado, se ha producido una creciente incorporación de prácticas y hábitos urbanos, así como nuevas formas de relacionamiento social entre los adolescentes y

jóvenes, lo que ha producido cambios importantes y acelerados en la vida cotidiana de los jóvenes de Guachetá. Según los datos reflejados en la Tabla N°15, un porcentaje de ellos (22.9 %) considera que se avergonzarían de que sus pares los vieran dedicados o realizando las practicas propias de agricultura y/o ganadería en el municipio; otro porcentaje similar (24.4 %) sentirían algún tipo de resistencia a realizar dichas actividades, pero llama la atención que al menos la mitad de los estudiantes (52.7 %) no tendría ningún problema en dedicarse a estas actividades, ya que las considera como propias.

*Tabla 15 Vergüenza hacia las actividades del campo*

| Pena- vergüenza por practicar las actividades propias del campo | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| MUCHO | 30 | 22,9 |
| POCO | 32 | 24,4 |
| NADA | 69 | 52,7 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

En los grupos focales y en las entrevistas, muchos jóvenes rurales de esta institución señalaron que tienen el conocimiento de las labores agrícolas y se desempeñan en algunos cultivos comerciales que les pueden garantizar algunas entradas económicas; estos jóvenes prefieren probar suerte durante la juventud antes que permanecer en el campo. En la mayoría de los casos poseen una visión negativa del futuro que les espera como campesinos y no están dispuestos a someterse a las formas de subordinación asociadas a su origen rural.

Por otra parte, el conocimiento que los jóvenes tienen de las anteriores condiciones socioeconómicas les permite explorar sobre sus expectativas en el mediano y largo plazo sobre su proyecto de vida; además, la información sobre sus dinámicas sociales básicas en el colegio supone que las familias de estos estudiantes deberán cubrir las necesidades y responsabilidades económicas relativas a la escolaridad de estos jóvenes; así, se puede suponer la presencia del

fenómeno de la emergencia de lo juvenil en áreas rurales, con los retos que ello implica. Además se encuentra un grado de integración a procesos que circulan por los distintos circuitos socioculturales a los cuales tienen acceso los estudiantes; estas características constituyen la posibilidad de acceder a los procesos de atención escolar y orientación psicosocial que se generen en el colegio, especialmente en lo concerniente a estructuración de proyecto de vida, abriendo el camino hacia las percepciones más profundas frente a las dinámicas propias del ámbito escolar-educativo, en este caso, especialmente lo concerniente a los aspectos psicosociales de los estudiantes del colegio IED. El Carmen, de Guachetá.

### 4.1.2 Percepción de estudiantes frente a dinámicas escolares internas y percepciones de docentes frente al clima de aula y relación de ambos con la atención escolar - Orientación psicosocial.

Este capítulo de resultados trata uno de los temas más álgidos, ya que refleja realmente lo que viven los estudiantes dentro de su ambiente escolar. Las dinámicas escolares vienen dentro del planteamiento de lo que debería ser el bienestar de los estudiantes, el cual se piensa que no solo depende de que cuenten con formación educativa y un entorno de aprendizaje adecuado. En el concepto de los docentes y directivos de la institución también es necesario dedicarle mucho tiempo, energía y recursos a la formación en principios y valores.

De acuerdo con la percepción de los estudiantes frente a las relaciones con los docentes, tanto en el salón de clases como en dinámicas extracurriculares, según los datos de la Tabla N° 16, se obtiene que en su mayoría las relaciones entre docentes se llevan en buen estado (44.3 % bien y 46.6 % normal, es decir, sin una relación de tanta cercanía), ya que ellos permanecen más en contacto con los estudiantes, muchas veces ejerciendo las labores de orientación y

acompañamiento psicosocial, en ausencia de la figura de la orientadora psicóloga escolar (tal como se confirmó en la fase de recolección de información); vale decir que esta figura recientemente se incorporó en el colegio.

Hay un porcentaje (9.1%), que expresa una relación regular con los docentes, generalmente por dificultades en llevar una disciplina dentro del salón de clases y demás áreas del colegio y en ocasiones por dificultades en el desarrollo de los procesos académicos de aprendizaje. En general, la percepción hacia los docentes es buena:

> Las relaciones estudiante- estudiante o estudiante-maestro o estudiante-directivo-docente diría que son buenas, enmarcadas dentro el respeto, digamos cuando tienen que dirigirse a una persona, enmarcadas dentro del respeto, bien, en ese sentido, creo que las cosas están dentro de lo normal, bien (Entrevista Coordinador de Convivencia, 14 de noviembre 2017).

*Tabla 16 Relaciones con docentes*

| Relaciones con los Docentes | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| BIEN | 58 | 44,3 |
| NORMAL | 61 | 46,6 |
| REGULAR | 12 | 9,1 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

La relación entre los mismos docentes se contempla como uno de los ejes de trabajo del área de atención psicosocial, ya que las dinámicas de trabajo o personales entre los mismos docentes, junto con el clima escolar, tiene influencia directa en los estudiantes y pueden llegar a afectar, positiva o negativamente los procesos académicos y convivenciales en el colegio:

> En el nivel educativo, sí se presentan algunas dificultades. A veces, quizá, la causa de esto es porque desde arriba, desde la parte directiva, de pronto, sin querer queriendo, uno tiene ciertas preferencias, digámoslo así, por algún compañero, entonces en un permiso, de pronto, a uno le dan más permisos o más duración de este que a otra persona y eso, entre otras cosas, genera roces y choques. Pero estamos evolucionando, estamos cambiando, ha mejorado, no del todo, pero si a veces se marca, sobre todo, desde ese punto de vista, como el choque o la rivalidad con el compañero. Del resto, nosotros a nivel docentes, bien, tratamos de hacernos la vida

> agradable, tratamos de que haya un buen clima institucional porque, obvio, eso también trasciende en los estudiantes. Si el alumno ve que a niveles docentes hay rivalidades, hay diferencias, obvio que entre ellos también las va a haber, de pronto a nivel maestros, si se presenta una diferencia, con un compañero, se trata de que se quede en cuatro paredes, que no trascienda a nivel estudiantes. Por ejemplo, yo tengo una diferencia con el profesor de 601, ¿Entonces yo le hablo a ese curso durito? No, porque las diferencias hay que tratarlas entre nosotros, no hay porque mezclar a los estudiantes. Entonces sí, se dan algunas diferencias, no tan graves, pero si se han dado algunas diferencias y pues, luchamos, por poder hacer y tener un clima institucional agradable (Entrevista con el Coordinador Académico, 14 de noviembre de 2017).

Se ha presentado cierta 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 donde la orientadora" (Entrevista Coordinador de Convivencia, 14 de noviembre de 2017), por diferencias frente a lo que puede ser el abordaje de determinadas situaciones, en donde se requieren procesos de intervención más específicos y con cierto grado de profundidad, que requieren además, de protocolos de atención especiales. No obstante, se reconoce que es necesaria la presencia del área de orientación escolar y atención psicosocial en el colegio, precisamente para la atención de esos casos considerados especiales y también entre los mismos docentes, tal como se encontró en la fase de recolección de información:

> Claro que sí, porque cuando hay diferencia entre docentes también la psico orientadora nos puede prestar una ayuda muy grande, muy significativa. Nosotros no somos psicólogos y a veces nos llegan aquí personas con casos bastante delicados y comprometedores y bueno, uno dice como hago aquí, entonces se necesita mucho el apoyo fundamental de psicoorientación, es lógico que ellos (los psicólogos) saben más que nosotros en ese aspecto como manejar situaciones, como manejar aspectos que pueden ser bastantes complicados. El manejo de adolescentes puede ser difícil (Entrevista Coordinador Académico, noviembre 14 de 2017).

*Tabla 17 Opinión de estudiantes por profesores según estudiantes*

| Opinión percibida de los profesores según los estudiantes | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| BIEN | 51 | 38,9 |
| NORMAL | 53 | 40,5 |
| REGULAR | 27 | 20,6 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

Según la Tabla N° 17, los estudiantes consideran que los profesores en general tienen una buena opinión de ellos (38.9 % buena y 40.5 % normal), por lo cual se facilitan los procesos de enseñanza aprendizaje; también puede ser por la apertura, en parte, que tienen los estudiantes en manifestarles sus dificultades, lo que se relaciona con uno de los apartes referenciados en la Tabla N° 16, en la que los docentes, en ocasiones, ejercen las labores de orientador. No obstante, llama la atención el incremento en la percepción de un grupo de estudiantes (20.6 %) que creen que sus docentes tienen una opinión/percepción regular de ellos, lo que indica una disyuntiva entre las relaciones entre los estudiantes con los docentes, y la percepción que ellos, al parecer, tienen de los propios estudiantes:

> Yo considero que a nosotros nos deben prestar más atención, ya que uno, por ejemplo, a los coordinadores los llama uno, y como que no le prestan atención, tal vez es porque muchas veces están ocupados y otras veces porque siento que nos quieren evitar, que no nos quieren escuchar lo que realmente necesitamos. La verdad es muy regular la atención que nos prestan (...) en la parte de orientación escolar falta mucha atención, le ponen como más atención a ciertas personas o a otras cosas y no a todos o a los mismos estudiantes (Grupo focal con estudiantes 10° grado, 14 de noviembre de 2017).

En cuanto a la percepción de los estudiantes respecto a sus propios compañeros, se encuentran indicativos que apuntan a que esta percepción es bastante positiva (68.7 %), de acuerdo con los datos de la Tabla N° 18; esto indica que la mayoría cree tener un buen concepto por parte de sus compañeros, aunque no significa que estén exentos de conflictos. De acuerdo con la misma Tabla

No. 18, un porcentaje de estudiantes considera que las opiniones/percepciones que tienen sus propios compañeros de ellos mismos es buena, considerando que tienen buenas relaciones sociales (21.4 %), mientras que un porcentaje menor aseguró que las opiniones/percepciones de sus compañeros sobre ellos mismos son regulares, lo que indica que puede haber algún tipo de conflicto o de alteración en la dinámica entre sus compañeros; también puede referirse a algún problema de socialización u otra situación que deba ser, eventualmente, atendida por los servicios de orientación escolar y atención psicosocial del colegio.

*Tabla 18 Percepción de los estudiantes entre ellos*

| Percepción/opiniones de los estudiantes entre ellos | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| BIEN | 28 | 21,4 |
| NORMAL | 90 | 68,7 |
| REGULAR | 13 | 9,9 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

Con relación a las dinámicas comportamentales, que son parte del área directa de trabajo de intervención por las áreas de orientación escolar y atención psicosocial, se evidencian características propias de un entorno escolar, en donde la presencia de conflictos en cualquier momento puede llevar a la aparición de conductas reactivas que, si bien son de manejo básico, pueden llegar a ser potencialmente disruptivas llegando a las agresiones.

*Tabla 19 Insultos hacia compañeros*

| ¿Has insultado alguna vez a algún compañero(a)? | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| SIEMPRE | 13 | 9,9 |
| A MENUDO | 21 | 16,0 |
| ALGUNAS VECES | 71 | 54,2 |
| NUNCA | 26 | 19,8 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

De acuerdo con la Tabla N° 19, con relación a los insultos entre compañeros, la mitad de los estudiantes responde haberlo hecho al menos una vez (54.2 %), pero llaman la atención los estudiantes que a menudo (16 %) y siempre (9.9 %), ambos sumados dan un 25.9 %, que usan esta forma comportamental bien sea como defensa o como ataque a sus pares, lo cual es un porcentaje significativo del total de estudiantes y que indica que, pese a que los estudiantes hayan manifestado que mantienen relaciones interpersonales dentro de lo normal, existen posibilidades de conductas hostiles que están reprimidas, las cuales necesitan eventualmente ser tratadas mediante las labores de intervención dadas por el área de orientación escolar y atención psicosocial.

Lo anterior se contrasta con la frecuencia en que los estudiantes han recibido esta misma conducta por parte de sus pares, los cuales arrojan prácticamente los mismos porcentajes, por escaso margen de diferencia (Ver Tabla N° 20), incrementándose levemente aquellos estudiantes que han recibido insultos, a comparación de los que han proferido ellos. Cada vez son más los casos de alumnos que insultan y faltan el respeto a sus compañeros y profesores. En ocasiones, este tipo de actitud no llega a considerarse bullying, pero suele estar relacionada y ser el paso previo. Solicitar la ayuda de los profesores cuando se presentan dichas situaciones no es trasladar la solución de este problema al área de orientación social y/o atención psicosocial; es simplemente buscar colaboración y ayuda sobre cómo se puede intervenir conjuntamente. A veces la

intervención del profesorado no es suficiente porque, además de prestar apoyo directo en la clase, necesitan el apoyo para notificar a las familias de los estudiantes implicados sobre lo que ocurre en el aula.

*Tabla 20 Insultos recibidos de compañeros*

| **¿Te ha insultado alguna vez algún compañero (a)?** | **Frecuencia** | **Porcentaje** |
|---|---|---|
| SIEMPRE | 13 | 9,9 |
| A MENUDO | 16 | 12,2 |
| ALGUNAS VECES | 76 | 58,0 |
| NUNCA | 26 | 19,8 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

Otra de las conductas que suceden frecuentemente en el ámbito educativo son las burlas o el denominado bullying, en algunos casos con más intensidad que otros. Con relación a los estudiantes, según los datos de la Tabla N°21, se puede inferir que en la institución educativa esta conducta se manifiesta de manera constante, en un poco más de la mitad de los estudiantes, y ocasionalmente, en un 46.6 %. Llama la atención que, de forma sistemática, esta conducta está enraizada en los estudiantes que manifiestan que siempre (21.4 %) y a menudo (26.7 %) han tenido algún acto de conducta de burlas o bullying con sus compañeros, los cuales, sumados, dan un 48.1 % del total de estudiantes, porcentaje bastante significativo; esto indica que puede ser una potencial fuente de conflictos, pero también de retos para el área de orientación escolar y atención psicosocial.

En este sentido, varios de los entrevistados y participantes de los grupos focales señalaron que las causas de estas conductas están relacionadas con falta de habilidades sociales y comunicativas específicas dentro de los miembros del grupo; sin embargo, no tener una habilidad específica no

debe ser considerada como causal de dichas conductas. Es necesario evaluar el contexto en que se presenta el evento conductual de burlas o bullying y así entenderlo ampliamente con el fin de generar la mejor estrategia de intervención.

*Tabla 21 Burlas a compañeros(as)*

| Burlas realizadas a compañeros (as) | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| SIEMPRE | 28 | 21,4 |
| A MENUDO | 35 | 26,7 |
| ALGUNAS VECES | 61 | 46,6 |
| NUNCA | 7 | 5,3 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

Se contrastó con lo contrario: las burlas o bullying que reciben los estudiantes de sus propios pares confirma también la naturalización de dicha conducta por parte de los estudiantes, quienes consideran, la mayoría de las veces, que es normal que sucedan estas cosas dentro de las dinámicas de las clases, en el aula y también de las dinámicas que se dan fuera de ella, como el tiempo de descanso o el desarrollo de actividades extracurriculares.

*Tabla 22 Burlas desde compañeros*

| Burlas recibidas de compañeros (as) | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| SIEMPRE | 13 | 9,9 |
| A MENUDO | 23 | 17,6 |
| ALGUNAS VECES | 72 | 55,0 |
| NUNCA | 23 | 17,6 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

Se evidencia, de acuerdo con la Tabla N° 22 que un poco más de la mitad ha recibido burlas o descalificaciones de sus propios pares (55 %) en alguna ocasión, mientras que los estudiantes que siempre (9.9 %) y a menudo (17.6 %) suma un 27.5 %, un porcentaje significativo respecto del total de estudiantes encuestados, los cuales son objetivos constantes de dichas conductas por parte de sus pares. Este es un indicador para tener en cuenta porque diversos tipos de relaciones y conflictos se hacen presentes en las instituciones educativas. Sin embargo, uno de los puntos que se desea obtener en este proceso de diagnóstico, es visibilizar estas percepciones que dan entre los estudiantes y que se manifiestan con violencia, así como las distintas formas de llevar la dinámica escolar, donde el ser joven juega un papel muy importante, de tal forma que pueda tenerse una panorámica de dichas dinámicas, abordadas desde el sistema de orientación escolar y atención psicosocial existente en el colegio.

Respecto a las agresiones físicas, son otra de las conductas que también se han naturalizado en las dinámicas sociales de los estudiantes en el colegio, haciendo ver que la agresión física es una forma de interacción y también, de solución de conflictos; lo anterior puede indicar que los esfuerzos para fortalecer los procesos de convivencia y buen trato dentro del ámbito educativo del colegio por parte del área de orientación escolar y atención psicosocial, no están siendo lo suficientemente acordes para modificar la naturalización de esta conducta.

*Tabla 23 Agresiones físicas a compañeros(as)*

| **¿Has pegado (agredido físicamente) a un compañero (a)?** | **Frecuencia** | **Porcentaje** |
|---|---|---|
| SIEMPRE | 16 | 12,2 |
| A MENUDO | 25 | 19,1 |
| ALGUNAS VECES | 68 | 51,9 |
| NUNCA | 22 | 16,8 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

En cuanto a la conducta realizada, ocasionalmente, de acuerdo con los datos de la Tabla N°23, el 51.9 % respondió haber agredido alguna vez a alguno de sus pares, y el porcentaje de los que siempre (12.2 %) y a menudo (19.1 %) agreden a sus pares, suman un 31.3 %, siendo un porcentaje significativo de los estudiantes encuestados.

*Tabla 24 Agresiones físicas recibidas*

| **¿Has recibido alguna agresión física de un compañero (a)?** | **Frecuencia** | **Porcentaje** |
|---|---|---|
| SIEMPRE | 6 | 4,6 |
| A MENUDO | 11 | 8,4 |
| ALGUNAS VECES | 86 | 65,6 |
| NUNCA | 28 | 21,4 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

Al contrastarlo con la pregunta contraria, que se refiere a la conducta recibida (agresiones recibidas por pares), de acuerdo con los datos reflejados en la Tabla N°24, el 65.6% responde haber recibido algún tipo de agresión física por parte de sus pares (empujones, calvazos, etc.) algunas veces. Se puede hablar de un porcentaje conjunto de 13% de estudiantes que siempre reciben agresiones físicas por parte de sus pares, en mayor o menor grado y llama la atención el porcentaje de estudiantes que responde no haber recibido agresiones por parte de sus pares (21.4 %) lo cual contrasta con el 16.8 % que responde no haber agredido alguna vez a sus pares, dato referenciado en la Tabla N° 22.

Lo anterior indica que, desde el sistema de orientación escolar y atención psicosocial, debería prestarse atención a la formación de la inteligencia emocional de los estudiantes y también de la de los docentes, de manera que ellos puedan afrontar asertivamente las dificultades y de este modo

propiciar en sus estudiantes, las competencias emocionales y comportamentales necesarias para la prevención y/o disminución de las problemáticas de mayor afectación.

Le correspondería al área de orientación escolar y atención psicosocial el papel de incentivar el reconocimiento del otro como sujeto de derechos; de esta manera, es fundamental el desarrollo de la empatía y de la capacidad de ponerse en el lugar de los demás, de tal modo que se puedan aprender a manejar los sentimientos y emociones para resolver los conflictos, trabajar en equipo y buscar soluciones acordes a las dinámicas presentadas tanto en el aula de clase como en los demás espacios del colegio.

*Tabla 25 Enfrentamiento entre compañeros*

| Enfrentamiento entre compañeros (as) | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| MUCHO | 7 | 5,3 |
| REGULAR | 44 | 33,6 |
| POCO | 65 | 49,6 |
| NADA | 15 | 11,5 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

Siguiendo la línea de exploración de conductas agresivas y potencialmente agresivas, se hizo la exploración sobre aquellas conductas que más se dan frecuentemente en el colegio y cuya frecuencia de incidencia se indagó con la encuesta a los estudiantes. Una de ellas es la incidencia de enfrentamiento entre compañeros, que según los datos reflejados en la Tabla N° 25, se da de forma regular en un 33.6 %, aunque un porcentaje muy reducido dice que la intensidad de enfrentamiento entre pares es alta, con un 5.3 %. Llama la atención que un porcentaje considerable de los estudiantes dice que hay poco enfrentamiento entre sus pares (49.6 %).

Estos enfrentamientos se presentan por las conformaciones de grupos que se van formando dentro de las dinámicas escolares, en donde van predominando aquellos considerados “fuertes” por sus pares, generalmente en destrezas físicas o deportivas, en detrimento de aquellos considerados “débiles” o que son percibidos como diferentes a las características predominantes.

*Tabla 26 Enfrentamientos entre estudiantes y docentes*

| Enfrentamiento entre estudiantes y profesores | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| MUCHO | 8 | 6,1 |
| REGULAR | 33 | 25,2 |
| POCO | 68 | 51,9 |
| NADA | 22 | 16,8 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

Otra conducta muy repetida dentro del ámbito escolar, en el colegio, son los enfrentamientos o querellas entre estudiantes y profesores, los cuales reflejan dificultades en el ejercicio de la autoridad por parte de los docentes y en algunos casos dificultades en el manejo de grupo dentro del aula o en espacios extra-aula. Tal es el caso de los estudiantes que han reportado que dichos enfrentamientos entre sus pares y los docentes, de acuerdo con los datos reflejados en la Tabla N° 26, se dan con regularidad (25.2 %) y mucha (6,1 %) frecuencia, lo que conjuntamente daría un 31.3 %, considerándose como un porcentaje significativo dentro del total de estudiantes.

Los estudiantes que responden que pocas veces se ha dado esta conducta en el colegio, confirman un 51.9 %, pero también es significativo, en la medida en que reafirman que dichos

actos se dan dentro de la escuela y que empiezan a naturalizarse; esto indica potenciales problemas de convivencia que pueden convertirse en problemas serios en el mediano y largo plazo, y que es un área que debe o debería ser atendida prioritariamente, por el área de orientación social y atención psicosocial del colegio.

*Tabla 27 Palabras obscenas en clase*

| Palabras obscenas en clase | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| MUCHO | 48 | 36,6 |
| REGULAR | 40 | 30,5 |
| POCO | 34 | 26,0 |
| NADA | 9 | 6,9 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

Las palabras obscenas o soeces en clase se configuran como otra conducta constante dentro de las dinámicas escolares, pero más que todo, como respuesta a la influencia de nuevas formas de socialización, traídas de otros contextos o como producto de las prácticas de consumo culturales, por la interacción que tienen con otros contextos o por la permeabilidad de los medios de comunicación. Dicha conducta se repite de forma constante (67.1 %), si se suman los estudiantes que profieren malas palabras de forma regular o mucho en las dinámicas de clase, de acuerdo con los datos observados en la Tabla N° 27.

*Tabla 28 Irrespeto a las normas de convivencia*

| Irrespeto a las normas básicas de convivencia del colegio | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| MUCHO | 17 | 13,0 |
| REGULAR | 51 | 38,9 |
| POCO | 55 | 42,0 |
| NADA | 8 | 6,1 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

En general, el respeto a las normas básicas de convivencia se configura como un indicador importante sobre la percepción del clima de dinámica escolar, de la capacidad de manejo por parte de los docentes y también de las tareas y procesos de intervención que realiza o debería realizar el área de orientación escolar y atención psicosocial. Según los datos reflejados en la Tabla N° 28, se observa que un poco más de la mitad de los estudiantes (51.9 %) no se acoge a las normas básicas de convivencia del colegio, lo cual llama la atención porque durante los procesos de observación de la dinámica escolar no se percibió algún tipo de alteración significativa, o bien porque para los docentes y el personal administrativo o directivo, estas conductas podrían estar naturalizadas.

Tabla 29 Hostigamiento entre compañeros

| Hostigamiento, intimidación o amenazas entre compañeros | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| MUCHO | 4 | 3,1 |
| REGULAR | 6 | 42,7 |
| POCO | 14 | 10,7 |
| NADA | 57 | 43,5 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

Se observa en la Tabla N° 29 que, la frecuencia de hostigamiento, intimidación o amenazas entre pares se da en un porcentaje significativo de 45.8 % (sumando las frecuencias en que mucho o regularmente se repite estas conductas), lo que habla de otra situación que amerita una pronta intervención sistemática del área de orientación escolar y atención psicosocial, ya que es casi la mitad de los estudiantes encuestados.

Algunas formas de hostigamiento o amenazas entre los estudiantes se dan por distintos tipos de conflicto no resueltos oportunamente, que hacen que dichas tensiones vayan escalando hasta presentar ya situaciones puntuales de amenaza, lo que indica que los espacios de convivencia y orientación escolar desde las escuelas deberían ser repensados, específicamente en cuanto a su visión del conflicto y la resolución de estos.

Lo anterior se puede relacionar con las conductas de miedo (Tabla N° 30) que tienen los estudiantes entre sí, con sus propios pares; se obtuvo un porcentaje de 42.7 % (sumando las frecuencias en que se presenta dicha conducta – mucho y regular), lo que constituye una cifra que además de significativa es llamativa, considerando el contexto del colegio y en donde a primera vista, no se infiere que se presenten este tipo de intimidaciones, las cuales tienden a convertirse en retos importantes para el mediano y largo plazo para el área de atención escolar y orientación psicosocial en el colegio. Por el contrario, un 57.3% de los estudiantes encuestados (sumas de las frecuencias poco y nada) manifestó no sentir algún tipo de miedo o intimidación por parte de sus pares.

*Tabla 30 Miedo entre compañeros*

| Miedo entre compañeros | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| MUCHO | 5 | 3,8 |
| REGULAR | 51 | 38,9 |
| POCO | 13 | 9,9 |
| NADA | 62 | 47,3 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

El acoso sexual es una problemática seria que empieza a hacerse presente dentro de las dinámicas escolares-educativas, pese a los esfuerzos que se hace desde la institucionalidad para prevenir dichas conductas. Esta conducta según la Tabla N°31, se presenta de forma ocasional (regular) en un 20.6 %, y un 5.3 % de los estudiantes responden que esta conducta se repite de forma constante, sumando ambos un poco más de la cuarta parte de los estudiantes encuestados, mientras que en el 74% restante, no señalaron haber tenido algún incidente de acoso de tipo sexual. Las anteriores cifras son dicientes en la medida en que la gran mayoría de los estudiantes se conocen entre sí; generalmente han estado juntos desde la primaria, incluso hay lazos familiares entre ellos, lo que indica que hay situaciones de riesgo, de carácter especial, como lo es el de la integridad sexual que pueden llegar a darse dentro de la dinámica escolar, sí no se realizan los procesos de intervención adecuados y precisos.

*Tabla 31 Acoso sexual entre estudiantes*

| **Incidencia de acoso sexual** | **Frecuencia** | **Porcentaje** |
|---|---|---|
| MUCHO | 7 | 5,3 |
| REGULAR | 27 | 20,6 |
| POCO | 7 | 5,3 |
| NADA | 90 | 68,7 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

Otro aspecto indagado en las encuestas y entrevistas con estudiantes fue la sensación de aislamiento o la expresión de algunas conductas que pudieran interpretarse como depresivas; este aspecto no es algo de lo que escapen los adolescentes y jóvenes, aun ubicados en entornos rurales. Respecto a sentirse solo en el colegio, el 55.7 % respondió haberse sentido en soledad más de una vez, pese a estar rodeado de sus compañeros de clase y/o sus grupos de amigos. Este mismo sentimiento se repite en un 12.2 % de los estudiantes (sumadas las frecuencias en las que siempre y a menudo, se ha manifestado el sentimiento de soledad), de acuerdo con los datos reflejados en la Tabla N°32.

*Tabla 32 Soledad en el colegio*

| ¿Te sientes o has sentido solo (a) en el colegio? | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| SIEMPRE | 3 | 2,3 |
| A MENUDO | 13 | 9,9 |
| ALGUNAS VECES | 73 | 55,7 |
| NUNCA | 42 | 32,1 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

Con relación a los problemas emocionales de los adolescentes y jóvenes que puedan estar incidiendo en estos momentos de soledad, estos no suelen ser reconocidos ni siquiera por sus familiares o amigos y deben ser considerados detenidamente para comprender a cabalidad cómo pueden estar influyendo en el desarrollo de habilidades importantes para los adolescentes y jóvenes. Por ejemplo, el desarrollo del pensamiento formal, el cual es entendido como esa instancia en la que los individuos adquieren la habilidad de realizar hipótesis que están “por encima de la

realidad" ( Piaget, citado en Iglesias, 2013), en donde se espera que ellos empiecen a desarrollarlo desde la adolescencia, y en donde el área de orientación escolar y atención psicosocial tiene una gran responsabilidad, precisamente como constitutiva de factor protector para estos estudiantes y jóvenes, por todos los sentimientos y emociones que se manejan en esta etapa de la vida, dado que se encuentran en pleno proceso de la formación de su personalidad. Pese a lo anterior, los estudiantes sientan que estas situaciones no son atendidas de forma contundente:

> Sinceramente, el colegio, a veces se va por unas rutas que no necesariamente son las apropiadas o que, de verdad, no son las apropiadas, ¿Por qué? Porque nos dicen que la psicología a veces no está o tuvo que salir a reunión o a esto o aquello; a mí me parece que en los salones hay muchos conflictos de bullying y otros signos de maltrato o cosas así que pueden ser como violentas, que necesitan de la atención así la acción urgente (Tatiana, 17 años, grado 10°, noviembre de 2017).

La soledad en el colegio también tiene una relación con el mismo sentimiento de soledad experimentado en la casa, de acuerdo con los datos de la Tabla N°33:

*Tabla 33 Soledad en casa*

| ¿Te sientes o has sentido solo (a) en la casa? | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| SIEMPRE | 2 | 1,5 |
| A MENUDO | 20 | 15,3 |
| ALGUNAS VECES | 45 | 34,4 |
| NUNCA | 64 | 48,9 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

Los adolescentes y jóvenes, de acuerdo con experiencias y datos recopilados de ellos mismos y de información obtenida por los docentes, en algún momento se han sentido tan tristes que han llorado y han deseado alejarse de todo y de todos. Incluso, en el transcurso de su adolescencia, estos jóvenes han pensado que la vida no merece la pena vivirla. Estos frecuentes sentimientos, que pueden dar lugar a un estado depresivo, pueden no ser evidentes para los demás, pues

generalmente los padres o educadores no imaginan que este tipo de comportamientos puedan ser tan críticos:

> Pues me parecería bueno que tal vez nos ayudaran a orientar en cuanto saber cómo comunicarnos con nuestra familia, por ejemplo para que ellos estén pendientes de nosotros, de ver cómo vamos en el colegio, que cuando lleguemos a la casa, nos pregunten que hicieron, como les ha ido, y ya siente uno un apoyo familiar y como que se anima uno más en el estudio y personalmente también (…) pues, si sería un poco de ayuda aquí en el colegio, para si uno tiene algunos problemas familiares o en la casa, que le den como una ayuda, como que escuchen a uno, ser escuchado, para ayudar así en ese problema (Grupo focal con estudiantes de 10°, 14 de noviembre de 2017).

> A mi parecer, uno se siente como mal, porque uno necesita ser siempre escuchado por alguien, para comentar sus problemas o sobre ciertas cosas académicamente, pero ahí, al no ser escuchados o no tener privacidad, es como un poco incómodo, porque entonces un dice ¿Quién me va a escuchar? ¿Qué hago?, entonces, es como feo el sentimiento que uno siente (...) en cuanto al colegio, realmente, la verdad no, no porque uno siempre intenta buscar a alguien para que le den atención a uno y si no se la dan, uno queda encerrado, como que qué hago, tal vez en mi familia encuentre un poco de ese apoyo que no encuentro acá, pero en cuanto a la institución, la verdad muy poco (…) Yo puedo decir que en mi familia yo encuentro un gran apoyo, ya que, al no ser escuchados acá en el colegio, yo puedo recurrir a ellos y sé que me van a ayudar a resolver mis problemas; es un apoyo incondicional y en mis compañeros también, pues, hay que tener cierta confianza para dialogar o también para contarnos sobre nuestros problemas y eso (Grupo focal con estudiantes de 10°, 14 de noviembre de 2017).

Otro de los puntos que se tuvieron en cuenta en este estudio diagnóstico, fue el relacionado con el consumo de sustancias psicoactivas que se hace presente dentro de las dinámicas sociales de los estudiantes de la IED El Carmen, de Guachetá. En los meses en los cuales se llevó a cabo la intervención en el colegio, este fue objeto de varias visitas de inspección por parte de la Policía y de la Secretaria de Salud del municipio, quienes adelantaron varias pesquisas y por parte de esta última, se adelantó un estudio con los estudiantes de bachillerato, cuyo contenido y conclusiones, el colegio decidió mantener en reserva (por determinaciones de la directiva).

Dichas visitas se realizaron debido a denuncias de padres de familia que advirtieron que en el colegio se estaban presentando casos de expendio de sustancias psicoactivas por medio de la

modalidad de microtráfico. Según los datos de la Tabla N° 34, de los estudiantes que se aplicó el instrumento, un 8,4 % respondió que le habían ofrecido algún tipo de sustancia psicoactiva de forma regular; un 3.8 % respondió que pocas veces les habían ofrecido algo similar y la gran mayoría (87.8 %) respondió que nunca le habían ofrecido algún tipo de sustancias psicoactivas en el colegio.

*Tabla 34 Ofrecimiento de SPA*

| Ofrecimiento de algún tipo de droga o SPA | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| MUCHO | 5 | 3,8 |
| REGULAR | 6 | 4,6 |
| POCO | 5 | 3,8 |
| NADA | 115 | 87,8 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

Lo anterior contrasta con lo reflejado en la Tabla N° 35, en donde se evidencia que un 25,2 % de los estudiantes encuestados consume de forma regular algún tipo de sustancia psicoactiva, alcohol o cigarrillo; un 9.2 % refiere que pocas veces consume este tipo de sustancias, pero que si lo hacen ocasionalmente y un 65.6 % refiere no haber consumido algún tipo de sustancias como las descritas. El porcentaje que consume, de todas formas, es significativo, teniendo en cuenta el total de estudiantes consultados.

Tabla 35 Consumo de SPA

| ¿Has probado o consumes algún tipo de droga, alcohol o cigarrillo? | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| MUCHO | 6 | 4,6 |
| REGULAR | 27 | 20,6 |
| POCO | 12 | 9,2 |
| NADA | 86 | 65,6 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

Esto indica que, bajo la dinámica de aparente normalidad que se percibe en la cotidianidad del colegio, esta problemática apenas ha sido detectada y empieza a abordarse; esto constituye un riesgo social a mediano y largo plazo, que puede llegar a afectar a estos estudiantes, adolescentes y jóvenes, no solo en su vida y dinámicas sociofamiliares inmediatas, sino en las proyecciones que tengan a mediano y largo plazo. Lo anterior implica que, para hacer frente a esta situación, se deben desarrollar estrategias y programas en el colegio, por parte del área de orientación escolar y atención psicosocial; de esta manera, se podrían fortalecer los procesos y habilidades sociales y cognitivas básicas, realizando actividades que permitan la construcción de una autoestima positiva, que le brinde seguridad al estudiante para participar y pueda afrontar mejor las situaciones de riesgo en esta área:

> La mayoría de los casos en que los muchachos empiezan a consumir es por problemas en el hogar, casi siempre es por eso, y por eso es que buscan consuelo en eso, porque eso es un forma de salirse del mundo, así de cierta forma, de esa manera, y pues, en el colegio no hay esa forma así de atender a uno; estoy por enterado que hay una psicóloga y pues que yo sepa, no sé, no hay como recurrir a ella y que la encuentre uno para decirle cosas a ella, para que lo atiendan a uno (…) pues en realidad el apoyo en la institución es muy poco, ya que como le decíamos anteriormente, la atención que nos presta acá es muy poca, ya que no les interesa tanto lo que nos pase más a nosotros o lo que nos deje de pasar, y tanto en la familia también, o sea, se nota en esas personas que el apoyo es poco y tal vez viven en una violencia intrafamiliar o algo así y por eso es que me refiero a que buscan consuelo en las drogas, ya que no tienen el apoyo de nadie más (Grupo focal con estudiantes de 10°, 14 de noviembre de 2017).

En la misma línea, la percepción de los estudiantes indica que esta situación tiende a crecer significativamente no solo en los estudiantes de media vocacional, sino en los estudiantes de grados más bajos, y será necesario activar un plan de acción que pueda dar cuenta en el mediano y largo plazo de las acciones desarrolladas por el área de atención psicosocial:

> Últimamente, hemos visto que, en los grados más pequeños, es decir, los chicos más más jóvenes, los de 6, 7 y hasta 8°, están consumiendo drogas. Nos dijeron, nos dieron un reporte a nosotros que había estudiantes, que habían encontrado droga y estudiantes consumiendo en los baños de la institución; es preocupante, porque son grados inferiores, y se supone que, entre más grande, hay más conocimiento y conciencia de las cosas, pero no, lamentablemente esto pasa en los grados más pequeños, entonces es preocupante esa situación, y aunque se ha quedado como en silencio, no se dice nada, ese es un tema que tienen como escondido, como vetado, y me parece que deberían descubrir a fondo, hacer algo a fondo, llegar al fondo de lo que está pasando, para que los estudiantes sepan lo que está ocurriendo, que todos estén pendientes del tema para que se pueda llegar a una solución, porque si se sigue manteniendo eso como escondido, como censurado, nunca se va a saber realmente lo que está pasando y que tanto ha afectado al colegio (Tatiana, 17 años, 10° grado, noviembre 15 de 2017).

Dichas acciones también deben prever que no se procure descargar responsabilidades en aquellos sujetos que puedan suponer cierto grado de vulnerabilidad, como estudiantes con poca capacidad de interacción social o los llamados “chivos expiatorios”, que podrían ser estudiantes provenientes de otros lugares, bien sea de la misma área del municipio (corregimientos y veredas), o de otros municipios e inclusive, otros departamentos o regiones del país:

> Yo también sabia eso, que este colegio es o siempre había sido supremamente bien, pero, paso que han llegado estudiantes nuevos de otros lugares, igual, el colegio no va a hacer excepción de personas, entonces reciben a los estudiantes, pero antes de eso, debería haber un proceso bien riguroso sobre el estudiante que entra al colegio, como la admisión (Grupo focal estudiantes 11° grado, 14 de noviembre de 2017).

El tema de la sexualidad, con los manejos que implica en diferentes contextos como la casa o lugar de residencia y el ámbito escolar, con sus dinámicas sociales, también se hacen presentes en el colegio IED El Carmen, de Guachetá, y se refieren a este tema los reclamos de los y las adolescentes por más información para la toma de decisiones responsables y saludables, desarrollo

de espacios, consultas con profesionales que atiendan la confidencialidad y acceso a anticonceptivos. Asimismo, plantean que cuando no toman decisiones responsables, muchas veces lo hacen debido a falta de información sobre las consecuencias, carencias de información sobre sus derechos sexuales, baja autoestima y falta de una visión del futuro.

Los adolescentes se enfrentan a diferentes dilemas que, al no ser resueltos oportunamente, plantean grandes riesgos para la salud. No obstante, lo anterior, los adolescentes consideran necesario contar con esta clase de información que puede y/o debería ser brindada, precisamente, por el área de orientación psicosocial del colegio, bien sea, de forma directa o apoyada con las instituciones de salud y bienestar existentes en el municipio porque el contar con información adecuada para el abordaje de estas situaciones minimizaría en gran parte las situaciones problemáticas en esta área.

*Tabla 36 Temas de sexualidad en casa*

| Temas de Sexualidad en la casa | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| MUCHO | 38 | 29,0 |
| REGULAR | 40 | 30,5 |
| POCO | 36 | 27,5 |
| NADA | 17 | 13,0 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

En la Tabla N° 36, se evidencia que en los espacios familiares, en las casas de los estudiantes, se trata el tema de forma más o menos constante, con un 59.5 % de los estudiantes en total (si se tiene en cuenta la sumatoria de las frecuencias en que mucho y regularmente se da la oportunidad de tocar algún tema de sexualidad en la casa). Llama la atención que el 40.5% de los estudiantes restantes no facilite, al menos, un abordaje elemental sobre la sexualidad.

Con respecto a las principales fuentes de información sobre sexualidad, en primer lugar, fue nombrada la familia, principalmente la madre. En segundo lugar, las instituciones de salud, la oficina de jóvenes del municipio y también la escuela. Por otra parte, a pesar de los diferentes programas y acciones implementados desde el colegio, con el cuerpo docente y directivo y, recientemente con el área de orientación escolar y atención psicosocial del colegio sobre la salud sexual y reproductiva en la adolescencia, ni los servicios, ni los profesionales docentes o la orientadora/psicóloga fueron mencionados como una fuente de información sea primaria o de primera mano.

Respecto a los lugares donde los estudiantes obtuvieron información sobre la sexualidad, fue interesante la diferenciación surgida entre "recibir información" y "hablar de sexualidad". La expresión "recibir información" fue ligada a la figura de un adulto que la impartiera. Las madres y padres fueron nombrados el referente primero, también los/as docentes y educadores/as. Mientras que la connotación sobre "hablar de sexualidad" se refirió como algo diferente a "recibir información", parte del mundo de las amistades y de las conversaciones "entre pares". Esta diferenciación podría estar asociada al lugar y el vínculo particular con los adultos y con los pares en esta etapa de la vida. La vivencia de recibir información surgió como algo unidireccional desde la/el adulto, bien sea en la casa o en el colegio, mientras que el hablar de sexualidad entre pares sería una comunicación bidireccional y simétrica, relacionándose con las relaciones de poder, al control de la sexualidad y a la dimensión generacional de los adolescentes y jóvenes del colegio:

> Recibo información de mis padres y cuando hablan del tema en las convivencias que hacen en el colegio, pero de este tema (sexo) no hablo con nadie (Diego, 16 años, grado 11°, noviembre 15 de 2017).

> Lo que se, me lo han dicho en el colegio, siento que se habla muy poco, con la de biología y a veces con las clases de ciencias o sociales. 3 veces en el año, pero muy poco, muy poco. Con mi madre también, obvio, me empezó a explicar los cambios que iba a tener y todo lo que me

> iba a pasar y esas cosas (…) por otro lado hablo con mis amigas, pero es diferente, ahí hablamos de las cosas que nos pasan a nosotras (Tatiana, 18 años, grado 11°, noviembre 15 de 2017).

> Pienso que se deben hacer como prevenciones en enfermedades de transmisión sexual, en este caso, pues hay muchas enfermedades de transmisión sexual, pero también debemos de tener en cuenta que hay padres que apoyan a sus hijos, como padres que no, ¿Por qué lo digo? porque hay padres que, digamos, la mayoría son las mujeres, los hombres los van a apoyar los papás o las mamás, les dicen "solo tengan cuidado, no las vayan a embarazar" pero la mujer es la que tiene un riesgo más, porque si ella no se protege, es la que también va a tener una enfermedad, la que va a quedar embarazada, pero si, digamos, hay mujeres que quedan embarazadas, pero no tienen el apoyo ya del novio, no tienen el apoyo de la familia, la familia digamos en mi caso, hay veces que " ay mami, le cuento que al colegio fueron tales personas a darnos una charla" y como que ellos le meten en la cabeza muchas cosas a uno, como que ay no, que eso las están enseñando a eso, o que no están en edad de escuchar esas cosas, que eso es para que vaya y meta los pies, para que usted se acueste con uno con el otro y con no sé qué, o sea, como que le bajan la moral a uno, entonces uno se pone a pensar a lo mejor, si será cierto, si tal vez tiene razón mi mamá, si tal vez no, o sea uno ahí queda en las mismas, uno no sabe si para que lado escoger (Cindy, 16 años, grado 10°, noviembre 15 de 2017).

Algunos de los estudiantes que respondieron la encuesta identificaron vacíos en la información impartida por parte del colegio y de las instituciones de salud y de juventud en el municipio, aludiendo a que necesitarían mayor continuidad en los procesos de educación sexual formal. Otros espacios de la vida cotidiana y otros emisores de información como por ejemplo los medios de comunicación, fueron también nombrados. En uno de los grupos focales realizados con estudiantes mayores de 15 años, se identificó a la vida misma y a la experiencia de vida como espacios privilegiados para el acceso a la información sobre sexualidad.

Tabla 37 Temas de sexualidad en el colegio

| Temas de sexualidad en el colegio | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| MUCHO | 61 | 46,6 |
| REGULAR | 14 | 10,7 |
| POCO | 50 | 38,2 |
| NADA | 6 | 4,6 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

Para los adolescentes mayores de 15 años fuera del sistema educativo, "la calle" fue considerada el espacio de aprendizaje principal. Los resultados arrojados por la encuesta en el colegio (Tabla N° 37) fueron de un 57.3 % de los estudiantes que mucho o regularmente han tocado algún tema referente a la sexualidad en el colegio. No obstante, y llama la atención, que el 42.8 % restante responde que pocas o en ninguna ocasión han abordado estos temas de sexualidad, lo que bien puede indicar que faltan realmente los procesos formativos y orientativos sobre el tema, o bien que los estudiantes, adolescentes y jóvenes estén obteniendo información por otros medios ajenos a la casa y al colegio, como se referenció en líneas anteriores. Precisamente los estudiantes, de una u otra forma, reclaman acciones que tengan al alcance, incluso, hasta en sus núcleos familiares:

> Ahí, este tema es más complejo. Pues las familias están muchas veces estructuradas de diferentes maneras. Hay familias donde manda el papá, otras donde manda la mamá, hay otras donde no manda nadie, no hay figuras de autoridad, hay otras donde mandan los dos, y entonces, así (…) En cuanto a mi grupo, lo que yo he podido ver, a veces necesitamos como un apoyo más fuerte por parte de los padres, y creo que sería bueno que desde la institución se les exigiera a los padres que se necesita que estén más presentes en los procesos que están desarrollando sus hijos, en cuanto a lo ético, y a lo moral, además de lo académico. Entonces, que la institución (el colegio) sea mucho más estricta ante la presencia de los padres aquí en la institución, porque, hay procesos en que a los estudiantes se les deja solos y ya, cuando es muy tarde, es cuando se prenden las alarmas sobre lo que está pasando (Tatiana, 17 años, grado 11°, noviembre 16 de 2017).

*Tabla 38 Temas de sexualidad abordados por jóvenes*

| Temas de sexualidad abordados por y /o hacia los (as) adolescentes y jóvenes | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| METODOS ANTICONCEPTIVOS | 29 | 22,1 |
| USO CONDON | 11 | 8,4 |
| EVITAR EMBARAZO NO DESEADO | 50 | 38,2 |
| ETS | 28 | 21,4 |
| AUTOCUIDADO CUERPO | 7 | 5,3 |
| ORIENTACIONES SEXUALES | 6 | 4,6 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

Específicamente, en cuanto a los temas de sexualidad identificados o abordados por los estudiantes, en el colegio, en la casa o en otros espacios de socialización, con o sin intervención de los docentes o el área de orientación escolar y atención psicosocial del colegio, de acuerdo con la Tabla N° 38, se encontró que un 38.2 % de los estudiantes, considera que el evitar un embarazo no deseado constituye la principal preocupación para los estudiantes.

En segundo lugar, se ubica la información sobre métodos anticonceptivos con un 22.1 %, las enfermedades de transmisión sexual con un 21.4 % y llama la atención, que el uso del preservativo solo haya sido abordado por un 8.4 % de los estudiantes; lo referente al autocuidado del cuerpo fue abordado por un 5.3 % y lo relacionado con las orientaciones sexuales y/o expresiones diversas de la sexualidad por un 4.6 %, lo que indica que existe cierto grado de desinformación o desconocimiento sobre estos temas importantes de la sexualidad porque son considerados como tabú y también porque no se ha abordado la situación con una estrategia que permita integrar dichas temáticas con las prácticas de interacción social que se desarrollan en el colegio, en donde el área de orientación escolar y atención psicosocial debe jugar un rol importantísimo. No obstante,

se presentan casos en donde los estudiantes optan por mantener un ambiente inclusivo dentro de sus propias dinámicas:

> Imagínate que, en el salón, hay una compañera que ya ha dicho, que le gustan las mujeres, y para todos nosotros, es muy respetable la identidad sexual de ella, pero obviamente, le hacen charlas y algunas burlas sobre ello. Pero, de todas maneras, nosotros respetamos y somos conscientes de que cada uno elige su sexualidad, conforme quiere vivir. Entonces, allí en ese punto, creo que estamos bien (Tatiana, 17 años, grado 11°, noviembre 13 de 2017).

Las decisiones que cada persona, adolescente o joven, tome con respecto a su propia sexualidad y los resultados de diversas condiciones en salud sexual y reproductiva dados por el contexto, no son estrictamente determinados por factores individuales; al momento de decidir o de tener alguna condición, entran en juego toda una variedad de factores, muchos de ellos sociales, que le harán optar por una u otra conducta o que contribuirán a tener uno u otro resultado (favorable o no); por ejemplo, su nivel de educación, su trabajo o labor, la situación económica de sus padres, el vivir en una zona urbana o rural (como es el caso de los adolescentes y jóvenes de este estudio), el ser hombre o mujer, el acceso a atención en salud, la cercanía o no de adultos significativos, las oportunidades o dificultades que le ofrece el medio, el acceso a sistemas de atención en salud, etc.

La familia, amigos y los adultos con quienes las personas jóvenes se relacionan y la presencia de redes de apoyo social, especialmente las que se dan en el ámbito educativo por medio del área de orientación escolar y atención psicosocial, son factores que influyen significativamente en el desarrollo de adolescentes y jóvenes. En general, se puede decir que adolescentes y jóvenes, al establecer relaciones significativas con padres, madres, docentes y educadores, pares y redes de apoyo social tanto en el colegio como fuera de él, logran desarrollar factores protectores frente a, por ejemplo, inicio temprano de la actividad sexual, uso de sustancias psicoactivas y manifestaciones de violencia.

Cuando la persona joven tiene la posibilidad de mantener viva la confianza y de conversar con sus familias, el proceso de toma de decisiones tendrá mayores referentes, más allá de la información que circule entre su grupo de pares y así puede convertirse en un factor protector. Para esto, es importante el trabajo que pueda desarrollarse con las familias, el cual precisamente puede constituirse en un área de alcance para desarrollo en el mediano y largo plazo, del área de orientación escolar y atención psicosocial del colegio.

Por otro lado, en los grupos focales y entrevistas se señaló que los medios de comunicación como la radio, la internet y la televisión (pese al difícil acceso que pueden tener algunas personas en el colegio, y en el municipio de Guachetá en general) significan una gran influencia sobre las personas jóvenes; estos medios afianzan las normas sociales y culturales frente a la sexualidad y los roles de género. Más allá de la valoración que hoy se haga de su influencia, los medios de divulgación masiva, con un proceso de orientación y manejo de los mismos y bien llevado, pueden llegar a ser un aliado significativo en el fortalecimiento de los conocimientos en sexualidad que propendan en el mediano plazo por el afianzamiento de derechos sexuales y reproductivos de adolescentes y jóvenes en el colegio, llegando a ser un referente en el municipio, dada la posición y el estatus del colegio en el contexto.

### 4.1.3 Identificación de mejores prácticas para la Orientación Escolar y Atención Psicosocial en la dinámica educativa.

El proceso de diagnóstico del área de orientación escolar llevó a indagar sobre las percepciones que los estudiantes tienen frente al contar con un servicio de orientación en el colegio y la necesidad que tienen en cuanto a buscar ayuda u orientación en situaciones específicas,

refiriéndose exactamente a aquellas que afectan, además de la dinámica escolar, los aspectos formativos, y también, las dinámicas dentro de sus grupos familiares.

Más allá de las tensiones que se han identificado, el rol de los orientadores y orientadoras dentro del área de orientación escolar y atención psicosocial tiene múltiples posibilidades de acción en la institución, y pueden contribuir con la construcción de convivencia. De hecho, desde el colegio, se ha procurado dar valor a esta área porque se conoce el impacto positivo que puede generar, además de los estudiantes, en los docentes y demás personal del colegio:

> El orientador tiene la posibilidad de ver cosas que quien está dictando 22 horas semanales no puede ver, y en ese sentido tiene elementos que otros no tienen para rediseñar procesos de aprendizaje (Entrevista con el Coordinador de Convivencia del colegio, 14 de noviembre de 2017).

Las tensiones epistemológicas (entendidas como las diferencias en las concepciones respecto a qué debe ser la orientación psicosocial y cómo debe desarrollarse), así como las metodológicas y las políticas relacionadas con el ejercicio de la orientación escolar y atención psicosocial están relacionadas con las funciones que se desempeñan actualmente desde esta área en el colegio. Estas ocupan buena parte de las reflexiones desde lo que se debería realmente implementar desde esta área para la comunidad educativa, ya que se ha identificado que muchas veces desde la dirección del colegio, se le asignan tareas y roles que la alejan del enfoque que debería tener verdaderamente.

Lo anterior, configura la tensión en la medida en que la dispersión de funciones puede generar desmotivación o inconformidad, ya que su formación se aparta de las tareas que le son encomendadas o asume 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.

También se suman a las tensiones epistemológicas los sucesos derivados de las dinámicas laborales en torno a la orientación escolar, principalmente porque la presencia institucional del orientador o la orientadora está marcada, desde los lineamientos del Núcleo Educativo, 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, el/la orientador/a no está directamente atado a las condiciones del currículo académico (horario de clases) ni a la responsabilidad de atender clases en aulas. Por tanto, quedan como "libres" dentro de la dinámica funcional de la institución educativa.

La orientación escolar debe constituirse como el vínculo entre la escuela y los intereses de los/as estudiantes. Las intervenciones que se puedan realizar desde esta área se 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 que se dan dentro del aula escolar, así como en el clima escolar del colegio (involucrando también a docentes) se conviertan en ventajas.

Es decir, considerar la convivencia como parte del rol de la orientación escolar genera en las orientadoras y orientadores, y también entre los directivos y el personal docentes, una tensión sobre la convergencia de roles y funciones de coordinadores, profesores y otros agentes intersectoriales. 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 este aspecto, también entran a jugar aspectos de la logística propia de la institución educativa y de la carga laboral del orientador, ya que a veces por las condiciones del lugar de trabajo y las dinámicas propias de la institución pudieran no lograrse los objetivos esperados:

> Ha habido algo de dificultad con el tema de la orientación en el colegio. La institución cuenta con orientadora desde el año 2015. Antes de eso, nunca hubo esa figura. Entonces, lo docentes éramos toderos y tocaba atender todo. A veces en ese sistema como que veía que era más funcional que ahorita, porque uno ya se conocía todas las dinámicas, usted sabe, de pronto está institución es más grandecita, están las sedes de primaria, las sedes rurales, las sedes de bachillerato entonces no sé hasta qué punto yo desconozco la psicoorientadora, no alcanza a tratar todos los casos que se presentan, en todas las sedes, entonces, ha habido momentos en que me preguntan qué paso con tal caso con fulano de tal, por allá que paso con esa citación de padres, y ahí que, nos damos cuenta cuando hay entrega de reuniones de comisión de evaluación y prevención, se pide la presencia de la psicoorientadora y la verdad se ha quedado un poquito corta pero no creo que sea por falta de profesionalismo, si no por mucho trabajo, la cantidad de trabajo que se está presentando y mucha cosas que están saliendo a flote (…) Yo considero que el colegio debería tener otra psicoorientadora o psicóloga, teniendo en cuenta la cantidad de estudiantes que tiene el colegio; yo creo que sí, sobre todo porque tenemos seis sedes de primaria más la de bachillerato, entonces podrían repartirse, una de primaria, otra de bachillerato y rotar por todas las sedes y así, así como se necesitan dos coordinadores también para que las cosas marchen bien en el colegio (Entrevista con el Coordinador de Convivencia, 14 de noviembre de 2017).

Las tensiones políticas también se observan en torno a los poderes dentro de la institución educativa, con los distintos estamentos, porque 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” (Entrevista con expertos del área social, noviembre 14 de 2017).

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”; 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" ; 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, especialmente con las dinámicas que se dan en el ámbito rural.

Se evidencia una preocupación por la falta de integración y colaboración por parte de las/os docentes de aula y Coordinadoras/es 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.

*Tabla 39 Ayuda del orientador(a) o psicólogo(a)*

| **Necesidad de búsqueda de ayuda del (a) Orientador(a) o psicólogo (a)** | **Frecuencia** | **Porcentaje** |
|---|---|---|
| SIEMPRE | 2 | 1,5 |
| A MENUDO | 6 | 4,6 |
| ALGUNAS VECES | 24 | 18,3 |
| NUNCA | 99 | 75,6 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

Más allá de las tensiones que se han identificado, el rol de los orientadores/as tiene múltiples posibilidades de acción en la institución que pueden contribuir con la construcción de convivencia. Precisamente, desde las intervenciones que ha hecho el colegio para concientizar a los estudiantes sobre la importancia de poder comunicar y expresarse si necesitan algún tipo de apoyo por parte del área de orientación escolar y atención psicosocial; según los datos reflejados en la Tabla N° 39, se observa que un porcentaje bajo de los estudiantes (6.1%) siente la necesidad constante de buscar ayuda por medio del área de orientación escolar o atención psicosocial del colegio.

El porcentaje que a veces, solicita esta ayuda, es de un 18.3%; llama la atención que la mayoría (el 75.6 %) de los estudiantes, responden que nunca han sentido la necesidad de buscar este tipo de ayuda, aun cuando está demostrado que están siendo afectados por situaciones que inciden en sus dinámicas de interacción social y de aprendizaje, así como situaciones provenientes de sus dinámicas familiares y personales, todas ellas, con riesgo de aumentar su complejidad en el mediano y largo plazo.

Precisamente, los estudiantes perciben la disponibilidad de orientación escolar y atención psicosocial, como algo que no siempre está disponible:

> La orientación escolar, pues en la institución es importante, pero, siento que como a veces como que se pierde el enfoque de que sean los jóvenes que necesitan ese servicio, que realmente lo necesitan ¿Por qué?, porque duramos un bien tiempo en que no teníamos a nadie que nos ayudara como a todos esos procesos que estábamos necesitando (…) Ese tiempo estuvimos solo, porque la persona que había, la cambiaron. Estábamos trabajando con la profesora Yenni, yo alcancé a estar con ella, y ella también me apoyó muchísimo, y ya después la cambiaron por la otra profe que está ahora, muchas veces ella no está en el colegio, de pronto porque está haciendo vueltas en la alcaldía, en la gobernación, en Ubaté, pero, a veces, muchas veces, no la veo presente en la institución (Entrevista con T. R. estudiante de grado 11°- 14 de Noviembre de 2017).

Al revisar la necesidad que tienen los estudiantes de conversar sobre sus propios asuntos, reflejados en la demanda que pueden tener de contar con una orientación o guía frente a la ocurrencia de situaciones en las que se ven afectados tangencial o significativamente, según la Tabla N° 40, se observa que un 26.7 % de los estudiantes (sumada las veces en que siempre y a menudo se manifiesta dicha necesidad) sienten la necesidad de contar con un espacio y/o con una persona que les permita expresarse con confianza:

> Yo pienso que, primero, debieran abrir un espacio agradable, que los estudiantes vean que es bonito ir allá, que es bonito ir a desahogarse. Porque muchas veces no va porque uno tenga problemas graves o así, o sea, sino porque uno se siente estresado. Me gustaría que el espacio que se llegara a abrir en la institución sea un espacio agradable, con imágenes, que sea un espacio donde el estudiante se sienta bien, que haya como no se (…) este, mmm (…) libros acerca de eso, de la mente, de lo que uno puede explorar con los sentidos, muchos libros así

> que le sirvan a uno. Esos libros me gustarían que hubiese en la institución (…) y también, que las horas de atención, pues decían primeramente que eran en los descansos, pero pues, no siempre pueden ser en los descansos, porque a veces en clase se presentan situaciones en las que los estudiantes necesitan salir, entonces, pues que la atención fueran al menos tres horas al día, que fuera una atención como más eficaz (Entrevista con Diana, 10°grado, noviembre 13 de 2017).

*Tabla 40 Necesidad de escucha*

| Necesidad de hablar con alguien sobre asuntos personales que afectan significativamente | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| SIEMPRE | 10 | 7,6 |
| A MENUDO | 25 | 19,1 |
| ALGUNAS VECES | 50 | 38,2 |
| NUNCA | 46 | 35,1 |
| Total | 131 | 100,0 |

Fuente: Calculo encuestas SPSS V. 22

De acuerdo con la Tabla N° 40, un 38.2% de los estudiantes respondió que ocasionalmente sintió la necesidad de tratar con alguien sus asuntos personales, lo que indica que alguna vez han tenido la idea de poder usar el servicio de orientación escolar y atención psicosocial del colegio; y un 35.1 % consideró no hablar sobre sus asuntos personales con alguna otra persona, ni con sus pares, familiares, docentes u otra persona cercana:

> Aquí no hay un lugar donde uno pueda decir, quiero hablar con la psicóloga, quiero que me oriente o esto o lo otro, sé que hay una psicóloga, pero uno no la encuentra, la verdad no tiene ni oficina, ni horario, ni nada, de vez en cuando la vemos, las veces que yo la he visto en las conferencias que nos han dado sobre sexualidad y, o sea, como no caer en las drogas, y orientaciones para no embarazarse y bueno, cosas así (Diego, 16 años, grado 10°, noviembre 14 de 2017).

Lo anterior, también es percibido por los docentes y coordinadores, quienes preferirían ver un área de orientación escolar y atención psicosocial bien estructurada, con espacios definidos y con todo lo necesario para su funcionamiento:

> Es bueno que haya permanencia total de la psicoorientadora en la institución. De pronto un horario extendido, ya que cuando los chicos están en clase, no pueden venir a ventilar sus

> problemas, ganarse la confianza del estudiante. Un chico sé que a veces prefiere ir a contar al profesor que no a la psicoorientadora porque no tiene la confianza suficiente porque no la conocen como tal como le gustaría que esta dependencia tuviera más contacto con los alumnos, más talleres, más actividades lúdicas de cercanía con los estudiantes, porque ella viene, está cumpliendo con su deber únicamente en los casos que los dicentes remitimos, demás no, pero que bonito sería crear dinámicas, la escuela de estudiantes, se le abrirían más espacios (…) Si, precisamente, eso se había pensado acá en el colegio, como usted ve, el espacio es muy grande, pero entonces cuando hay casos delicados sería entonces como poner en comidilla a los estudiantes, por ejemplo, allá esta Pepito Pérez en la maloca con la psicoorientadora, que estarán hablando, debe estar en problemas, entonces, como esta su oficina ahora, ahora que está compartiendo con rectoría, en unos 15 días ya tendrá su oficina que será donde funcionaba la emisora que se trasladara de sitio va a haber cómo más privacidad, sobre todo casos delicados que hay porque a pesar que somos un municipio pequeño, pero hay problemas delicados, en ese aspecto (Entrevista Coordinador de Convivencia, 14 de noviembre de 2018).

En ocasiones, la necesidad de la orientación escolar y/o la atención psicosocial no se demandan lo suficiente, lo que hace que algunos estudiantes sobrepasados por dificultades de toda índole se vean obligados a desertar del sistema educativo o, en el mejor caso, no desertan, pero sí cambian de institución educativa a una en que según su criterio la carga o las exigencias académicas o disciplinarias sean menores.

Los estudiantes manifiestan que debería haber un proceso adecuado por parte del área de orientación escolar y atención psicosocial del colegio, que responda a las necesidades de los estudiantes, especialmente a la atención de las distintas problemáticas que suceden dentro de la dinámica del colegio:

> Sinceramente, el colegio, a veces se va por unas rutas que no necesariamente son las apropiadas o que, de verdad, no son las apropiadas, ¿Por qué? Porque nos dicen que la psicología a veces no está o tuvo que salir a reunión o a esto o aquello; a mí me parece que en los salones hay muchos conflictos de bullying y otros signos de maltrato o cosas así que pueden ser como violentas, que necesitan de la atención así la acción urgente (Entrevista con T. R. estudiante de grado 11°, noviembre 15 de 2017).

El espacio del colegio, con sus dinámicas escolares y sociales, es valorado fuertemente como un lugar donde intercambiar y compartir con otros. Para muchos es el espacio de sociabilidad y

aprendizaje, el lugar para el establecimiento de vínculos, un lugar donde los adolescentes y jóvenes conviven, no sin conflictos, pero que implica la oportunidad del encuentro cotidiano y la participación, así como el poder generar procesos de aprendizajes y de interacción social, teniendo en cuenta los pocos espacios de socialización con los que cuenta el municipio.

La estructuración del clima escolar dentro del cual la experiencia educativa tiene lugar adquiere mucho valor en la vida de los estudiantes en general, siendo importante la red de apoyo o el sistema con que cuenta la escuela para tal fin, para crear, promover y mantener mediante un trabajo conjunto con los docentes y directivos, una disciplina de convivencia que se constituye con el conjunto de principios que guían las prácticas y define los vínculos al interior de las escuelas (Viscardi & Alonso, 2013).

En este proceso de diagnóstico, se constató que la conformación de un espacio escolar valorado positivamente se relaciona con la convivencia y los procesos direccionados de forma acorde por el área de orientación escolar y atención psicosocial, fortaleciendo los espacios y mecanismos de participación que se habilita a los jóvenes en las instituciones, aspectos que suelen ser muy apreciados por los estudiantes. Cuando una escuela promueve la construcción de normas colectivamente como los Acuerdos de Convivencia, las mismas son vividas como propias por los estudiantes y por lo tanto muy respetadas; aspecto que promueve un sentimiento de pertenencia para con la institución y un modo de apropiarse del tránsito por la misma.

Finalmente, los hallazgos de este proceso (con relación a los aprendizajes valorados en el corto plazo) se vinculan fundamentalmente con la sociabilidad, con el estar con otros, y con incorporar aspectos vinculados al saber desenvolverse en distintas situaciones; estos hallazgos hacen énfasis en las posibilidades de interacción y dimensiones de la emocionalidad, como aspectos que se sugieren para el área de orientación escolar y atención psicosocial. Los estudiantes, adolescentes

y jóvenes en general intentan disfrutar del tiempo en la escuela y estiman aquellos aspectos más prototípicos del colegio, como los saberes de los profesores, las posibilidades de participar o el compartir el espacio escolar con pares de diferentes estilos y formas de ser, reconociendo que pese a las dificultades del contexto, también hay posibilidades de poder salir adelante y proyectarse a futuro:

> Primeramente, el positivismo. Tenemos que ser sumamente positivos, optimistas e innovadores. Estamos en el tiempo en que hay que innovar, hay que cambiar nuestra manera de pensar y hay que ir entrando en la tecnología, en el ambiente y las nuevas dinámicas que nos está ofreciendo el mundo ahora. Entonces, el mensaje que yo les dejaría es que hay que ser superpositivos, en lo que queremos, hay que empezar a innovar, de pronto más allá de dar ideas nuevas, tomar una idea existente y transformarlas, en algo que nos sirva a nosotros mismos, y que vaya beneficiando a quienes nos rodean. Y también el amor entre familia, lo afectivo. Para mí es superimportantisimo, porque es ahí donde nosotros donde nos formamos y nos fortalecemos para salir al mundo, a dar todo lo que podamos, a capacitarnos más y ser mejores. Entonces, seamos superpositivos, y que empecemos a innovar, a crear cosas nuevas (Entrevista con Tatiana, 11°grado, noviembre 13 de 2017).

En la experiencia en el colegio, buscando elementos para la promoción de mejores prácticas para la orientación social y la atención psicosocial en el ambiente educativo, se identificó la presencia de otros sentidos vinculados a la valoración del tiempo presente, de la experiencia educativa en sí misma, más allá de la posible incidencia en su trayectoria futura. En los estudiantes en general, se halla la satisfacción con componentes que subrayan en aprendizajes que serán utilizados en un presente relativamente cercano, como en la valoración de las dinámicas de sociabilidad que conlleva disfrutar la experiencia escolar como experiencia en sí, más que un aprendizaje a futuro.

El asunto de la convivencia escolar, el clima de aula y las dinámicas con los docentes, como parte de los procesos de orientación escolar y atención psicosocial, genera varios cuestionamientos por parte de quienes conforman la escuela; el papel de los y las profesionales en dicha área, se centra en la asesoría, investigación, aportes a la reflexión, la interpretación a la luz de sus dominios

académicos de situaciones sin alejarse de lo cultural y contextual, especialmente en los entornos rurales. La orientación escolar tiene la capacidad de mirar desde fuera, sin desconocer el interior de lo circunstancial propio de los hechos, permitiéndole tener una visión más amplia, abordando las situaciones referentes a la convivencia desde diferentes puntos y mediante estrategias más amplias.

De acuerdo con lo evidenciado en las dinámicas observadas en el colegio, la orientación escolar está llamada entonces a tomar ventaja de las condiciones propias de su rol y a propiciar la construcción de algunos escenarios, según los lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Departamental, tomando lugares como: Hermeneuta, quien tiene la capacidad de comprender la escuela en contexto, desde dentro y ligeramente desde fuera; como Punto de fuga, desde el cual se puede mirar la escuela en perspectiva, apreciando cosas que el cuerpo de docentes (con asignación académica) no puede ver. Como un Vínculo entre la escuela y los intereses de los y las estudiantes, buscando en lo posible el bienestar del estudiantado, dentro de los lineamientos acordes; y de Pivote, entre el colegio y las instituciones que interactúan con él, sean del orden local, municipal, departamental e incluso nacional, en beneficio de la calidad de vida de la comunidad educativa en general.

La información contenida en este subcapítulo puede servir como punto de reflexión y análisis del rol del orientador, no solo como facilitador de convivencia, sino como un actor fundamental en la estructuración de un ambiente escolar, de aula e institucional propicio para todos los miembros de la comunidad educativa, 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 las cuales se desarrollan las relaciones de los estudiantes y demás actores que inciden en la escuela.

## 4.2 Conclusiones

El proceso de diagnóstico de la ruta de orientación escolar y atención psicosocial en el Colegio Departamental El Carmen, de Guachetá generó una serie de aprendizajes, que se reseñan en el presente capítulo, dedicado a mostrar las conclusiones subyacentes al trabajo de intervención desarrollado en el territorio de Guachetá.

Durante la revisión del Estado del arte, se encontró que si bien hay trabajos académicos que abordan varios contextos en Colombia, dicha producción no es suficiente, en referencia al estado de la educación rural, específicamente en las temáticas de orientación escolar y atención psicosocial. Hay mucha producción académica para en el contexto urbano, en contraposición a lo rural, donde los trabajos referentes a este contexto son limitados.

Al realizar el diagnóstico del proceso de orientación escolar y atención psicosocial, dirigida a los estudiantes de media vocacional, de la IED El Carmen, en el Municipio de Guachetá, Cundinamarca, se revisaron dichos procesos, en donde se identificaron varias oportunidades de mejora de estos. Uno de los aspectos señalados hace referencia al fortalecimiento del desarrollo integral de los estudiantes a través de la toma de decisiones personales y que puedan decidir sobre asuntos álgidos como por ejemplo: el ejercicio de la sexualidad, el discernimiento sobre la escogencia de profesiones u oficios, el reconocimiento y resolución de conflictos con pares, entre otros; han de conocer las ventajas, las desventajas, comprender e interpretar el problema, una buena decisión implica responsabilidad y seguridad en las acciones mismas que se van a llevar a cabo.

Vale la pena subrayar que no existe el respaldo suficiente para el desarrollo de los procesos integrales de la educación, como lo es el fortalecimiento de los procesos de orientación escolar y

atención psicosocial al interior de las escuelas, por lo que se necesita de una verdadera sinergia por parte de la academia para que puedan empezar a generarse cambios positivos en dichas áreas.

Otro punto clave identificado durante el proceso de diagnóstico del área de orientación escolar y la atención psicosocial es que los/as profesionales de esta área promueven parcialmente la resolución de los problemas que se presentan dentro de las dinámicas grupales entre los estudiantes a través de la participación de las diversidades educativas. El colegio, además de ser multicultural por las características del contexto de Guachetá, se configura como multipolítico (donde convergen varias tendencias, corrientes y pensamientos políticos) y multisocial (donde convergen diferentes comunidades étnicas mixtas, con sus múltiples tradiciones culturales, generando cierto pluralismo multicultural), haciéndolo también multiconflictivo (debido a las tensiones producidas por la lucha por los valores y por el estatus, el poder y los recursos escasos económicos presentes en el municipio, debido a las migraciones recientes por el desarrollo minero, lo que ha afectado a la estructura social de Guachetá).

Lo anterior tiene su explicación en la falta de oportunidades, que se acrecienta más en el contexto municipal, debido a las limitaciones socioeconómicas que se presentan, en todos los órdenes y cuyos principales afectados son los niños, adolescentes y jóvenes. Considerando que Guachetá ha sido indirectamente afectada por el conflicto armado y se ha afectado su tejido social al ser receptora de población migrante, muchos de ellos jóvenes, por lo que se han estado buscando los lazos para reconstruir dicho tejido, con relación a los adolescentes y jóvenes, así como los nexos de sus dinámicas sociales y educativas, entre el contexto rural y lo urbano, en el municipio y zonas aledañas.

En el ámbito escolar de la IED El Carmen, una de las funciones del (la) orientador (a) escolar, es promover la educación integral de los estudiantes, por lo que se requiere “la interacción y

participación de la comunidad educativa para conseguir el bienestar colectivo de la misma" (Ley General de Educación, Articulo 18). Es por esto por lo que es importante que, en el colegio, desde el área de orientación escolar, se propenda por una concientización sobre los procesos de formación integral por parte de toda la comunidad educativa (estudiantes, padres y docentes), a quienes debe hacérseles saber que tienen la competencia para participar (a través del gobierno escolar) en las decisiones que se tomen en la institución para un mejor desarrollo estudiantil. Sin embargo, todos estos procesos se basan en el enfoque de corrección y no se toma en cuenta el enfoque preventivo, que es donde realmente deben enfocarse todas las acciones a realizar.

De ahí la necesidad de confrontar la realidad escolar, por medio de la integralidad desde la orientación escolar y la atención psicosocial, en aras de trasformar la relación escuela –educando – comunidad; algunos estudiantes atraviesan situaciones críticas desde las más diversas variables, que afectan sus vidas, llegando a desestabilizarlas; es entonces donde esta apuesta ha de ser por una formación integral e intencionada desde la pedagogía y la orientación escolar, con un proceso de atención psicosocial que propenda por abordar las distintas y complejas realidades que se perciben al interior del colegio.

En este sentido, la orientación escolar no consiste en remplazar a un docente para cuidar el grupo en el aula o hacer dictados; la realización de tareas eventuales obstaculiza la planificación apropiada para afrontar la cotidianidad y sus tiempos, el atender las necesidades pedagógicas, la didáctica, elementos para pensar el éxito en el aprendizaje, etc. No sería prudente improvisar un tema; además, el tiempo y el espacio no serían compatibles, debido a que el compromiso de la orientación escolar y la atención psicosocial exige seriedad y respeto, porque el proceso de trasformar una sociedad como la actual, desde el ámbito educativo, implica la prontitud, siendo eficientes con el tiempo, en términos de eficacia y eficiencia.

Por una parte, el (la) profesional de orientación escolar y/o de atención psicosocial es visto muchas veces como el encargado de “apagar incendios”; si bien existen unos lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación (Manual de funciones) para los profesionales que desempeñan estas labores al interior de las instituciones educativas, en la mayoría de las veces, dichos lineamientos, desde donde se conforman las funciones a desarrollar por el personal, no se cumplen adecuadamente y en ocasiones, son determinadas como no prioritarias por parte de los directivos del colegio, como los coordinadores, el rector o el mismo Concejo académico.

Así mismo, y de forma lamentable, en Colombia y especialmente en los contextos rurales, la educación se ha convertido en un fortín político, donde convergen intereses ajenos a la función social de la misma, como agente de cambio social y cultural, alejándola un poco de este último; convirtiéndose en un espacio de pugna de intereses que en muchas ocasiones son lesivos a los procesos de formación integral, que de la educación, se derivan y se deja a un lado la dimensión de las consecuencias y efectos que hay detrás de estas acciones políticas, que muchas veces, se toman “desde las oficinas y desde el escritorio del despacho”, desconociendo la dinámica de campo en las instituciones educativas.

El tema político guarda una relación también con los procesos electorales, ya que no hay continuidad en los procesos, reduciéndose todos estos temas de educación, específicamente lo relacionado con la orientación escolar y atención psicosocial, a puntos específicos de programas de gobierno y no considerándolos como políticas educativas de Estado.

Recapitulando lo identificado en el proceso de orientación escolar y atención psicosocial, como parte del sistema educativo, se observan sus propias necesidades y estas, en aras de un mejor tratamiento y satisfacción de las mismas, deben estar fuera del alcance de intereses particulares,

especialmente de los intereses políticos. Dichas necesidades del sistema educativo deben estar en función del desarrollo integral de los estudiantes.

Con respecto a la caracterización sociodemográfica de los estudiantes de media vocacional de la IED El Carmen, de Guachetá, se confirma que esta población está en su periodo de adolescencia, algunos ya en la etapa de juventud, lo cual conlleva una serie de retos, dada las exigencias de intervención en las áreas comportamentales, académicas y de tipo personal (familiar, socioeconómico y personal - sexual). Lamentablemente, en dicho contexto se percibe una gran desigualdad ante los procesos de formación integral de los niños, adolescentes y jóvenes, ya que éstos reciben un nivel de educación más "pobre" e incluso muchos no tienen este "privilegio" de poder estudiar. Es así como el desarrollo de las labores del profesional en orientación escolar y atención psicosocial ha de ser un constante compromiso y una constante responsabilidad en el apoyo a la resolución de problemas de grupo.

En el reconocimiento de las realidades particulares del Colegio El Carmen, en donde (sumadas a las dinámicas del contexto), se perciben dinámicas enrevesadas, potencialmente conflictivas; los estudiantes van reflejando estas dinámicas en todos sus espacios de interacción de manera permanente, haciendo considerar la tarea de la orientación escolar y la atención psicosocial en la institución educativa, como una labor compleja, e ineludiblemente interdisciplinaria con la colaboración estrecha de las demás disciplinas, haciendo que todas ellas converjan en la realización del estudiante como si se unificaran las partes en un todo, bajo el panorama del orientador escolar como coordinador, hacia la apuesta integral del estudiante.

Mantener a estos adolescentes y jóvenes en el campo hoy es el desafío de las dinámicas poblacionales juveniles presentes en Colombia y en Latinoamérica en general. En el ámbito práctico hay dificultades para lograrlo, ya que muchas veces la autoridad de los padres en las fincas

/o espacios rurales impide la autonomía del joven para desarrollar sus proyectos, lo que directa o indirectamente afecta la participación de los jóvenes en el planeamiento de los sistemas educativos y productivos y en los espacios de toma de decisiones desde la familia al nivel local, al departamental y al nacional.

Lo anterior se explica desde las dificultades actuales que los campesinos jóvenes encuentran para permanecer en el campo, debidas a múltiples factores. Al más amplio nivel, se encuentra la actuación del Estado y la formulación, implementación y evaluación de políticas públicas específicas para la juventud rural. Es posible percibir que las políticas públicas empiezan a reconocer la necesidad de fortalecer a los jóvenes. Aunque sus estructuras y recursos sean insuficientes para atender a la demanda de los/as jóvenes, pues la demanda de la juventud campesina está relacionada con políticas públicas de carácter estructural como la reforma agraria popular, el apropiamiento de la educación como derecho y deber propio y el acceso al crédito. Aun así, hay que reconocer la importancia de las estructuras gubernamentales creadas porque al menos garantizan las discusiones sobre la juventud en el debate político nacional (Viana y Vommaro, 2014).

Con relación a la implementación del esquema de atención psicosocial que funciona en la IED El Carmen (de Guachetá) para atender a los estudiantes de media vocacional, se considera que este esquema, junto con la orientación escolar en el colegio, no ha sido lo suficientemente valorado, ya que a estos procesos en ocasiones se les ha desarticulado de sus funciones, asignado al profesional responsable a otros oficios, por ejemplo, acompañar a los estudiantes al puesto de salud, a su lugar de residencia, realizar carteleras, entre otras; eventualmente, estas actividades alejan al profesional de las labores en las que verdaderamente debe enfocarse o concentrarse más, como lo es la prevención de posibles disfunciones comportamentales de manera oportuna en los estudiantes y/o

el abordaje en profundidad de las distintas situaciones que afectan, además de los estudiantes, al conjunto de la comunidad educativa en general.

La orientación escolar en el colegio, con las tareas complementarias como la atención psicosocial, deben llevarse como un proceso continuado y no como una acción esporádica en los momentos en que falten profesores o que surjan mayores dificultades, constituyéndose como un trabajo planificado para todo el año lectivo, no destinándose para la cobertura o contingencia de oficios súbitos y no planificados. La Ley General de Educación, en su artículo 40, propuso funciones diferentes y según su origen tiene como objetivo general el de:

> contribuir al pleno desarrollo de la personalidad de los educandos, en particular en cuanto a la toma de decisiones personales; la identificación de aptitudes e intereses; la solución de conflictos y problemas individuales, familiares y grupales; la participación en la vida académica, social y comunitaria; el desarrollo de valores (…) (MEN, 1994).

Es decir, una formación íntegra de los educandos establece que las labores de orientación dentro de las instituciones educativas son un servicio integral; implica entonces, que se manifieste desde un proceso pedagógico preventivo, explorando desde su interior elementos protectores para trasformar las realidades divididas de los estudiantes.

Otra de los aspectos identificados para el reforzamiento del proceso de implementación del área de orientación escolar y la atención psicosocial en el colegio, ante un conflicto o problema, es reconceptualizar las distintas problemáticas, sin descuidar las dinámicas juveniles del contexto rural, que son un tanto distintas de zonas más urbanizadas; esta observación se hace, teniendo en cuenta que lo profesionales encargados de esta área en el colegio no vienen del municipio, sino de la zona urbana de Ubaté, donde las dinámicas de la adolescencia y juventud difieren en parte de las de Guachetá.

Después de hacer la revisión de las labores del área de orientación escolar y atención psicosocial en el colegio, además de las diversas experiencias de trabajo en dicha área, y algunas en el ámbito rural, se halló que las condiciones afrontadas por algunos educandos es violenta, especialmente en el contexto de Guachetá, dado que su entorno más cercano es la familia; el hecho de vivir en violencia familiar les impide alcanzar un desarrollo integral y ejercer plenamente sus potencialidades puestas al servicio de su comunidad. Tanto en el contexto familiar como en el escolar, se parte de un comportamiento no dirigido o no reconocido, lo que determina que, de no hacerse un adecuado proceso de intervención (es decir acciones no dirigidas) se puede llegar al desarrollo de personalidades negativas y desajustadas.

De acuerdo a las dinámicas establecidas en el contexto, una de las dificultades percibidas es el hecho que las funciones del orientador profesional en la escuela decrezcan y, sobre todo, que no se dé la importancia que requiere la atención psicosocial sobre todo, teniendo en cuenta las múltiples vulneraciones a la que se ven expuestas los niños, adolescentes y jóvenes del municipio, lo que hace que desde el estudiantado - algunos de ellos, inmersos en realidades marginadas - representados en las presentes y futuras juventudes escolares, exigen de la orientación escolar e interdisciplinar, alternativas de solución a sus desafíos diarios, en sus espacios personales y familiares.

Los 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/es y una permanente actualización y espíritu de aprendizaje. También

les exige 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. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes que desertan del sistema educativo manifiestan que las causas son externas y no se hacen responsables de ello, lo que indica lo difícil que es afrontar situaciones específicas con los estudiantes.

El orientador escolar en la escuela no debe dejar al azar la orientación vocacional o profesional del educando, lo cual debe ser una de las tareas prioritarias, especialmente con los de grados de media vocacional (10° y 11°), lo que reafirma una vez más que las labores del área de orientación escolar deben ser de carácter preventivo, sin las características de "tapa agujeros", que significa cubrir espacios agotados y por tanto, requiere cada vez más de funcionarios íntegros, éticos y moralmente estructurados, que tracen verdaderas políticas de avance en la formación; ello sería de grandes repercusiones positivas, especialmente para un contexto como lo es el de Guachetá.

El colegio de Guachetá con sus dinámicas propias reviste una alta complejidad. Las dificultades evidenciadas en el desarrollo de los procesos de orientación escolar y atención psicosocial en el colegio también afectan a los docentes. Los profesores se enfrentan a la complejidad de abordar diversas situaciones de los estudiantes, que requieren manejo especial, para lo cual no están preparados. A lo anterior, se añaden las situaciones derivadas de los retos y dificultades a los que se encuentra sometido un profesor que no tiene la capacidad de abordar muchas situaciones de tipo emocional, psicosocial y/o de tensiones personales o familiares que afectan a los estudiantes; para tales situaciones los profesionales de orientación escolar y atención psicosocial cuentan con habilidades de intervención. Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia en el colegio cierta

sobrecarga en lo emocional por la convivencia diaria, y de las exigencias académico-laborales cotidianas. En efecto, si no toman conciencia de su actual situación, en su parte anímica y psicosocial, tanto estudiantes como profesores, persistirán las dificultades para fomentar relaciones sanas de convivencia y procesos adecuados de formación integral.

La sobrecarga laboral, derivada de atender las dinámicas propias del salón de clase que vienen con sus propias tensiones y sumando las veces que es necesario resolver temas pertinentes del área de orientación escolar y de atención psicosocial, potencialmente pone en riesgo psicosocial a los profesores. El hecho de que exista una sola persona (en el colegio participa una psicóloga orientadora desde mayo de 2017) encargada de las áreas de orientación escolar y de atención psicosocial para toda la institución, también la ponen en riesgo, al no existir una persona de apoyo para poder hacer relaciones de colegaje, ya que asumir la responsabilidad de asumir todas las dinámicas psicosociales y de orientación escolar, genera una sobrecarga de trabajo; esto eventualmente puede llevar a enfermedades profesionales, estrés laboral, estrés mental y angustias, que inciden en la calidad de vida y, por ende, en los resultados de las acciones que se desarrollan por parte de esta área al interior de la escuela.

La labor del orientador requiere de la ética que oriente las acciones y principios que buscan depurar la formación integral del escolar y su entorno. Por tanto, no es oficio del orientador escolar ejercer funciones distintas a las de su cargo o dedicarse a actividades que suelen considerarse como “de apoyo o relleno”, porque dichas acciones marginan los procesos de desarrollo y prevención en los estudiantes, por ejemplo, afrontar problemas en la toma de decisiones, o apoyo en la intervención de situaciones emocionales, causadas debido a las disfunciones en el hogar, en la cotidianidad, debido a que la mayoría de estudiantes se ven obligados a encarar situaciones de riesgo social, abandonados a sus propias capacidades.

Por lo que se refiere a las recomendaciones para el mejoramiento de la ruta de atención psicosocial en el IED, El Carmen, teniendo en cuenta el enfoque territorial (contexto rural), es importante manifestar que la escuela debe ser protagonista a la hora de formar ciudadanos y ciudadanas independientemente del contexto donde se encuentren, sean urbanos o rurales, sujetos activos que participen en la transformación de su realidad y que convivan con los otros y las otras. Por otro lado, debe potenciar las capacidades del desarrollo humano para que los y las estudiantes construyan una vida autónoma, tomando las decisiones que estimen convenientes para sus vidas. En tan ambiciosa tarea, las orientadoras y los orientadores en su rol como facilitadores de la convivencia en general, así como otras áreas de intervención que pueden ir más allá de las dinámicas del aula y del colegio mismo, se enfrentan al reto de convertir las tensiones propias de la orientación, en oportunidades que les permitan generar transformaciones en la escuela, en sus relaciones y lecturas del entorno.

Esta eficiencia en la toma de decisiones incluye el perfeccionamiento pedagógico por parte del orientador escolar, así como tener sólidos conocimientos sobre el abordaje de distintas temáticas desde la óptica psicosocial. Tomar una decisión es un arte, la pedagogía contribuye a enfrentar esta necesidad fundamental con los estudiantes, es un proceso intencionado de aprendizaje desde la orientación escolar, "aunque toda persona que toma decisiones se siente satisfecha consigo mismo cuando éstas salen bien y promueven su futuro y el de otros" (Weiss, 1996: 104-105). El abordaje superficial o de tipo erróneo, y no hacer una adecuada intervención sobre las problemáticas que sean atendidas, pueden llegar a generar sentimientos de dolor, irreparables, en la vida del escolar, en lo personal, lo laboral y lo social, y teniendo en cuenta las redes de apoyo a los jóvenes, limitadas en el ámbito rural, el impacto negativo puede acrecentarse.

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, significa 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; todo esto puede aplicarse también en el actuar específico para el abordaje y solución de las problemáticas y situaciones diversas que afectan a la comunidad educativa en general.

No se puede dejar de lado el hecho de que los procesos de orientación escolar y atención psicosocial, donde la convivencia se constituye en uno de los elementos centrales, se dan en el marco de la interacción de múltiples relaciones que ocurren en territorios complejos y retadores como la comunidad (barrio, vereda, grupos de amigos), la familia y la escuela. 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 el conjunto de roles y funciones que el profesional de orientación escolar y/o atención psicosocial asumen dentro de la institución educativa. 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 o de intervención de casos álgidos en la figura de la orientadora o del orientador, sino que se comprende como un actor definitivo en el proceso incesante de lo que recoge, en términos generales, una sólida y bien estructurada área de orientación escolar y atención psicosocial.

Es importante que, en el ámbito del colegio, el área de orientación escolar y atención psicosocial incorpore a las familias dentro de un proceso formativo y preventivo que contribuya a aliviar las tensiones producidas en las interacciones entre sus miembros, reconociendo la necesidad de aplicar estilos de vida saludable. En dichas dinámicas, se pueden beneficiar de la participación del educando en el proceso de enseñanza aprendizaje; por esta razón, deben estructurarse los mecanismos de acción y participación con el fin de permitir a las familias de los educandos en la escuela para que a través del orientador escolar se apropien de la responsabilidad educativa integral de sus hijos, en un proceso mancomunado con la comunidad educativa.

El área de orientación escolar debe estructurar como tarea importante para el inmediato, mediano y largo plazo, la función de enseñar a valorar. El desarrollo de dichas labores de orientación en el colegio, combinando lo pedagógico y lo psicosocial para la atención de las distintas situaciones que afectan a los estudiantes, así como la conformación de procesos formativos en aspectos del desarrollo social, como lo son los valores, puede facilitar, atendiendo a las labores del contexto rural de los adolescentes y jóvenes en Guachetá, la comprensión de los intereses y necesidades de los educandos; la socialización desde la orientación escolar, buscando una armonía con el proyecto educativo institucional del colegio, para que pueda llegar a prevenir y promover, con la anuencia de todo el cuerpo docente y de las directivas del colegio, un desarrollo humano integral a través de programas pedagógicos, para lograr la correcta inserción de los educandos a la vida social.

El colegio debe ser dotado de herramientas para afrontar las situaciones derivadas de la dinámica social propia de los ambientes escolares, con las tensiones psicosociales que se desprenden de ellas. Si la escuela va a asumir todo lo que conlleva la formación integral, debe contar con los recursos físicos y humanos para ellos, de manera permanente. Uno de los aspectos

más llamativos es la modificación de las dinámicas sociales del colegio, debido a prácticas recientes de consumo cultural, por medio de la irrupción del internet en el municipio. Valdría la pena preguntarse cómo pueden aprovecharse herramientas alternativas, por ejemplo, el uso de las TICs para optimizar los procesos formativos y generar procesos reflexivos en los estudiantes en general. Esto podría hacerse tomando los antecedentes de consumo cultural que recientemente se han empezado a dar en el colegio, como la masificación del consumo de internet, con todo lo que ello conlleva.

Es necesario aprender a conversar, preservando la integridad psicológica, emocional y física, tanto en estudiantes como en las personas que los acompañan: los docentes, administrativos y el/los profesionales de orientación escolar y atención psicosocial. En los procesos de interacción, se pueden generar las condiciones para poder realizar un acompañamiento a los estudiantes, y también al personal docente si se requiere, siempre y cuando desde el colegio, se generen las garantías básicas, necesarias y suficientes para que cada una de las áreas que la componen, puedan tener un adecuado nivel de comunicación, y sobre todo, promover dentro de dichas dinámicas, formas asertivas de comunicación, manejo emocional, con la consecuente generación de espacios emocionalmente seguros, y un sólido desarrollo de las habilidades sociales.

Lo anterior lleva a que deba cuestionarse la escuela desde su concepción y las labores que realiza, desde el cómo se organizan los procesos educativos actualmente, y cómo es el joven, futuro ciudadano, que se está formando, y que va a enfrentarse a la vida, sea en el contexto rural o en el urbano, dada las situaciones que siguen presentándose en el interior de la escuela y en el tránsito de los estudiantes, por los distintos procesos formativos, hasta su inserción fuera de la escuela (teniendo en cuenta los estudiantes que logran graduarse de bachiller) bien sea en el ámbito de la educación superior, o en los procesos productivos.

Frente a lo anterior, es preciso que se genere, desde los procesos de orientación escolar y atención psicosocial, la construcción de comunidad, alrededor de los procesos educativos y de formación integral, fortaleciendo las habilidades sociales y de conocimiento mediante el aprovechamiento de sinergias desde la academia, en todos los niveles y articulación con otros procesos educativos, de tal forma que se produzca un impacto favorable en la educación en general.

Finalmente, como todas las organizaciones, en la Institución Educativa El Carmen, de Guachetá, hay ciertas prioridades institucionales en las que los profesionales de orientación escolar y atención psicosocial se notan comprometidos y desde la dirección del colegio para todo el personal docente, administrativo y operativo, se solicita que se asuman dichas prioridades. Sin embargo, la problemática estudiantil se acentúa cada día más; precisamente, los estudiantes han de ser vistos no desde una óptica reduccionista sino desde su complejidad, haciendo esencial la necesidad de fortalecer los programas pedagógicos en prevención, responsabilidad y valores, de forma que se pueda impactar de forma positiva y proactiva en el proceso de formación integral de los adolescentes y jóvenes estudiantes.

## 4.3 Recomendaciones

Los procesos de orientación escolar y atención psicosocial dentro de la educación media permiten a los estudiantes consolidar y profundizar las competencias necesarias para continuar con la educación superior o ingresar en el mercado laboral o en otros procesos productivos. Además, contribuye a un círculo virtuoso de desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y también, por extensión, a mejores condiciones de salud, menos criminalidad y mayor compromiso cívico. El mejoramiento de la calidad y la cobertura de los procesos de orientación escolar y atención psicosocial dentro de las instituciones educativas en el país, especialmente en las escuelas rurales,

podría crear grandes beneficios para las personas, la economía y la sociedad en general. Una mejor orientación a los estudiantes, profesores, escuelas y colegios sobre los conocimientos, competencias y valores que deben ser adquiridos en el interior del colegio será de vital importancia para estos esfuerzos.

En las instituciones educativas, especialmente aquellas ubicadas en el ámbito rural, dado la operacionalización de la orientación escolar, esta labor no debería prestarse para la realización de otras actividades varias, como, por ejemplo: acompañamientos en la portería o la disciplina. Dada la complejidad estudiantil frente a las distintas problemáticas abordadas que involucran lo social, lo familiar y lo económico-productivo, se requiere un proceso de intervención desde un carácter técnico, de forma que pueda contribuir al cambio de una sociedad que así lo exige, haciendo pertinente la identificación de factores de riesgo psicosocial que pueden afectar y/o impedir la realización y satisfacción de necesidades en los estudiantes.

Es preciso que desde las autoridades municipales y departamentales se pueda diseñar un enfoque rentable para prestar servicios de orientación escolar y atención psicosocial de calidad en las zonas rurales La ampliación de estos servicios probablemente sea un desafío en las muchas zonas rurales y remotas del departamento, y también del país, las cuales actualmente carecen de sedes educativas y en las que el costo de la prestación de estos servicios puede ser particularmente altos. Según recomendaciones de la OCDE (2016), una manera valiosa de mejorar la calidad y la rentabilidad de la educación rural es la creación de redes escolares sólidas, ya que una mayor colaboración entre las escuelas y colegios puede dar como resultado, no solo más ahorros en costos gracias a los recursos compartidos, sino además la superación del aislamiento de los profesores y los estudiantes (Ares Abalde, 2014).

La atención al estudiantado, mediante los procesos de orientación escolar y atención psicosocial, deben configurarse como un proceso incesante, digno e integral, ya que muchas veces los estudiantes niños, adolescentes y jóvenes, debido a diversas situaciones, se ven sometidos a tomar decisiones equivocadas comprometiendo su vida personal, familiar y social. Es entonces donde la escuela, como garante de los derechos de los estudiantes, ha de brindarles la protección debida de manera integral, usando los mecanismos institucionales, interinstitucionales e interdisciplinarios disponibles, pues los derechos de los estudiantes priman sobre los demás derechos y se consideran inaplazables según las distintas disposiciones legales en la materia.

Debe procurarse también, la promoción de entornos escolares positivos, mediante la reducción de la exposición de los estudiantes a las influencias negativas dentro y fuera del salón de clases. La promoción y el desarrollo de las competencias sociales y emocionales sugieren formas de fortalecer dichos esfuerzos. Particularmente, los estudiantes, escuelas y colegios se podrían beneficiar si los profesores estuvieran más capacitados sobre cómo motivar a los adolescentes y mejorar sus competencias sociales y afectivas; si se contratara a más psicólogos y otros especialistas y si existiera mayor coordinación con los servicios sociales municipales y departamentales, haciendo esfuerzos para involucrar a los estudiantes de manera proactiva, gestionando y creando un entorno seguro e inclusivo en sus escuelas y colegios. Sería importante que dichas iniciativas fueran adoptadas en aquellas escuelas y colegios con los entornos más complejos, como los rurales remotos y se combinen con las medidas que buscan reducir las tensiones en los centros educativos, las cuales representan un obstáculo para los estudiantes que buscan superar sus dificultades socioeconómicas y mejorar sus perspectivas de vida.

Es importante que dentro de las tareas y desarrollos en el mediano y largo plazo del área de orientación escolar, se prevea un apoyo decidido e incondicional por parte de las directivas del

colegio, especialmente desde las áreas de Rectoría y las Coordinaciones académicas y de Convivencia, de tal forma que la suma de dichas sinergias pueda contribuir al desarrollo integral del estudiantado, para tener impactar positivamente a los contextos externos, como los núcleos familiares de los estudiantes y sus comunidades. Todo lo que pueda alejar de la integralidad a los educandos, puede ser contraproducente, por lo que es importante el rol de apoyo que puedan jugar las directivas de la institución, las cuales deberán convencerse de que, sin su apoyo la orientación escolar no funcionará. Es de vital importancia que también desde las directivas de las instituciones, se pueda disponer de los recursos necesarios al alcance del educando para optar por una excelente calidad en todo lo relacionado con los procesos de enseñanza – aprendizaje, en busca de una correcta y justa formación e inserción integral como aporte a la sociedad actual.

Vale la pena decir que, al producirse afectaciones lesivas a las labores y a los niveles de compromiso dados por el área de orientación escolar y atención psicosocial desde su ejercicio profesional, sobre los procesos de enseñanza – aprendizaje, se desacreditan tanto los derechos, como la realidad cotidiana y futura del estudiante, afectando así sus futuras contribuciones al contexto que los acoge, lo que eventualmente, puede llegar a representar un riesgo, lo que debe indicar que el colegio y las instituciones educativas en general deben generar apropiadamente un mecanismo humano de retroalimentación por el cual el impacto de la escuela pueda evaluarse de manera fehaciente.

Así mismo, la articulación con los procesos pedagógicos deben tornarse esencial, de tal forma que pueda orientar las actitudes de los escolares, dado que la mayoría de los problemas individuales van acompañados de desajustes emocionales, permitiendo la cabida al proceso de intervención donde la estructuración adecuada de los programas preventivos puedan ayudar a las partes a comprender el problema con sus ventajas, desventajas y responsabilidades, manteniendo una

postura flexible con el objetivo de manejar los problemas de la cotidianidad en la escuela de una forma pedagógica, reflexiva y creativa, de manera que se configuren múltiples oportunidades de reaprender y resignificar los conflictos dentro del ámbito escolar del colegio, como una oportunidad para crecer y cambiar, haciendo una confrontación con la realidad y extraer los aprendizajes para todas las partes.

La formación en valores que se imparta en el Colegio Departamental El Carmen, de Guachetá, ha de ser un proceso incesante y para toda la vida; en efecto, una comunidad, independientemente del contexto donde se encuentre, sea rural o urbano, se desarrolla con base en un proceso formativo integral, incluyendo su contexto geográfico, social y económico; una educación de la mejor calidad posible para su logro ha de ser liderada por profesionales idóneos, que tengan no solamente calidad transparente en el manejo del conocimiento, sino que se apoyen en las diferentes ciencias para que incidan en la calidad de la educación, incorporando valores a los estudiantes, como los principios de la ética, la moral, las buenas costumbres, indudablemente encierran otros temas como la honradez y sus demás principios, celeridad, economía y tolerancia. Los estudiantes, con el acompañamiento adecuado, deben llegar a ser capaces de asumir un compromiso solidario y comunitario en la construcción de una sociedad más justa y participativa, y buscar mejorar sus propias condiciones de vida.

Por todo lo anterior, la formación integral en el colegio debe constituir un estilo educativo propio, que pretenda no simplemente instruir a los estudiantes con saberes específicos de las ciencias, sino ofrecerle los elementos necesarios para que puedan crecer como personas, desarrollando todas sus características y potencialidades. La función de los profesionales de orientación escolar debe centrarse en el conocer y reconocer al estudiante en su entorno

psicosocial, propendiendo por la elaboración de procesos de intervención de acuerdo a sus necesidades de liberación, autonomía y sentido crítico.

En ese orden de ideas, el orientador escolar dentro del colegio, atendiendo a las solicitudes desde los estudiantes, docentes y directivas del colegio, debe propender por tener una función integral, mediante un trabajo mancomunado con la comunidad educativa del colegio, que esté acorde con el marco del Proyecto Educativo Institucional en acciones como el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación tendientes a favorecer el pleno desarrollo de la personalidad de los educandos.

La orientación escolar y la asesoría psicosocial debe procurarse en términos de efectividad, eficiencia y eficacia. Además de las competencias socioemocionales, se podrían ofrecer más orientación a los estudiantes en lo referente a actividades productivas, formación o cursos de educación superior que podrían coincidir con sus competencias e intereses, cómo aumentar sus posibilidades de ser aceptados en los programas de su elección (si se deciden por continuar algún proceso formativo) y qué opciones tienen disponibles para superar las limitaciones económicas. Sin orientación ni información completa, los estudiantes tienden a basarse en fuentes informales de asesoría, como los parientes o amigos, lo cual limita sus posibilidades a las experiencias familiares. La orientación escolar y la atención psicosocial pueden abrir nuevos horizontes, y beneficiar a los estudiantes con orígenes vulnerables, y ayudarles a aquellos que están a punto de abandonar el colegio a encontrar razones significativas para seguir estudiando. Los costos de tomar una decisión equivocada pueden resultar muy altos, social y económicamente y en cuanto a las posibles aspiraciones incumplidas y frustradas.

Otras recomendaciones dadas para el fortalecimiento de los procesos de orientación escolar y atención psicosocial en el colegio serian:

- Proponer nuevos escenarios que desde la cultura propia y los contextos interculturales orienten a la dinamización del sistema educativo intercultural colombiano.
- La educación a grupos étnicos debe tener especial atención en los planes y proyectos de las Secretarias de Educación. De la misma manera, se debe seguir animando a los estudiantes a participar en actividades comunitarias y en el servicio social, con el fin de crear conciencia sobre los valores éticos y preparar a los estudiantes para la participación cívica.
- La ejecución de procesos de articulación necesaria y desarrollo de estos proyectos con las propias comunidades.
- Se deben consolidar apuestas de acciones afirmativas en los gobiernos departamentales y locales que visibilicen integralmente a las comunidades.
- Se debe garantizar la calidad de los programas de educación media al redefinir el contenido docente y pedagógico, con un enfoque en cuatro pilares (competencias básicas y sociales-afectivas, estudios prácticos y aplicados, servicio cívico y orientación profesional), así como la ampliación del acceso a la educación media en las zonas rurales por medio del mejoramiento de la infraestructura.
- Se debería contar con mayor disponibilidad de servicios de apoyo (como psicólogos y orientadores) y actividades extracurriculares en el colegio (por lo menos, uno cada 200 estudiantes) y se debería orientar más a los profesores y directivos docentes sobre cómo manejar el comportamiento de los adolescentes y fomentar un entorno escolar positivo.

Los colegios, con el apoyo de orientación escolar y atención psicosocial, pueden llegar a desarrollar responsabilidades adicionales, en términos de fomentar relaciones con instituciones de educación superior y el sector productivo. Es necesario que se fortalezcan las capacidades para

llevar esto acabo, así como las habilidades de las secretarias de educación (municipal y departamental) para poder brindar un apoyo eficiente a estos procesos.

Por otra parte, la recolección y análisis de información cuantitativa y cualitativa sobre la situación en el colegio, debería servir como base para el diseño y la implementación de una estrategia en el sector educativo, invitando eventualmente a los sectores sociales (juventud) y salud, de acuerdo a su competencia y responsabilidad; de esta manera se mitigarían las dificultades, tensiones y riesgos suscitados desde lo público y lo privado que puedan tener repercusiones en el proceso de formación integral de los estudiantes.

Para finalizar, se debe propender por el diseño y la adopción de un instrumento que permita identificar las principales restricciones y barreras de acceso de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con sus respectivos núcleos familiares, a un sistema integrado de orientación escolar y atención psicosocial con sus respectivas redes de apoyo intra y extra institucional, las activaciones de rutas de apoyo interdisciplinario; de esta forma, se mejorarían las respectivas remisiones, portafolios de servicios, rutas de atención en las instancias que sean requeridas. No obstante, no se desconoce que la carga más importante está en las manos de los profesionales del área de orientación escolar y atención psicosocial, dado que un número importante de responsabilidades recae justamente sobre los/as responsables de dicha área.

## 4.4 Lecciones Aprendidas

Uno de los aspectos más llamativos en este proceso de diagnóstico fue el relacionado con la adaptación a lo rural, a su riqueza y su diversidad cultural y sus diferencias con el contexto urbano, donde estaba acostumbrado y el contexto rural, novedoso totalmente para mí. El entender aspectos como el medio ambiente, el proceso productivo y toda la vida social y cultural del ámbito rural del

municipio de Guachetá, en Cundinamarca, me hizo generar la inquietud de profundizar acerca de los programas curriculares: el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas, así como elementos propios de la cultura en dicho contexto (actividades y destrezas) para poder formarme una idea y aproximación al desenvolvimiento de los adolescentes y jóvenes en su medio social

Otro punto que me llamó la atención sobremanera fue la concepción que tienen los jóvenes sobre sí mismos y su constante comparación con sus pares en otros contextos, muchas veces con connotaciones negativas para ellos. Esto me lleva a pensar en cómo está la autoestima del joven en el contexto rural, generándome las siguientes preguntas: ¿Cómo hacer para que el joven mantenga su autoestima? ¿Cómo fortalecer su autoimagen y autoconcepto como actor fundamental para el desarrollo de su comunidad? ¿Cómo hacerle ver que los jóvenes rurales son tan importantes como los de los contextos urbanos?

El contacto con realidades diferentes a mi vida me ha ampliado mi perspectiva de vida en la medida en que, el vivenciar otros contextos, ha ampliado mucho más mi comprensión de muchas de las realidades que ocurren en mi entorno cercano, y también en otras regiones del país. En lo que respecta al entorno rural, es triste constatar que hay poco apoyo y que, en muchos lugares del contexto rural, no hay un apoyo especializado para poder apoyar integralmente a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes del sector rural, que constituyen parte importante de la población en el país.

Las realidades difíciles con las que viví el día a día fortalecieron mi vida, fortalecieron mi esencia como ser humano, me fortalecieron como profesional. Me enseñó a poder usar los recursos con los que se contaba en el momento, de manera racional, así como también a reconocer mis propios miedos y temores, a afrontarlos, a vencerlos y a disfrutar de cada momento, siendo feliz con el trabajo realizado. El sentir empatía con las múltiples realidades con las cuales me encontré,

generaron en mí muchos sentimientos, pero, sobre todo, el compromiso de seguir visibilizando aquellas oportunidades que permitan incidir de manera positiva en el bienestar de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de las zonas rurales del país; también se acrecentó en mi la capacidad de asumir responsabilidades éticas a hoy y a futuro.

Generalmente, el imaginario que se tiene de las personas que realizamos las labores como trabajadores del Estado, sea funcionario o contratista, es que son personas que no realizan su trabajo de la mejor manera, o que no son eficientes y que muchas veces son displicentes en su trato con el público en general. Debido a mi experiencia profesional, con entidades a nivel distrital en Bogotá, así como algunas del orden regional y nacional y también por la interacción que tuve con las personas que me recibieron y atendieron en el municipio de Guachetá, mi propio imaginario frente a estas personas cambió significativamente. Existen también funcionarios públicos, aun en los pequeños municipios, que han demostrado ser personas muy probas, con sentido de la eficiencia, de la eficacia y, sobre todo, de la humanidad, en el trato con las personas y la comunidad en general.

El trabajo de campo, además de los múltiples aprendizajes generados, me permitió apreciar otras relaciones humanas que se entretejen dentro de dichas dinámicas. Las relaciones humanas pueden entrelazar formas de desarrollo, lo que lleva a generar propuestas para el fortalecimiento del accionar institucional, sobre todo si estas acciones van dirigidas oportunamente a aquellas personas y/o comunidades que más lo necesitan, generalmente a las más débiles

La centralización de gran parte de las acciones administrativas y trámites en las ciudades, específicamente en la capital del país, ha dado la impresión a las personas residentes en entornos rurales (y a resientes urbanos también), que lo relacionado con el sector rural tiene menos valía, como si existiese de facto, un cierto tipo de desprecio de lo central hacia la periferia, de la ciudad

al campo. Esto puede explicar la falta de desarrollo en ciertas zonas del ámbito rural del departamento y también, extrapolando, a las demás regiones que conforman el país. Estos procesos de centralización hacen que se presenten tendencias migratorias de adolescentes, jóvenes y adultos de las zonas rurales del departamento – y del país también – que llegan a la capital en busca de las oportunidades que total y absolutamente les venía negando la estructura socioeconómica de su propio contexto, en sus lugares de origen y/o residencia. Esto ha reforzado la percepción en los habitantes de las zonas rurales, de que son olvidados y excluidos por parte de la metrópoli y que ciertamente, para ellos ha sido y es dispendioso y difícil, por temas económicos y logísticos, que siempre necesiten ir a la ciudad para satisfacer sus necesidades básicas, como el trabajo (empleo), educación, salud o inclusive, acceso a las comunicaciones.

**Referencias**


Álzate, R. (1998). *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*, Bilbao, Universidad del País Vasco.

Alzate, M.M. (2014), "Adolescent pregnancy in Colombia: The price of inequality and political conflict", en A.L. Cherry y M.E. Dillon (eds.), International Handbook of Adolescent Pregnancy, Springer US, págs. 241-255.

Arango, L. G. (1992). Estatus adolescente y valores asociados con la maternidad y la sexualidad. En: D. Fassin, A. –C. Defossez y M. Viveros (eds.) Mujeres de los Andes. Condiciones de vida y salud. Bogotá: *IFEA*/Universidad Externado de Colombia.

Ares Abalde, M. (2014), "School size policies: A literature review", OECD Education Working Papers, No. 106, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/5jxt472ddkjl-en.

Arroyo Tello, Marcelo Alfredo (2014). *Aproximación a la medición del Bienestar (Buen Vivir) en el Ecuador. Indicadores objetivos versus indicadores subjetivos del bienestar, una aplicación a las medidas económicas contemporáneas del mismo desde una perspectiva regional*. Economía. Universidad de Alcalá. Alcalá. 56 p. Recuperado de: http://repositorio.educacionsuperior.gob.ec/handle/28000/1527.

Beltrán, V. (2015). *La delincuencia juvenil y la rehabilitación social en el centro de internamiento de adolescentes infractores de la ciudad de Ambato*. Tesis de Especialización en Derecho Penal. Universidad Técnica de Ambato. Ambato- Ecuador. Recuperado de: http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/9380

Bernstein, B., Diaz, M. (1984). *Hacia una Teoría del Discurso Pedagógico*. Traducido de: Collected Original Resources in Education (CORE), Vol. 8, No. 3, 1984.

Bourdieu, P.; Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. Standford University Press.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*, Grijalbo/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México DF.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus, Madrid.

Brown, S., Tapert, S. (2005). Adolescence and the trajectory of alcohol use: basic to clinical studies. Ann N Y Acad Sci, 232-244.

Bustos Jiménez, A. (2011). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. REIFOP, 14 (2). Recuperado de: web: http://www.aufop.com

Caggiani, M. E. (noviembre de 2002). Heterogeneidad en la condición juvenil rural. En Riella, A. (Presidencia) VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural. Congreso llevado a cabo en Porto Alegre, Brasil.

Capel, H. (1975). *La definición de lo urbano*. Estudios Geográficos, 138-139, pp.256-301.

Caputo, L. (2000). Jóvenes rurales formoseños y los obstáculos a las prácticas participativas, en: Balardini, S. *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. CLACSO. Buenos Aires. Recuperado de: http://168.96.200.17/ar/libros/cygjuventud/caputo.pdf

Carballeda, A. (2007). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales.* Ed. Paidós. Buenos Aires.

Chaux, E. (2013), "Violencia escolar en Bogotá: Avances y retrocesos en 5 años", EGOB Documentos de Trabajo, No. 5, Universidad de los Andes, Bogotá.

Colbert, V., Chiappe, C., Arboleda, J. (1993). The New School Program: More and Better Primary Education for Children in rural areas in Colombia. Chapter 4 En: *Effective Schools in Developing Countries*, Ed. Levin, H. y Lockheed, E. Falmer Press.

Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. En: *Revista Iberoamericana de Educación Nº 20* pp. 107-135. Recuperado de: https://core.ac.uk/download/pdf/41564485.pdf

Colomer Revuelta, J., Hurtado Murillo, F. (2005). *Educación sexual y afectiva en la adolescencia*. Consultado en Anales de Pediatría Continuada. 005; 3(3):187-92

Commins, I. (2009). *Filosofía del cuidar, una propuesta coeducativa para la paz*.
Barcelona: Icaria– Antrazyt.

Comins, J., Reinoso Moreno, D. (2012). La delimitación del ámbito rural: una cuestión clave en los programas de desarrollo rural. En: *Estudios Geográficos* Vol. LXXIII, 273, pp. 599- 624 Julio-diciembre 2012

CRECE (2012), Valoración del Marco Legal y Administrativo de la Educación Media en Colombia: Informe Final, Centro de Estudios Regionales Cafeteros y Empresariales, Manizales.

Cunningham, W. and P. Villaseñor (2014), "Employer voices, employer demands and implications for public skills development policy", Policy Research Working Paper, No. SQP 6853, Banco Mundial, Washington DC.

D´Angelo Hernández, O. (1994. Proyecto de Vida y desarrollo integral humano. Modelo integrativo de los proyectos de vida. Provida. La Habana. En: *Revista Internacional Crecemos*. - Año 6 No. 1 y 2-Puerto Rico

De Zubiría, J. (2015). (comp.) (2015). *La calidad de la educación bajo la lupa*. Bogotá: Editorial Magisterio

Durkheim, E. (1975). *Educación y Sociología.* Barcelona: Península.

Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización.* Salamanca: Sígueme.

Durston, J. (1998). *Juventud y desarrollo rural: marco conceptual y contextual.* CEPAL, Santiago de Chile.

Encuesta de Clima Escolar y Victimización (2006). Secretaria de Educación Distrital. Departamento de Investigaciones.

Encuesta de Convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° grado en Bogotá D.C., realizada por la SED y el Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE, en el año 2011.

Espíndola, D. (2005). TICs en la extensión rural. Nuevas oportunidades. *Revista Electrónica de ReDes*. Recuperado de: www.iica.org.uy/redesonline

Fernández, I. (2006). *Informe de Progreso Educativo de Colombia*. Bogotá: Corpoeducación.

Fernández A. (1994). *La mujer de la ilusión.* Buenos Aires: Editorial Paidós; 1994. Citado por Osorio, I., Hernández, M. (2006). Prevalencia de deserción escolar en embarazadas adolescentes de instituciones educativas oficiales del Valle del Cauca, Colombia. *Colombia Medica*. 2011; 42: 303-8

Forero, J; Ezpeleta, S. (2007). Las brechas entre el campo y la ciudad en Colombia 1990-2003, y propuestas para reducirlas. En CEPAL - Serie *Estudios y perspectivas* N. 17. Bogotá: Naciones Unidas - CEPAL.

Forero, I. (2013). *El rol del docente en la gestión educativa de la Escuela Rural Multigrado*. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C.

Foucault, M. (1992). *El orden del discurso.* Buenos Aires: Tusquets.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Flórez, C. E., Vargas, E., Henao, J., González, C., Soto, V., & Kassem, D. (2004). Fecundidad adolescente en Colombia: incidencia, tendencias y determinantes. Un enfoque de historia de vida. *Documento CEDE, 31*. Facultad de Economía, Universidad de Los Andes. Bogotá, D.C.

Frías Ortega, C. (2009). Psicología de la educación para padres y profesores. Definición de deserción escolar. *Definición N° 8.* Disponible en: http://www.psicopedagogia.com/definicion/desercion%20escolar

Gartner Isaza, L. (2001). *Guía para la elaboración de proyectos y de informes finales de investigación.* Manizales: Universidad de Caldas.

Gerena, L. (2013). *Encuentro con la realidad estudiantil desde la orientación escolar*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. Especialización en Pedagogía. 2013. 20 p.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual.* Buenos Aires: Vergara

Gómez, C. (2008). *El territorio como reinvención de la comunidad rural*. Grupo de Estudios Rurales, Instituto de Investigaciones Gino Germani – UBA/CONICET.

González Gangas, Y. (2003). Juventud rural. Trayectorias teóricas y dilemas identitarios. *Revista Nueva Antropología.* Volumen XIX. Número 63, México DF.

Hernández, P., Aciego de Mendoza, R. y Domínguez, R. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado de un programa de intervención. *Psicothema* 2003. Vol. 15, nº 4, pp. 589-594

Hernández Sampieri, R. (2014) Metodología de la Investigación. 6° Ed. Pág. 534. México: McGraw Hill.

Herrera, M. y Gaviria, D. (2008) ¿Qué es la ciudadanía juvenil? En: *Acciones e Investigaciones Sociales,* 26 (julio 2008), pp. 189-206 ISSN: 1132-192X

Honneth, A., Fraser, N. (2003). *Redistribution or Recognition: A political-philosophical exchange*. New York: Verso.

Iglesias Diz, J. L. (2013). Desarrollo del adolescente: Aspectos físicos, psicológicos y sociales. Pediatría Integral.

Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher Journal*.

Jurado, C. & Tobasura, I. (2012). Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad? Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10 (1), pp. 63-77.

Knapp, R. (1983). *Orientación del escolar.* Madrid: Morata.

Kessler, G., Cortés, M. (2005). *Estado del arte de la investigación sobre juventud rural en América Latina.* Disponible en: http://www.minagri.gob.ar/site/areas/prodernea/50-Biblioteca%20Virtual/_archivos/ 000005-G%C3%A9nero%20y%20J%C3%B3venes/060100-Estado%20del%20arte%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20sobre%20Juventud%20Rural%2 0(Kessler).PDF

Kitzinger, J (1999). *Introducing Focus Groups.* British Medical Journal 311: 299-302

Lerner, R., y Galambos, N. (1998). Adolescent development: Challenges and opportunities for research, programs and policies. *Annual Review of Psychology,* Vol. 49: 413-446, February 1998.

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

Margulis, M. (Ed (2000). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Editorial BIBLOS. Buenos Aires, 1996. 241 páginas, (2ª. edición Buenos Aires 2000). ISBN 950-786-113-0

Martínez Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. En: *Revista Iberoamericana de Educación.* N. º 38, pp. 33-52

Mejía, I. (2000). *Dinámicas, ritmos y significados de la sociedad juvenil*. Bogotá: MEN- ICBF – Fundación Restrepo Barco.

Mejía Gómez, M. L. (agosto de 2007). Los derechos sexuales y reproductivos en la pedagogía. En Secretaria de Educación Distrital. *Hablemos de educación para la sexualidad, avances y proyecciones*. Encuentro llevado a cabo en Bogotá D.C., Colombia.

Melero J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares.* Madrid, Siglo XXI.

MEN (s. d.), "La deserción escolar", documento sin publicar, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293659_archivo_pdf_abc.pdf.

MEN (2014), "Modernización de la educación media: Establece los propósitos, estrategias y orientaciones para el mejoramiento de la educación media", documento sin publicar, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.

Morales, B.C. (2010). *Jóvenes, sexualidad y políticas. Salud sexual y reproductiva en Colombia (1992-2005)* 1 ed. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Digiprint.

Morgan, D. (1997). *Focus Groups as cualitative research.* Newbury Park, CA: Sage.

Mouffe, C. (2007). La política y lo político. En C. *Mouffe, En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Murillo, F. J. y Roman, M. (2011), "School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students", School Effectiveness and School Improvement, Vol. 22/1, págs. 29-50, Routledge.

National Institute of Drug Abuse - NIDA. (2008). *Drugs, Brains and Behavior*. Washington DC. NIH.

OMS. (1995). ¿A Picture of Health? Ginebra. En Schutt-Aine, J. y Maddaleno, M. *Salud sexual y desarrollo de adolescentes y jóvenes en las Américas: Implicaciones en programas y políticas*. Washington, DC: OPS, 2003. p.5.

OMS, (2004), 57ª Asamblea Mundial de la Salud, Ginebra, 17-22 de mayo de 2004. Resolución e Informe. p. 1-13

Osorio, I., Hernández, M. (2006). Prevalencia de deserción escolar en embarazadas adolescentes de instituciones educativas oficiales del Valle del Cauca, Colombia. *Colombia Medica*. 2011; 42: 303-8

OSORIO, F. 2010. Identidades rurales en perspectiva territorial: dinámicas cambiantes en tiempos de crisis. Facultad de Estudios Ambientales y Rurales. Departamento de Desarrollo Rural y Regional. Pontificia Universidad Javeriana – Bogotá D.C. Recuperado de: https://www.academia.edu/8308669/Identidades_rurales_en_perspectiva_territorial_din%C3%A1micas_cambiantes_en_tiempos_de_crisis

Pacheco, C., Latorre, C., Enríquez, C., (compil.) (2007). *El carnaval de los desencuentros. La construcción de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos en adolescentes*. Bogotá: Universidad del Rosario.

Parra, B. (2015). *Jóvenes delincuentes del barrio Miraflores de la ciudad de Bucaramanga (Santander), conductas que determinan su perfil criminal*. Tesis de Especialización en Procedimiento Penal Constitucional y Justicia Militar. Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá. Disponible en: Http://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/13255

PNSSR, Colombia, (2014). República de Colombia - Ministerio de la Protección Social Dirección General de Salud Pública, Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva Bogotá, marzo de 2014.

Qualificar (2012), *"Informe propositivo de la oferta de educación media",* Proyecto Valoración y Formulación de Propuesta para una Oferta Educativa de Mayor Relevancia y Pertinencia para la Educación Media, documento sin publicar, MEN/Organización Internacional para las Migraciones/UNICEF/USAID, Bogotá.

Roca, J. (2003). La delimitación de la ciudad ¿una cuestión imposible? En: *Ciudad y territorio*: Estudios territoriales, ISSN 1133-4762, Nº 135, págs. 17-36

Rodríguez, L. (1988). *Orientación Educativa*. Barcelona: CEAC. Pag. 11

Román, J.M. y García, D.A. (Eds.) (1990). *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar*. Valencia: Promolibro.

Romero, M. (1992). Manual de medicina de la adolescencia. En: Maddaleno M (ed.). *Salud reproductiva.* Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud.

Romero, J. (2003). *Metodología de investigación para el abordaje del sector juvenil rural.* RELAJUR. Disponible en: www.iica.org.uy

Rueda C., L. (2004). Consideraciones éticas en el desarrollo de investigaciones que involucran a seres humanos como sujetos de investigación las investigaciones en Terapia ocupacional comunitaria. *Portal de Revistas Académicas de la Universidad de Chile. No. 4*

Secretaria de Educación Distrital (2014a) *Estudios Distritales en Convivencia Escolar*.

Sen, Amartya (1998), Teorías del Desarrollo a principios del Siglo XXI. *En Cuadernos de Economía,* v. XVII, n. 29, Bogotá, 1998, páginas 73-100. Universidad Nacional de Colombia.

Schutt-Aine, J. y Maddaleno, M. (2003). *Salud sexual y desarrollo de adolescentes y jóvenes en las Américas: Implicaciones en programas y políticas.* OPS, Washington, DC.

Scopertta, O. (2010). *Consumo de drogas en Colombia: Características y Tendencias*. Ministerio del Interior - Dirección Nacional de Estupefacientes. Bogotá: Guadalupe.

Silva Cantillo, N. (2009). Los labradores del azar. Un estudio sobre las representaciones y las dinámicas de la juventud rural. Maguaré N° 23 · 2009 Universidad Nacional de Colombia· ISSN 0120-3045 · páginas 471-509

Spradley, J. P. (1990). *Participant Observation*. Orlando, Florida: Harcourt College Publishers. pp. 58–62. ISBN 0-03-044501-9.

Silva, N. (2009). *Los labradores del azar.* Maguaré (23), 471-509.

Silva, N. (2012). *Jóvenes y oficios en la zona rural. Un análisis sobre formación de ciudadanías, progreso y cambio sociocultural entre los campesinos del Valle del Tenza.* (Tesis de Maestría) Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Torrado, M. (2004). *Estudios de encuesta, metodología de la investigación.* La Muralla. Barcelona, España.

UNC (Universidad Nacional de Colombia) (2010), Informe Final: Identificar y Realizar un análisis de los Factores Asociados a la Permanencia y Deserción Escolar de las Instituciones Educativas Oficiales del País, Contrato Interadministrativo No. 1039, Universidad Nacional de Colombia, www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293674_archivo_pdf_institucional.pdf.

United Nations Office on Drugs and Crime – UNODC. (2009). *La delincuencia organizada y la amenaza que supone para la sociedad. Cómo hacer frente a una preocupante consecuencia de la fiscalización de drogas*. Viena: ONU.

Urraco-Solanilla, M., Nogales-Bermejo, G. (2013). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. En. *Anduli - Revista Andaluza de Ciencias Sociales* N°12.

Usategui, E. (2005). Durkheim: Conflicto y Educación. *En: Espacio y Tiempo: Revista de Ciencias Humanas*, ISSN 1885-0138, N.º. 19, pp. 165-182

Vianna, V., Vommaro, P. (2014). *Juventude, participação e desenvolvimento social na América Latina y Caribe: Escola Regional Most Unesco Brasil*. Brasilia: Secretaria Nacional de Juventude; São Paulo: Conselho Latinoamericano de Ciencias Sociais.

Viscardi, N., Alonso, N. (2013). *Gramática (s) de la convivencia*. Montevideo: ANEP. Weiss, W. (1996). *Guía Práctica para la toma de decisiones.* Bogotá: Géminis

Weisheimer, N. (septiembre de 2005). Ruralidade na Sociedade Contemporânea: desafios e perspectivas. Jovens Agricultores: Gênero, trabalho e projetos profissionais. En Do Nascimento, M. (Presidencia). *XXIX Encontro Anual da ANPOCS*. Encuentro llevado a cabo en Caxambu, Minas Gerais, Brasil.

**ANEXOS**

**Anexo 1.** ***Formato de Consentimiento Informado***

*Bogotá D.C. 12 de noviembre del 2017*

*La Maestría en Estudios Sociales de la Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad del Rosario se encuentra apoyando la realización del Proyecto de Intervención "DIAGNÓSTICO DEL PROCESO DE ORIENTACIÓN Y ATENCIÓN PSICOSOCIAL DIRIGIDA A LOS ESTUDIANTES DE MEDIA VOCACIONAL EN EL COLEGIO DEPARTAMENTAL EL CARMEN DEL MUNICIPIO DE GUACHETÁ, CUNDINAMARCA, a cargo del estudiante Ps. Félix Polo Martínez.*

*Este estudio busca contribuir a la agenda académica de investigación en los temas relacionados con orientación escolar y atención psicosocial, en un grupo de estudiantes pertenecientes a la I.E.D El Carmen, del Municipio de Guachetá.*

*Con el fin de lograr este objetivo estamos solicitando a…… una entrevista y/o su participación en un grupo de discusión, la cual será grabado para un mejor tratamiento de la información. Luego se realizará la desgrabación para su trascripción y análisis por parte del equipo de investigación.*

*Se guardará en forma confidencial toda la información que se brinde. Se tomarán todos los recaudos necesarios para proteger la identidad de las personas que participen en el estudio y no serán identificados en ningún reporte ni publicación posterior.*

*Agradecemos mucho tu colaboración y tu tiempo. Si acuerda en ser entrevistado/a, agradecemos firmar este documento.*

*Saludan muy atentamente,*

*ACEPTO PARTICIPAR:*

*NOMBRE:*_____ *FIRMA:*_____ *FECHA:* ____

*AUTORIZO A MI HIJO (A) A PARTICIPAR: NOMBRE:*_____ *FIRMA:*_____ *FECHA:* ____

## Anexo 2. Formato de Encuesta

**Cuestionario para estudiantes sobre el estado inicial de la convivencia escolar**

*Como seguramente sabes, estamos tratando de mejorar la convivencia en el centro. Con este cuestionario esperamos recoger información para saber cómo van las cosas y qué se puede hacer para mejorar. Por eso te pedirnos que contestes esta encuesta anónima con sinceridad. Marca con una x la opción que consideres más adecuada.*

Curso, Grupo: _____ Sexo: H___ M___ Edad: ____

1. *¿Estás a gusto en el Colegio?*

___ Mucho (1) __Regular (2) __Poco (3) __ Nada (4)

2. *¿Cómo te llevas con tus compañeros?*

___Excelente (5) ___Normal (6) ___Regular (7) ___Mal (8)

3. *¿Cómo te llevas con tus profesores?*

___Bien (9) ___Normal (10) ___Regular (11) ___Mal (12)

4. *¿Qué opinión crees que tienen de ti tus compañeros?*

___Bien (13) ___Normal (14) ___Regular (15) ___Mal (16)

5. *¿Qué opinión crees que tienen de ti tus profesores?*

___Buena (17) ___Normal (18) ___Regular ___Mala (20)

6. *¿Has insultado a algún compañero/a?*

___*Siempre (21)* ___*A menudo (22)* ___*Alguna vez (23)* ___ *Nunca (24)*

*7. ¿Te has burlado de un compañero/a?*

___Siempre (25) ___A menudo (26) ___Alguna vez (27) ___Nunca (28)

8. ¿Has pegado, empujado o dado "calvazos" a un compañero/a?

___Siempre (29) ___A menudo (30) ___Alguna vez (31) ___Nunca (32)

9. *¿Has ignorado o no has hecho caso a alguien en una actividad o en el recreo*?

___Siempre (33) ___A menudo (34) ___Alguna vez (35) ___Nunca (36)

10. *¿Te han insultado los compañeros/as?*

___Siempre (37) ___A menudo (38) ___Alguna vez (39) ___Nunca (40)

11. *¿Se han burlado de ti los compañeros/as?*

___Siempre (41) ___A menudo (42) ___Alguna vez (43) ___Nunca (44)

12. *¿Te han cogido, escondido o roto alguna cosa?*

___Siempre (45) ___A menudo (46) ___Alguna vez (47) ___Nunca (48)

13. *¿Te han pegado, empujado o dado calvazos?*

___Siempre (49) ___A menudo (50) ___Alguna vez (51) ___Nunca (52)

14. *¿Te han ignorado o no te han hecho caso en una actividad o en el recreo?*

___Siempre (53) ___A menudo (54) ___Alguna vez (55) ___Nunca (56)

15. *¿Te sientes o te has sentido solo (a) en el colegio?*

___Siempre (57) ___A menudo (58) ___Alguna vez (59) ___Nunca (60)

16. *¿Te sientes o te has sentido solo (a) en la casa?*

___Siempre (61) ___A menudo (62) ___Alguna vez (63) ___Nunca (64)

17. *¿Has buscado la ayuda del (la) orientador (a) o el (la) psicólogo (a)?*

___Siempre (65) ___A menudo (66) ___Alguna vez (67) ___Nunca (68)

18. *¿Sientes que necesitas hablar con alguien de asuntos muy personales que te afectan?*

___Siempre (69) ___A menudo (70) ___Alguna vez (71) ___Nunca (72)

*Indica la frecuencia con la que se repiten estas situaciones en el Colegio:*

19. *Enfrentamiento entre compañeros/as.*

___Mucho (73) ___Regular (74) ___Poco (75) ___Nada (76)

20. *Enfrentamiento entre alumnos/as y profesores/as.*

___Mucho (77) ___Regular (78) ___Poco (79) ___Nada (80)

21. *Malas palabras en clase.*

___Mucho (81) ___Regular (82) ___Poco (83) ___Nada (84)

22. *No se respetan las normas generales del Colegio.*

___Mucho (85) ___Regular (86) ___Poco (87) ___Nada (88)

23. *Alumnos/as - compañeros que se insultan.*

___Mucho (89) ___Regular (90) ___Poco (91) ___Nada (92)

24. *Alumnos/as - compañeros que se pelean.*

___Mucho (93) ___Regular (94) ___Poco (95) ___Nada (96)

25. *Hay grupos dentro del salón que no se la llevan bien.*

___Mucho (97) ___Regular (98) ___Poco (99) ___Nada (100)

26. *Hostigamiento e intimidación o amenazas entre compañeros/as.*

___Mucho (101) ___Regular (102) ___Poco (103) ___Nada (104)

27. *Acoso sexual entre compañeros/as*

___Mucho (105) ___Regular (106) ___Poco (107) ___Nada (108)

28. *Miedo de unos compañeros/as a otros/as.*

___Mucho (109) ___Regular (110) ___Poco (111) ___Nada (112)

29. *¿Te han ofrecido algún tipo de droga?*

___Mucho (113) ___Regular (114) ___Poco (115) ___Nada (116)

30. *¿Has probado o consumes algún tipo de droga, alcohol o cigarrillo?*

___Mucho (117) ___Regular (118) ___Poco (119) ___Nada (120)

31. *¿Te han hablado sobre sexualidad en tu casa?*

___Mucho (121) ___Regular (122) ___Poco (123) ___Nada (124)

32. *¿Te han hablado sobre sexualidad en el colegio?*

___Mucho (125) ___Regular (126) ___Poco (127) ___Nada (128)

33. *¿Qué temas te han hablado de sexualidad? (marque las opciones que considere)*

___ Métodos anticonceptivos (129)

___ Uso del Condón (130)

___ Como evitar embarazos no deseados (131)

___ Enfermedades de Transmisión Sexual (VIH, Gonorrea, Sífilis, Hepatitis, etc.) (132)

___ Autocuidado del cuerpo (133)

___ Orientaciones sexuales (heterosexual, bisexual, gay, lesbianas, asexualidad) (134)

34. *¿Te gustaría trabajar en ganadería en las zonas cercanas al pueblo?*

___Mucho (135) ___Regular (136) ___Poco (137) ___Nada (138)

35. *¿Deseas seguir estudiando en la Universidad?*

___Mucho (139) ___Regular (140) ___Poco (141) ___Nada (142)

36. *¿Te gustaría seguir viviendo en Guachetá?*

___Mucho (143) ___Regular (144) ___Poco (145) ___Nada (146)

37. *¿Te gustaría entrar a trabajar en la Minas que están en el pueblo?*

___Mucho (147) ___Regular (148) ___Poco (149) ___Nada (150)

38. *¿Te gustaría trabajar en actividades agrícolas (cultivos) en las fincas o áreas cercanas al pueblo?*

___Mucho (151) ___Regular (152) ___Poco (153) ___Nada (154)

39. *¿Te gustaría trabajar en ganadería en las zonas cercanas al pueblo?*

___Mucho (155) ___Regular (156) ___Poco (157) ___Nada (158)

40. *¿Considerarías irte de Guachetá para estudiar y/o trabajar en otro lugar?*

___Mucho (159) ___ Mas o menos (160) ___Poco (161) ___Nada (162)

41. *¿Crees que vivir en Guachetá te hace tener menos oportunidades que vivir en una ciudad?*

___Mucho (163) ___ Mas o menos (164) ___Poco (165) ___Nada (166)

42. *Me gustaría poder vivir como viven los jóvenes de una ciudad como Bogotá, Medellín, Cali o Barranquilla*

___Mucho (167) ___ Mas o menos (168) ___Poco (169) ___Nada (170)

43. *Me daría pena que me vieran trabajando en actividades propias del campo o en minería aquí en el pueblo*

___Mucho (171) ___Mas o menos (172) ___ Quizás (173) ___Nada (174)

¡Gracias por tu participación!

Los datos dados serán manejados confidencialmente y serán de gran ayuda para el desarrollo de mejores procesos para los estudiantes, y para las nuevas generaciones de nuestro querido Colegio El Carmen de Guachetá.