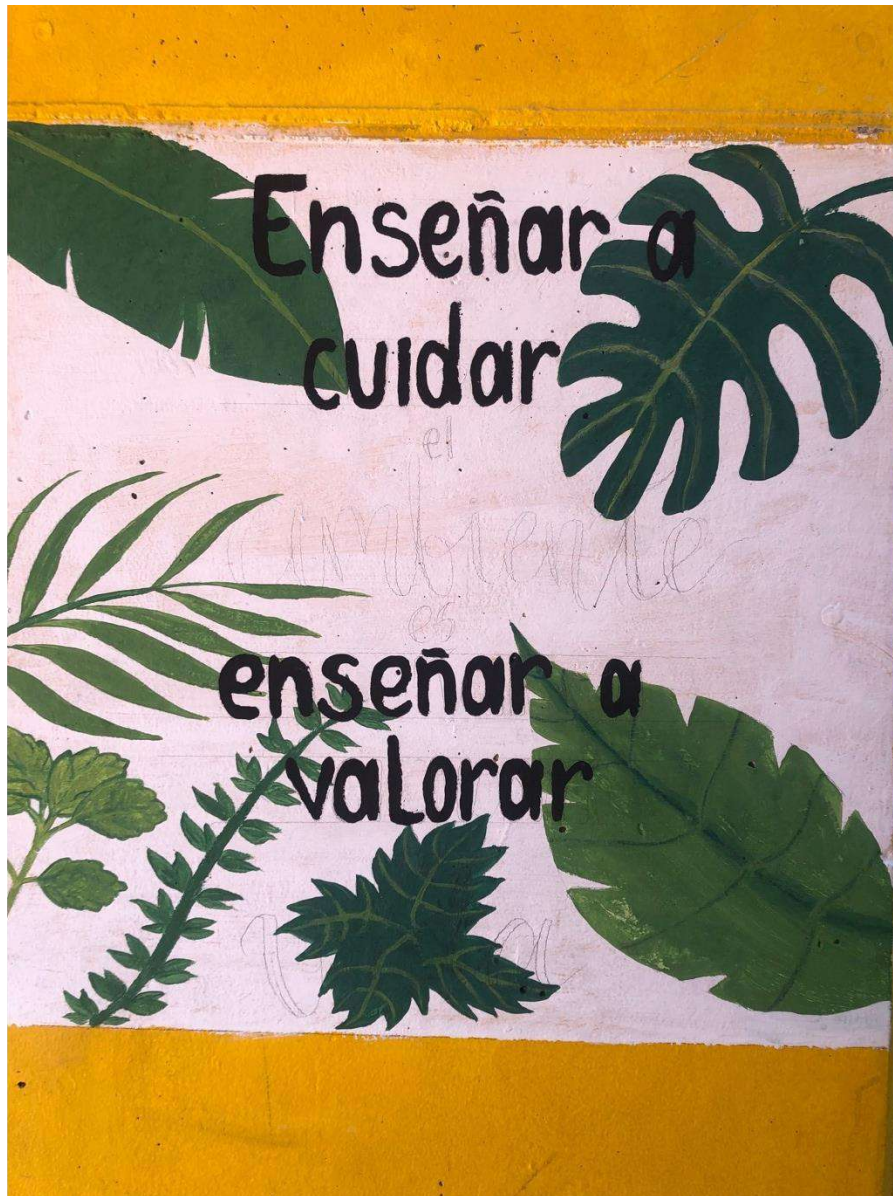

SALUD MENTAL Y APOYO PSICOSOCIAL EN LAS ESCUELAS: PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES, DOCENTES, CUIDADORES Y COMUNIDADES SOBRE LOS PROGRAMAS Y EL IMPACTO



HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA SOBRE EL PROGRAMA PARA UN MEJOR APRENDIZAJE DEL CONSEJO NORUEGO PARA LOS REFUGIADOS EN COLOMBIA



Informe escrito por Alejandro Henao Guáqueta y Jennifer Flemming, PhD
The MHPSS Collaborative



RECONOCIMIENTOS:

Este informe fue preparado por Alejandro Henao Guáqueta, Coordinador de Investigación en Colombia, y la Dra. Jennifer Flemming, Investigadora Principal, del MHPSS Collaborative, con el apoyo adicional y orientación de la Dra. Ashley Nemiro. Las asistentes de investigación Natalia Acuña Pradilla y Lina Corredor González colaboraron estrechamente para apoyar todos los procesos de recopilación y difusión de datos.

Todo el proceso de investigación se benefició enormemente de la estrecha colaboración con miembros de la Unidad Global de BLP de NRC y colegas, especialmente Camilla Lodi, Cristian De Luca y Stephanie Bassil; colegas regionales Romain Monsieur y Margo Goll; y el profesor de la Universidad de Tromsø Jon-Håkon Schultz. Extendemos nuestro agradecimiento y aprecio por una relación colaborativa tan efectiva durante los últimos dos años.

Agradecemos al equipo de Porticus, especialmente a Gerhard Pulfer y Charlotte Roche, por su excepcional confianza en nuestro equipo y flexibilidad durante casi cuatro años de trabajo conjunto. En el MHPSS Collaborative, también agradecemos a Kate Harris, Catherine Wambui, Andreas Hennings, Marie Dahl, Omar Al Sayed, Dan Kirk Biswas y Leslie Snider por sus contribuciones y apoyo durante esos años. Agradecemos a Rachel Smith por la revisión técnica y el apoyo en la finalización de los informes.

En Colombia, enfatizamos nuestra gratitud a los equipos de campo de NRC: Nathalie Duveiller, Laura Sáenz, Mayra Quiguntar, Maicol Nieto, Nancy Ortiz, Manuel Ospino, Lina Marcela Vásquez, Diana Holguín, Yurley Amaya, Jorge Gil, Oscar Rodríguez y Karelly Caballero. Un agradecimiento especial por la hospitalidad, coordinación, colaboración y apertura de puertas a sus proyectos y corazones durante la recopilación de datos.

Un agradecimiento adicional y sincero a los informantes clave de esta investigación, incluidos los numerosos docentes, rectores, estudiantes, cuidadores y otros actores educativos cuyas respuestas sinceras y reflexivas fueron esenciales para este informe y para el aprendizaje al que contribuyeron.

TABLA DE CONTENIDOS

RECONOCIMIENTOS:.....	3
TABLA DE CONTENIDOS.....	4
ACRÓNIMOS.....	6
RESUMEN EJECUTIVO.....	7
MÉTODOS.....	8
CONTEXTO COLOMBIANO.....	9
HALLAZGOS PRINCIPALES.....	9
1. INTRODUCCIÓN.....	13
1.1 CONTEXTO.....	13
1.2 “SMAPS EN ACCIÓN”: INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS.....	14
1.2.1 EL PROGRAMA PARA UN MEJOR APRENDIZAJE DE NRC.....	15
1.2.2 AMAL ALLIANCE Y COLORS OF KINDNESS.....	16
1.3 ENFOQUE Y METODOLOGÍA.....	16
1.3.1 EQUIPO DE INVESTIGACIÓN.....	16
1.3.2 RECOLECCIÓN DE DATOS.....	17
1.3.3 ANÁLISIS DE DATOS.....	18
1.4 LIMITACIONES, ÉTICA Y OTRAS CONSIDERACIONES.....	19
2. SMAPS EN ACCIÓN EN COLOMBIA: ESTUDIANDO EL CASO DEL PROGRAMA PARA UN MEJOR APRENDIZAJE DE NRC.....	21
2.1 CONTEXTO COLOMBIANO.....	21
2.2 BLP EN COLOMBIA.....	22
2.3 ENFOQUE Y METODOLOGÍA EN COLOMBIA.....	23
2.3.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	23
2.3.2 RESUMEN DE LAS UBICACIONES DE INVESTIGACIÓN.....	25
2.3.3 RESUMEN DE LOS PARTICIPANTES.....	32
2.4 CONSIDERACIONES Y LIMITACIONES ESPECÍFICAS DE LA INVESTIGACIÓN EN COLOMBIA.....	34
3. HALLAZGOS.....	35
3.1 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO EN EL QUE SE REALIZA LA IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE SMAPS COMO BLP.....	37
3.2. COMPRENDIENDO EL BIENESTAR HOLÍSTICO Y EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN CONTEXTO.....	43
3.3 IMPLEMENTACIÓN DE BLP.....	52
3.3.1 PERCEPCIONES DEL PROGRAMA.....	54

3.3.2 IMPACTO PERCIBIDO DE BLP	58
3.3.3 IMPLEMENTACIÓN DE BLP	61
4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	68
4.1 FACILITADORES PARA LOS PROGRAMAS DE SALUD MENTAL Y APOYO PSICOSOCIAL: PUNTOS DE ACCIÓN PARA IMPLEMENTADORES Y ACTORES EDUCATIVOS	68
4.1.1 FACILITADORES Y ACCIONES SUGERIDAS A NIVEL DE LOS ESTUDIANTES	69
4.1.2 FACILITADORES Y ACCIONES SUGERIDAS POR DOCENTES Y DIRECTIVOS	71
4.1.3 FACILITADORES Y ACCIONES SUGERIDAS POR CUIDADORES	74
4.2 RECOMENDACIONES PARA IMPLEMENTACIONES Y DONANTES	76
4.2.1 RECOMENDACIONES PARA EQUIPOS GLOBALES DE IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE SALUD MENTAL Y APOYO PSICOSOCIAL	77
4.2.2 RECOMENDACIONES PARA EQUIPOS NACIONALES DE IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE SALUD MENTAL Y APOYO PSICOSOCIAL	78
4.2.3 RECOMENDACIONES PARA DONANTES DE PROGRAMAS DE SMAPS	81
5. REFERENCIAS	82

ACRÓNIMOS¹

BLP	Better Learning Programme
C.E.R	Centro Educativo Rural
CoK	Colors of Kindness
EiE	Educación en Emergencia
ETCR	Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación
FGD	Grupo Focal
ICLA	Asistencia Legal
I.E	Institución Educativa
I.E.D	Institución Educativa Distrital
I.E.R	Institución Educativa Rural
KII	Entrevista con actores clave
LMIC	Países de bajo y mediano ingreso
MHPSS	Salud mental y apoyo psicosocial (En ocasiones se usa su equivalente en español: SMAPS).
NRC	Consejo Noruego para los Refugiados
PSS	Apoyo Psicosocial
RA	<u>Asistente de investigación</u>
RC	Coordinador de investigación
SEL	Aprendizaje Socioemocional
SGBV	Violencia Sexual y basada en Género

¹ Muchas siglas corresponden a su equivalente en inglés.

RESUMEN EJECUTIVO

Al final del 2022, el 40% de los casi 110 millones de personas desplazadas forzosamente a nivel global eran niños menores de 18 años². Los niños desplazados enfrentan adversidades agudas y crónicas que amenazan significativamente su salud mental y bienestar psicosocial³. Las necesidades urgentes de los niños en crisis humanitarias son la base de diversas políticas y enfoques programáticos que incluyen una atención creciente tanto a los servicios de salud mental y apoyo psicosocial (MHPSS) en general⁴, como a los enfoques educativos específicamente⁵. MHPSS en educación en emergencias (EIE), incluido el aprendizaje socioemocional (SEL), ha sido identificado como un camino importante para abordar tanto las necesidades de salud mental y psicosocial de los niños como para mejorar los resultados de aprendizaje⁶.

Existe un reconocimiento creciente de que la educación de calidad se refleja no solo en resultados académicos como la alfabetización y la numeración, sino también en aquellos que indican el bienestar psicosocial del estudiante⁷. Los alumnos están inmersos en un contexto de relaciones, entornos y sistemas específicos que influyen notablemente en su vida diaria, aprendizaje y bienestar holístico. Estos factores socioecológicos son complejos y específicos del contexto, y pueden tener un impacto significativo en la eficacia de una intervención destinada a apoyar el crecimiento y aprendizaje de los niños⁸.

Una mejor comprensión de esta ecología social en torno a los estudiantes puede llevar a un diseño e implementación de programas más relevantes e impactantes. Las perspectivas de los niños, cuidadores, docentes y partes interesadas relevantes de la comunidad y del sistema educativo son fundamentales para comprender no solo si una intervención es efectiva, sino cómo, por qué y para quién.

Este estudio se propuso examinar los entornos facilitadores para intervenciones de SMAPS en entornos educativos en contextos humanitarios, con un enfoque específico en el Programa para un Mejor Aprendizaje (BLP) del Consejo Noruego para Refugiados (NRC) implementado en Colombia.

² UNHCR. Global Trends Report 2022. Geneva: UNHCR; 2022: <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2022>

³ Hou WK, Liu H, Liang L, Ho J, Kim H, Seong E, et al. Everyday life experiences and mental health among conflict-affected forced migrants: A meta-analysis. *Journal of affective disorders*. 2020;264:50-68.

⁴ UNHCR. Strengthening Mental Health and Psychosocial Support in UNHCR: Achievements in 2021 and priorities for 2022 and beyond. Geneva: UNHCR, 2022: <https://www.unhcr.org/us/media/strengthening-mental-health-and-psychosocial-support-unhcr-achievements-2021-and-priorities>

⁵ UNICEF. Every Child Learns: UNICEF Education Strategy 2019-2030. New York: UNICEF, 2019: <https://www.unicef.org/reports/UNICEF-education-strategy-2019-2030>

⁶ Aber JL, Tubbs Dolan C, Kim HY, Brown L. Children's learning and development in conflict- and crisis-affected countries: Building a science for action. *Development and psychopathology*. 2021:1-16.

⁷ INEE. 20 Years of INEE: Achievements and Challenges in Education in Emergencies. New York, NY; 2020.

⁸ Aber JL, Tubbs Dolan C, Kim HY, Brown L. Children's learning and development in conflict- and crisis-affected countries: Building a science for action. *Development and psychopathology*. 2021:1-16. Epub 2021/01/07. doi: 10.1017/s0954579420001789. PubMed PMID: 33402231.

Objetivos de investigación	
1	Comprender qué contribuye a un entorno habilitante para intervenciones de MHPSS y enfoques para mejorar el bienestar holístico, desde la perspectiva de niños, docentes, cuidadores y otros actores educativos.
2	Comprender el papel de los sistemas educativos, incluidas las escuelas (y los programas formales y no formales), y los educadores en la contribución al bienestar holístico de los niños desde la perspectiva de niños, docentes, cuidadores y otros actores educativos.
3	Describir las similitudes y diferencias de los entornos habilitantes para las intervenciones de MHPSS en diversos contextos, incluyendo tanto la ubicación geográfica como el tipo de emergencia o adversidad.
4	Entender cómo una intervención de MHPSS puede ser útil y relevante en contextos dinámicos, como en el caso de interrupciones en la educación, y cuál es el papel de las escuelas en apoyar el bienestar holístico de los niños.
5	Comprender el impacto percibido del Programa Para un Mejor Aprendizaje de NRC en Colombia, con el fin de contribuir al aprendizaje e implementación organizacional y programática.

El Programa para un Mejor Aprendizaje de NRC es un programa de Apoyo Psicosocial y Aprendizaje Socioemocional (PSS/SEL) integrado dentro de la programación educativa en comunidades afectadas por crisis. BLP es un enfoque holístico para apoyar la recuperación de los niños de eventos traumáticos experimentados durante conflictos y de los impactos del desplazamiento en las comunidades desplazadas y de acogida, mejorando las condiciones para el aprendizaje. El programa moviliza la red de apoyo del niño, que incluye cuidadores, docentes y orientadores, y comprende un enfoque de distintos niveles para restaurar un sentido de normalidad y esperanza. BLP-1 es un enfoque general de PSS basado en el aula que se dirige a todos los niños y jóvenes; su implementación en ubicaciones específicas en Colombia fue el foco de estudio de esta investigación.

MÉTODOS

Para alcanzar los objetivos de investigación, la población objetivo que participó en la investigación incluyó niños, docentes, cuidadores, personal de la organización implementadora, y funcionarios de educación (a nivel local, regional, subnacional y nacional). El equipo de investigación recopiló datos de un total de 214 participantes en 5 ubicaciones en Colombia. Esto incluyó la recopilación de datos a través de 22 Grupos Focales (FGDs) y 8 Entrevistas a Informantes Clave (KIs) en 10 escuelas distintas. Los actores incluyeron estudiantes (87), docentes (68), cuidadores (35), rectores (4), personal de secretarías de educación (5) e implementadores de NRC (15). Los estudiantes participantes tenían edades comprendidas entre los 5 y los 20 años e incluían personas desplazadas internamente (IDPs), migrantes, indígenas y víctimas de conflictos armados. Los datos fueron analizados utilizando software cualitativo (MAXQDA) mediante análisis temático, a través de la colaboración en equipo entre la investigadora principal y el coordinador de investigación en Colombia.

CONTEXTO COLOMBIANO

Colombia enfrenta una crisis humanitaria fuertemente arraigada, alimentada por conflictos internos desde 1958 y que ha resultado en más de 2.17 millones de desplazados internos para el 2022⁹. Esta crisis se ha visto exacerbada por la llegada de más de 2.47 millones de migrantes venezolanos hasta mayo de 2023¹⁰. Estos factores han provocado un desplazamiento comunitario generalizado, pobreza y alteración de la vida cotidiana. La nación es reconocida como la tercera más desatendida en términos de crisis de desplazamiento a nivel mundial, según lo informado por el NRC en 2022¹¹, con solo el 38% de sus necesidades de financiamiento cubiertas y una atención mediática menguante hacia el conflicto. La educación ha sido particularmente afectada, con niños desplazados enfrentando numerosas barreras educativas y escuelas en áreas densamente pobladas por desplazados luchando contra el hacinamiento y los recursos limitados.

Un aspecto notable de esta crisis es la necesidad urgente de programas de MHPSS, especialmente para los niños, adolescentes y las comunidades educativas más afectadas. La exposición prolongada a la violencia e inestabilidad ha llevado a niveles elevados de ansiedad y depresión entre los niños y jóvenes. Si bien las leyes colombianas exigen la atención de la salud mental y la detección temprana en las escuelas, existe una brecha significativa entre las políticas y la implementación de tales programas, especialmente en áreas rurales y afectadas por el conflicto. La falta de programas de salud mental en las escuelas, junto con el alcance limitado de los servicios estatales de salud mental en muchas regiones, subraya la necesidad urgente de iniciativas mejoradas de MHPSS para abordar la creciente crisis de salud mental entre los niños y jóvenes de Colombia.

HALLAZGOS PRINCIPALES

Comprender y responder al contexto de intervención

Entender el contexto diverso de Colombia y sus desafíos en curso es esencial para diseñar e implementar programas apropiados y efectivos de MHPSS. Los desafíos en todas las regiones incluyen emergencias agudas, violencia estructural y efectos del conflicto armado histórico y en curso, todos los cuales impactan profundamente en la salud mental de los niños y las comunidades en general. Los problemas incluyen desastres naturales como inundaciones; desplazamiento tanto interno como transfronterizo; y violencia doméstica y abuso de sustancias. Estas adversidades varían en intensidad e impacto en diferentes lugares, y son abordadas por las comunidades y los sistemas educativos de diferentes maneras.

Las comunidades perciben la seguridad en los contextos educativos de manera diferente en diferentes lugares, pero en su mayoría están de acuerdo en que los niños y adolescentes enfrentan amenazas significativas fuera de los hogares y las escuelas. Por ejemplo, las áreas urbanas enfrentan peligros relacionados con las pandillas y las drogas, y las áreas rurales lidian tanto con el conflicto armado como con riesgos ambientales.

⁹ https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/6151/S0800725_es.pdf

¹⁰ <https://www.r4v.info/es/refugiadosymigrantes>

¹¹ <https://www.nrc.no/globalassets/pdf/reports/neglected-2022/the-worlds-most-neglected-displacement-crises-2022.pdf>

La presencia de poblaciones indígenas y migrantes añade complejidad a estos desafíos y a cómo responder ante ellos. En todas las ubicaciones de esta investigación, hubo escasez de servicios de MHPSS disponibles. La investigación, además, enfatiza la importancia de programas sensibles al contexto que aborden tanto el proceso educativo como las necesidades específicas de la comunidad para brindar un apoyo efectivo a la salud mental y el bienestar.

[...]el ambiente donde estoy todos los días con mis niños no tiene absolutamente nada de seguro. En este momento, este es un caserío donde hay presencia de actores armados 24/7. Estamos todo el tiempo rodeados de gente armada. Entonces, aunque ellos a la escuela como tal no entran, gracias a Dios, igual aquí está la calle, aquí está la escuela y por aquí transitan, alrededor del colegio, por todos lados. Entonces, realmente no es seguro. Docente de Arauca

Percepciones del bienestar holístico y el papel de la educación

Esta investigación subraya el papel significativo de la educación en contribuir al bienestar del estudiante y resalta las diversas percepciones de los miembros de la comunidad educativa sobre el valor y propósito de la escuela. **En todas las ubicaciones, las escuelas son consideradas vitales para desarrollar habilidades sociales y emocionales; ofrecer seguridad y apoyo a los estudiantes; y proporcionar acceso a oportunidades y necesidades básicas.** En las ubicaciones afectadas por conflictos, esta investigación enfatiza el papel de la educación en enseñar tolerancia y empatía para que los niños puedan crecer dentro de poblaciones diversas.

Las percepciones sobre la seguridad escolar difieren notablemente entre estudiantes, docentes y cuidadores, y están influenciadas por los contextos locales y la presencia de grupos armados o acoso. Las relaciones confiables y solidarias con los docentes y el personal escolar ayudan a los estudiantes a sentirse tanto física como emocionalmente seguros. Los niños, docentes, cuidadores y otros actores educativos enfatizaron que tales relaciones y la estabilidad de la educación eran esenciales para el bienestar integral de los estudiantes.

En todas las ubicaciones de la investigación, la falta de apoyo al bienestar de los docentes fue evidente, con educadores describiendo una carga emocional y sus propios desafíos psicosociales.

Los docentes están expuestos a los mismos riesgos contextuales que sus estudiantes y necesitan apoyo

Yo creo que algo importante [...] es la confianza que uno le brinda a los estudiantes. Porque por la confianza ellos se acercan a uno y le cuentan los problemas que tienen, las carencias que tienen, lo que se les presenta a diario, lo que ellos viven en sus hogares. Entonces, creo yo que eso es lo más importante que uno les puede brindar, y en base a eso, uno le puede dar un consejo y lo puede orientar para la vida futura.

Docente de Nariño

para abordar su propia salud mental y bienestar psicosocial, lo que a su vez puede mejorar su capacidad para ayudar a los estudiantes a enfrentar estos riesgos y desafíos. Además, la mayoría de las escuelas visitadas no tenían un psicólogo u orientador escolar dentro de su personal; o tenían uno por cientos o incluso miles de estudiantes.

En general, este conjunto de hallazgos enfatiza la necesidad de que los programas de MHPSS se alineen con las percepciones de la comunidad y aborden el bienestar integral de todos los interesados, incluidos los docentes.

Percepciones del impacto del Programa para un Mejor Aprendizaje (BLP) de NRC

La investigación enfatiza que, en general, BLP es bien recibido por los docentes y cuidadores. Se valora por introducir actividades lúdicas y no tradicionales en el aula, así como por impactar positivamente en las habilidades de manejo emocional de los estudiantes. Los docentes resaltan el papel de BLP en diversificar las actividades en el aula y mejorar la capacidad de los estudiantes para manejar las emociones. Los cuidadores aprecian los impactos positivos del programa en el comportamiento de sus hijos. Sin embargo, los niveles de satisfacción varían según qué tanto se integra BLP con otras estrategias o programas educativos. En algunas ubicaciones, los cuidadores, estudiantes y docentes expresaron una mayor satisfacción con BLP debido a un mensaje más explícito por parte de NRC sobre su implementación.

El programa me ha ayudado a entender mejor a mis estudiantes. Ahora puedo identificar cuando un estudiante está pasando por estrés emocional. Docente de Nariño.

He aprendido a controlar mi enojo y hablar más abiertamente sobre mis sentimientos. Estudiante de Magdalena.

El impacto positivo de BLP está estrechamente vinculado a la creencia de los implementadores en su valor. Aquellos que se han beneficiado personalmente o creen en los objetivos del programa son más efectivos en enseñar y transmitir sus beneficios a los estudiantes. Esto fue especialmente cierto en el caso de los docentes y rectores, quienes frecuentemente fueron defensores de BLP en sus escuelas.

Los actores reconocen como los objetivos principales de BLP fomentar el bienestar holístico del estudiante, ofrecer apoyo psicosocial, mejorar los métodos pedagógicos y fortalecer la capacidad institucional. A pesar de estos objetivos, los niños a menudo recurren a mecanismos de afrontamiento personales fuera de la escuela, lo que sugiere una brecha en la aplicación de las estrategias de BLP en su vida diaria en el contexto colombiano actual. En el momento de esta investigación, BLP se había implementado solo en fase de pilotaje, y los implementadores señalaron que una duración más prolongada de la implementación, así como un mayor apoyo y aceptación local, probablemente conducirán a una adopción más generalizada de las estrategias de BLP en la vida diaria de los niños, tanto dentro como fuera de la escuela.

La contextualización de BLP para adaptarse a diversas ubicaciones de implementación es crucial para su sostenibilidad y efectividad. La implementación de BLP por parte de NRC en Colombia ofrece una diversidad de ejemplos de tal contextualización, desde la integración con otras actividades de programas educativos, nuevas estrategias para involucrar a los cuidadores, hasta adaptar el contenido para reflejar prácticas indígenas locales. A pesar de estos esfuerzos significativos, BLP aún enfrenta desafíos como la resistencia cultural, barreras logísticas y recursos limitados, que afectan su implementación generalizada y su sostenibilidad a largo plazo en diferentes regiones. Estas barreras resaltan la necesidad de un apoyo integral y una planificación estratégica para la integración exitosa y la sostenibilidad de BLP (y, a su vez, de otros programas de MHPSS) en diversos entornos educativos.

Llamado a la Acción

Para implementar eficazmente programas de MHPSS como BLP, **los implementadores deben centrarse en crear enfoques estandarizados con la flexibilidad para adaptarse a matices regionales y culturales.** Esto requiere el desarrollo de herramientas de contextualización para abordar las necesidades locales únicas, como lo demuestra la implementación de BLP en Colombia. BLP ofrece importantes ejemplos de apertura y apoyo a la programación para dicha contextualización, de la cual otros implementadores de programas de MHPSS podrían aprender.

Además, **abogar por la integración de MHPSS en los currículos nacionales, la formación y las políticas es crucial para garantizar la continuidad y sostenibilidad.** Se insta a los implementadores a documentar y compartir mejores prácticas, lecciones aprendidas y estudios de casos para construir capacidad y facilitar el intercambio de conocimientos tanto a nivel nacional como global. Si bien la salud mental de los niños a menudo se refleja en las políticas nacionales de educación, aún falta el compromiso financiero y político necesario para garantizar que dichas políticas se traduzcan en acciones a nivel escolar.

Reconocer el valor del conocimiento local es esencial; los programas deben ser liderados o coliderados por entidades locales para garantizar la relevancia cultural. Además, es vital centrarse en modelos sostenibles, que incluyan la integración de MHPSS en la formación de docentes y la vinculación a los planes nacionales de gestión de riesgos con modelos en cascada. **La colaboración interdisciplinaria es clave, ya que MHPSS se cruza con la educación, la salud y el trabajo social.**

Por último, **un enfoque sensible al contexto es crucial para una implementación efectiva.** Esto implica comprender los desafíos, necesidades y capacidades específicas de cada comunidad. Garantizar la seguridad, tanto emocional como física, es fundamental para las intervenciones de MHPSS. Esto incluye crear entornos seguros en las escuelas, proporcionar transporte seguro y fomentar la seguridad relacional. La sensibilidad cultural y la contextualización deben integrarse en la planificación del programa, adaptándose a las creencias y prácticas locales, y abordando los desafíos logísticos en las poblaciones migrantes.

Las recomendaciones incluidas en este informe tienen como objetivo optimizar el impacto y la sostenibilidad de los programas de MHPSS, enfatizando la necesidad de enfoques estandarizados pero flexibles; integración de políticas; utilización de conocimiento local; y una estrategia de implementación sensible al contexto y centrada en la seguridad emocional y física.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 CONTEXTO

A finales de 2022, el 40% de las casi 110 millones de personas desplazadas forzosamente en todo el mundo eran niños menores de 18 años, y el 76% se encontraban en países de ingresos bajos y medios (LMIC, por sus siglas en inglés).¹² Una creciente evidencia muestra que los niños desplazados enfrentan adversidades agudas y crónicas que amenazan significativamente su salud mental y bienestar psicosocial.¹³ Las necesidades urgentes de los niños en crisis humanitarias sustentan diversas políticas y enfoques programáticos que incluyen una creciente atención a los enfoques tanto de salud mental como de apoyo psicosocial en la educación.¹⁴

La educación es un derecho básico y el acceso a una educación de calidad para los niños refugiados se destaca a través de las prioridades estratégicas y políticas de importantes actores humanitarios y gobiernos que albergan poblaciones significativas en condición de refugio.¹⁵ Brindar una educación de calidad tiene importantes coincidencias con las prioridades de protección infantil¹⁶, e incluye los esfuerzos para abordar el bienestar de los niños en contextos humanitarios, en aspectos como promover una sensación de estabilidad y normalidad, proporcionar relaciones positivas con compañeros y oportunidades para desarrollar habilidades para la vida.¹⁷ Las intervenciones de SMAPS en la educación en situaciones de emergencia (EiE, por sus siglas en inglés), incluido el aprendizaje socioemocional (SEL), se han identificado como una importante vía para abordar tanto las necesidades de salud mental como psicosociales de los niños y mejorar los resultados del aprendizaje y la retención de los estudiantes.¹⁸ Existe un interés generalizado por parte de una variedad de actores en este tipo de programas, así como un reconocimiento creciente de que la educación de calidad se refleja no solo en los resultados académicos (como la alfabetización y el razonamiento lógico-matemático), sino también en aquellos que miden el bienestar psicosocial del estudiante.¹⁹

Este claro interés en los programas de SMAPS en el contexto de EiE no corresponde actualmente con una base de evidencia, lo que implica una falta de evidencia que respalde la efectividad en términos del tipo de intervención de SMAPS en EiE o el método de implementación; qué grupos/subgrupos de niños pueden beneficiarse más; y cómo se pueden o deben adaptar las intervenciones para contextos específicos. Además, aunque la investigación en contextos de ingresos altos y estables muestra la influencia de factores ambientales y ecológicos en la salud mental de los niños y los resultados del

¹² UNHCR. Global Trends Report 2022. Geneva: UNHCR; 2022. <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2022>

¹³ Reed RV, Fazel M, Jones L, Panter-Brick C, Stein A. Mental health of displaced and refugee children resettled in low-income and middle-income countries: risk and protective factors. *Lancet* (London, England). 2012;379(9812):250-65.

¹⁴ UNICEF. Community-based mental health and psychosocial support in humanitarian settings: Three-tiered support for children and families. New York: UNICEF; 2018.

¹⁵ [UNHCR. Refugee Education 2030: A Strategy for Refugee Inclusion. Geneva: UNHCR, 2019: <https://www.unhcr.org/media/education-2030-strategy-refugee-education>](https://www.unhcr.org/media/education-2030-strategy-refugee-education)

¹⁶ UNHCR. Education and protection. Geneva: UNHCR; 2015.

¹⁷ Nicolai S, Triplehorn C. The role of education in protecting children in conflict. London, U.K.: Overseas Development Institute; 2003.

¹⁸ Aber JL, Tubbs Dolan C, Kim HY, Brown L. Children's learning and development in conflict- and crisis-affected countries: Building a science for action. *Development and psychopathology*. 2021;1-16.

¹⁹ INEE. 20 Years of INEE: Achievements and Challenges in Education in Emergencies. New York, NY; 2020.

aprendizaje²⁰, hay una comprensión limitada de qué aspectos de los entornos de aula, escuela, hogar y comunidad influyen en el bienestar y el aprendizaje de los niños en contextos humanitarios en LMIC.

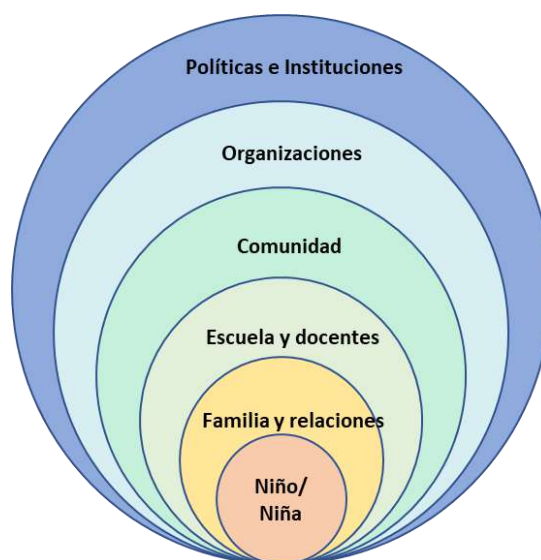
El apoyo a las intervenciones de SMAPS y SEL en el aula se basa en la premisa de que dichas intervenciones pueden mejorar la salud mental y los resultados del aprendizaje de los niños. Los factores específicos que rodean estas intervenciones (en términos de la ejecución de las intervenciones y los factores socioecológicos que influyen en los niños más allá de la intervención en sí) son complejos y a menudo poco comprendidos.²¹ Además, los niños, los cuidadores y los docentes tienen más probabilidades de participar activamente en las intervenciones de SMAPS en el aula y beneficiarse de ellas si los programas son relevantes, aceptables y posibles de realizar.

Esta investigación se basa en un marco socioecológico que considera la compleja interacción entre el aprendiz individual; sus entornos domésticos y escolares; su comunidad; las relaciones construidas en estos niveles; los sistemas e instituciones que los rodean; y finalmente, el entorno de políticas y financiamiento de programas humanitarios y educativos en general.

Los niños aprenden en un entorno que está situado dentro de un "ecosistema" más grande. Sus vidas y bienestar están notablemente influenciados por su relación con familias o cuidadores; con amigos y compañeros; con docentes y rectores; y con otros miembros de la comunidad como líderes religiosos. Las escuelas son un sitio crítico de influencia, y los estudiantes, docentes y familias ven el papel de la educación como contribuyente al bienestar holístico,

el desarrollo humano y el aprendizaje que incluye tanto habilidades académicas como de vida. Tal educación depende en gran medida de los actores y acciones en el sistema educativo, incluidas las políticas educativas y de salud que reflejan la salud mental y el bienestar de los niños como prioridades claramente articuladas.

Mejorar la comprensión de esta ecología social alrededor de los estudiantes puede conducir a un diseño e implementación de programas más relevantes e impactantes, y proporcionar los cimientos para futuros estudios de impacto.



1.2 “SMAPS EN ACCIÓN”: INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

Esta investigación se propuso examinar los entornos propicios para las intervenciones de SMAPS (Salud Mental y Apoyo Psicosocial) realizadas en entornos educativos de contextos humanitarios. El estudio constó de dos fases. La primera fase incluyó una revisión exhaustiva (que culminó en la publicación de

²⁰ Ibid.

²¹ Aber JL, Tubbs Dolan C, Kim HY, Brown L. Children's learning and development in conflict- and crisis-affected countries: Building a science for action. *Development and psychopathology*. 2021:1-16. Epub 2021/01/07. doi: 10.1017/s0954579420001789. PubMed PMID: 33402231.

una Revisión Realista de la evidencia actual), un ejercicio de mapeo de programas globales de SMAPS y entrevistas a expertos específicos. Los aprendizajes clave de la Fase 1 informaron directamente el diseño de la Fase 2, que consistió en la recolección primaria de datos cualitativos en Colombia, Kenia y Grecia. La investigación se enfoca en aspectos clave de los entornos propicios para la eficacia de los programas de SMAPS. Cinco objetivos de investigación primarios se resaltan en la fase dos del proyecto:

Imagen 2: Objetivos de investigación:

1	Comprender qué contribuye a un ambiente propicio para intervenciones de SMAPS y a aproximaciones que mejoren el bienestar integral, desde la perspectiva de estudiantes, docentes, cuidadores y otros actores educativos
2	Comprender el rol de los sistemas educativos, incluyendo escuelas (y programas de educación formal y no formal) y educadores, en contribuir al bienestar integral de NNA, desde la perspectiva de estudiantes, docentes, cuidadores y otros actores educativos
3	Describir similitudes y diferencias en ambientes propicios para intervenciones de SMAPS a través de distintos contextos, incluyendo tanto las ubicaciones geográficas como los tipos de emergencias/adversidades
4	Entender cómo una intervención de SMAPS puede ser útil y relevante en contextos dinámicos, como el caso de interrupciones en la educación, y cuál es el rol de la escuela para apoyar el bienestar integral de NNA en estos contextos
5	Comprender el impacto de una intervención de SMAPS específica en contexto, con el objetivo de contribuir a al aprendizaje y la implementación organizacionales y programáticos

El MHPSS Collaborative se asoció con dos organizaciones implementadoras para llevar a cabo la investigación: el Consejo Noruego para los Refugiados (NRC) en Kenia y Colombia para estudiar su programa insignia de PSS/SEL (Salud Mental y Apoyo Psicosocial/Aprendizaje Socioemocional), Better Learning Programme. En Grecia, el equipo se asoció con Amal Alliance para estudiar su programa de SEL, Colors of Kindness. Para cada país, se diseñaron Preguntas de Investigación (RQs) específicas en función de los objetivos generales de investigación. Las RQs se desarrollaron en colaboración con las dos organizaciones implementadoras asociadas, a través de un taller en persona antes del inicio de la recolección de datos. Las secciones específicas de este informe por país detallan las RQs para cada país.

1.2.1 EL PROGRAMA PARA UN MEJOR APRENDIZAJE DE NRC

El Programa para un Mejor Aprendizaje (BLP, por sus siglas en inglés) de NRC es un programa de apoyo psicosocial/aprendizaje socioemocional (PSS/SEL) que puede integrarse en la programación educativa. Es la intervención insignia de PSS en el aula de NRC para niños en comunidades afectadas por crisis. BLP es un enfoque integral para apoyar la recuperación de los niños de los eventos traumáticos experimentados durante conflictos y de los impactos en las comunidades desplazadas y de acogida, mejorando las condiciones para el aprendizaje. El programa moviliza la red de apoyo de un niño, que incluye cuidadores, docentes y psicorientadores, y busca restaurar el sentido de normalidad y esperanza. BLP consta de tres componentes de intervención del programa. El primero, BLP-1, es un

enfoque general de PSS en el aula dirigido a todos los niños y jóvenes. BLP-1, y su implementación en el Campo de Refugiados de Kakuma en Kenia y en ubicaciones específicas en Colombia, fue el enfoque de estudio de esta investigación.

BLP se implementó por primera vez en 2012 en Palestina y desde entonces ha crecido con implementaciones en 33 países de todo el mundo. Esta implementación recibe apoyo de diversos programas en cada país, así como de una unidad de BLP a nivel regional y global. Los recursos para apoyar a las oficinas país en la implementación de BLP 1 incluyen: Guías y Herramientas para Implementar BLP 1; un Kit de Monitoreo y Evaluación/Investigación; y un documento de apoyo a las sesiones en el aula.

1.2.2 AMAL ALLIANCE Y COLORS OF KINDNESS

Amal Alliance es una organización humanitaria independiente dedicada a empoderar a niños desplazados y marginados a través de programas de educación y desarrollo social en todo el mundo, tanto en campamentos de refugiados como en entornos escolares formales. El programa Colors of Kindness (CoK) de Amal Alliance se centra en el aprendizaje socioemocional con el fin de: (a) fomentar las habilidades sociales y emocionales de los niños para cerrar la brecha educativa, (b) mejorar el bienestar de los cuidadores y sus hijos, y (c) aumentar el acceso y la participación en el aprendizaje a distancia. Amal Alliance trabaja a través de sus socios implementadores (IP) en el terreno, quienes ofrecen CoK en sus programas de respuesta educativa en distintas ubicaciones de Grecia.

1.3 ENFOQUE Y METODOLOGÍA

1.3.1 EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

El equipo de investigación estuvo compuesto por un equipo central de seis personas del MHPSS Collaborative, además de encuestadores o asistentes de investigación en cada sitio. La Figura 2, a continuación, representa la composición del equipo de investigación. El equipo está compuesto tanto por niveles "globales" como "específicos del país". Si bien hay cierta indicación de supervisión entre los miembros en la tabla, el equipo se estructuró estratégicamente como un grupo colaborativo y no jerárquico con notable experiencia técnica y contextual. Si bien los Coordinadores de Investigación (RCs) en cada ubicación fueron, en primera instancia, responsables de su ubicación específica, también hubo colaboración estratégica entre los RCs, así como entre los equipos a nivel global y a nivel de país.

Adicionalmente, para Kenia y Colombia, NRC formó un Comité Técnico de Investigación del proyecto compuesto por personal de la Unidad de BLP, personal regional y expertos externos en investigación. Además de las contribuciones del personal específico de cada país y el apoyo (descrito en la sección específica de cada país en este informe), este grupo de dirección global proporcionó aportes significativos a los enfoques de investigación, las prioridades y los productos.

Imagen 3: Equipo de investigación



1.3.2 RECOLECCIÓN DE DATOS

En todos los lugares, la población objetivo de la investigación incluyó a estudiantes, docentes, cuidadores, personal de la organización implementadora, administrativos y funcionarios de educación (a nivel local, regional, subnacional y nacional). Los tamaños de las muestras por ubicación se basaron en los principios más relevantes de tamaño de muestra para la investigación cualitativa (es decir, muestreo intencional, máxima variación y saturación). Esto permitió la desagregación de los datos por subgrupos (por ejemplo, género, edad) en cada ubicación.

La metodología utilizada fue un estudio cualitativo de participantes seleccionados con un propósito específico en el campamento de refugiados de Kakuma, comunidades de acogida y el asentamiento de Kalobeyi en Kenia; en cinco departamentos de Colombia; y en seis lugares/comunidades en Grecia. En todos los lugares, la muestra incluyó a estudiantes que habían recibido la intervención PSS/SEL (BLP o COK). La cantidad de exposición a la intervención varió según la ubicación y se describe con más detalle en la sección correspondiente a cada país de este informe.

La recolección de datos primarios fue realizada por el RC, los Asistentes de Investigación (RA) y los encuestadores en todos los países, supervisados por el Líder de Investigación.

Métodos de recolección de datos

- **Revisión documental específica:** Esto incluyó la documentación de los programas BLP/CoK de NRC; datos adicionales sobre BLP/CoK, contexto y documentos fundamentales; y documentos de políticas y otros documentos programáticos según corresponda;
- **Recolección de datos cualitativos:** Esto incluyó Grupos Focales (FGD) y actividades basadas en el arte con niños. Los investigadores también recopilamos datos a través de Entrevistas a Actores Clave (KII) con directivos, administradores escolares, miembros de la comunidad, socios implementadores, personal de NRC o Amal, personal de otras ONG, líderes regionales y nacionales clave en educación y otros interesados relevantes identificados en la ubicación.
- **Talleres introductorios y de validación con los implementadores y otros interesados:** Esto incluyó al menos dos talleres por país, facilitados por los RC para obtener aportes sobre el diseño de la investigación, las preguntas de investigación, los hallazgos preliminares y el marco analítico de los hallazgos.

Imagen 4: Métodos de recolección de datos

El equipo de investigación registró todas las actividades de recopilación de datos y realizó la traducción (cuando fue necesario) y transcripción. Los encuestadores y asistentes de investigación completaron formularios de toma de notas que se presentaron al finalizar las actividades diarias de recopilación de datos. Todos los datos se ingresaron en el software de análisis de datos MAXQDA.

1.3.3 ANÁLISIS DE DATOS

Los datos se analizaron mediante análisis temático, con la colaboración del equipo entre el Líder de Investigación y todos los RC. El marco para analizar los datos fue de naturaleza inductiva y deductiva. Todos los objetivos y preguntas de investigación informaron la creación de códigos iniciales; además, el equipo participó en dos actividades preliminares de análisis facilitadas, en las que los RCs generaron nuevas y emergentes temáticas basadas en la revisión inicial de datos y el resto del equipo proporcionó preguntas adicionales de sondeo. A partir de este proceso iterativo, se elaboró un esquema de codificación finalizado. Los talleres de validación con los miembros del equipo de NRC o Amal proporcionaron aportes adicionales sobre puntos de interés, posibles códigos/temas faltantes y áreas que debían desglosarse o examinarse más a fondo.

Toda la codificación la realizó el RC de su respectivo país. El investigador principal también revisó todos los datos y completó dos ejercicios de confiabilidad con el esquema de codificación. Los hallazgos se triangularon entre las fuentes de datos siempre que fue posible.

1.4 LIMITACIONES, ÉTICA Y OTRAS CONSIDERACIONES

Este proyecto de investigación requirió una atención cuidadosa a la ética, prestando especial atención a la participación de los niños, así como de otras personas que viven actualmente en contextos de desplazamiento. Para asegurar que se cumplieran los protocolos éticos, todos los miembros del equipo de investigación involucrados en la recopilación de datos participaron en un módulo de capacitación específico sobre ética de la investigación.

Los tres sitios de estudio fueron aprobados por el proceso de revisión ética interna de Save the Children USA. Además, en Kenia se obtuvo la aprobación ética a través de la Comisión Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación y la Universidad Internacional de África de los Estados Unidos. Todos los protocolos fueron aprobados a través de estos procesos y posteriormente revisados/refinados por el personal de implementación en el lugar. Todos los miembros del equipo de investigación se adhirieron a la Política de Salvaguarda Infantil de Save the Children International.

Hubo limitaciones en la realización de esta investigación tanto a nivel global (en los tres países) como a nivel individual de cada país. Las limitaciones específicas de cada país se incluyen en las secciones posteriores de este informe; las limitaciones compartidas en todas las ubicaciones incluyen las siguientes:

- En todas las ubicaciones, fue necesario contar con una notable flexibilidad debido a la naturaleza dinámica de los contextos. Si bien se creó una estrategia inicial de orientación y muestreo, en todos los países fue necesario adaptar estos planes una vez en el campo. Para cualquier adaptación significativa, se buscó la aprobación adicional del Comité de Ética (IRB). A menudo, sin embargo, esto significaba que el equipo de investigación necesitaba ser flexible y adaptar los protocolos sobre la marcha. Esto incluyó, por ejemplo, el número de participantes en un grupo de discusión; el número total de estudiantes o cuidadores que participaban; los lugares que se podían visitar de manera segura; y los actores exactos con los que se podían realizar entrevistas.
- El número de participantes no es igual en todas las ubicaciones (dentro de cada país) de recopilación de datos; por lo tanto, la investigación en cada país no pretende ser representativa de todas las ubicaciones por igual. Por esta razón, el análisis de datos no incluyó "conteos" de ningún tipo que representaran un intento de cuantificar las respuestas.
- La implementación de BLP y de COK, está destinada a estudiantes de 6 a 16 años (BLP) y de 5 a 12 años (CoK), por lo que los planes de investigación iniciales reflejaron estos públicos objetivos; sin embargo, en el terreno, los equipos encontraron que a menudo había un rango de edad más amplio de niños que recibían la intervención. Por lo tanto, la muestra refleja un rango de edad más amplio en general (5-18) y la desagregación por edad no es representativa en todas las ubicaciones.
- Hubo algunas limitaciones en la grabación de entrevistas, basadas en preocupaciones de seguridad, ruido ambiental o mala calidad de grabación. En todos los países, al menos una actividad de recopilación de datos se basó en las notas de los RA o enumeradores.

Anticipándose a esto, se planificaron múltiples formas de registrar los datos en todos los eventos. Sin embargo, esto significa que no todos los eventos generaron transcripciones de alta calidad para la codificación. En estos casos, el equipo codificó notas detalladas para su posterior análisis. Esto crea algunas limitaciones, nuevamente, en cuanto a la representación en todas las ubicaciones.

- La traducción fue necesaria para la mayoría de los datos. La traducción fue realizada por los RA o el RC en cada país. Se realizó una retrotraducción y verificación para una muestra de los datos en cada país y se revisó con el fin de mitigar la subjetividad de la traducción, pero se señala que dicha subjetividad no se puede controlar completamente.

2. SMAPS EN ACCIÓN EN COLOMBIA: ESTUDIANDO EL CASO DEL PROGRAMA PARA UN MEJOR APRENDIZAJE DE NRC

2.1 CONTEXTO COLOMBIANO

Colombia, caracterizada por su rica diversidad cultural y paisajes variados, ha estado lidiando con desafíos humanitarios múltiples durante años. Entre ellos se encuentran los conflictos armados internos que han durado más de seis décadas (desde 1958), según el Informe de la Comisión de la Verdad, que involucra a las fuerzas estatales, grupos guerrilleros y paramilitares²². Este conflicto prolongado ha situado a Colombia entre las naciones con la mayor tasa de personas desplazadas internas (DIs), con al menos 2.1 millones de personas desarraigadas de sus hogares hasta 2022.²³

Agravando la situación está la llegada de cerca de 2.5 millones de migrantes venezolanos hasta mayo de 2023²⁴, que han huido de la crisis socioeconómica de su nación. Además, la vulnerabilidad de Colombia a desastres por eventos naturales, como inundaciones y tormentas naturales, ha exacerbado aún más el desplazamiento y las interrupciones comunitarias²⁵.

Según la lista del Consejo Noruego para los Refugiados de las crisis de desplazamiento más desatendidas del mundo en 2022, Colombia ocupa el tercer lugar. Solo se cubrieron el 38% de las necesidades de financiamiento humanitario en ese año, mientras que la cobertura mediática del conflicto armado ha disminuido²⁶.

Estas crisis interconectadas han tenido profundas implicaciones para la educación. Los niños que han sido desplazados a menudo enfrentan obstáculos para acceder a la educación, como problemas de acceso y múltiples adversidades, lo que afecta su capacidad para aprender. Las escuelas, especialmente en áreas con alta población de desplazados y migrantes, luchan con aulas abarrotadas y recursos escasos.

La exposición prolongada a la violencia, el desplazamiento y la separación familiar ha tenido un impacto notable en la salud mental de los colombianos, especialmente en niños y adolescentes. Además, ha habido una disminución en la calidad de vida, la interrupción de redes de apoyo sociales y comunitarias, la modificación de roles familiares y el desapego cultural²⁷. Aunque faltan datos sobre los efectos psicológicos a largo plazo en niños y adolescentes en Colombia que han experimentado adversidades,

²²http://comisiondelaverdad.co/sites/default/files/descargables/2022-08/CEV_NARRATIVA%20HISTORICA_DIGITAL_2022.pdf

²³ https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/6151/S0800725_es.pdf

²⁴ <https://www.r4v.info/es/refugiadosymigrantes>

²⁵ https://repositorio.banrep.gov.co/bitstream/handle/20.500.12134/10669/DTSERU_317.pdf

²⁶ <https://www.nrc.no/globalassets/pdf/reports/neglected-2022/the-worlds-most-neglected-displacement-crises-2022.pdf>

²⁷ <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/up/v6n3/v6n3a14.pdf>

una encuesta nacional de salud mental, llevada a cabo en 2020, encontró que los adolescentes desplazados reportaron niveles moderados a altos de ansiedad y síntomas depresivos²⁸.

La necesidad de promover SMAPS es inmensa, pero la disponibilidad de dichos servicios es limitada, especialmente en áreas rurales y afectadas por conflictos. Según la ley 1616 de 2013²⁹ en Colombia, los niños y adolescentes tienen derecho a atención integral y preferencial de salud mental, y las escuelas se establecen como punto de entrada al sistema para acceder a estos servicios. Esta ley estipula que los servicios de salud mental deben integrarse en los siguientes servicios: atención ambulatoria, prehospitalaria y domiciliaria; tratamiento de adicciones y apoyo para el abuso de sustancias; centros comunitarios de salud mental; grupos de apoyo para pacientes y familias; hospital de día para adultos, niños y adolescentes; rehabilitación basada en la comunidad; unidades específicas de salud mental; y atención de emergencia psiquiátrica.

Además, el Código de la Infancia y la Adolescencia (ley 1098 establecida en 2006)³⁰ establece la responsabilidad de las escuelas en la detección temprana y la derivación a servicios de salud mental para los estudiantes. La ley establece que cada escuela debe contar con orientadores y psicólogos en una proporción de uno por cada 250 estudiantes (Resolución 2340 de 1974)³¹. No existe una política específica que exija a las escuelas integrar programas de SMAPS en el currículo, aunque los marcos legales mencionados permiten a las escuelas hacerlo si están dispuestas.

Estas leyes ofrecen un marco legal consistente a través del cual los niños deberían tener acceso a diferentes servicios para promover, prevenir y atender su salud mental. Sin embargo, la conexión de estos servicios con las escuelas no está clara en la política, y, en diferentes regiones de Colombia, **las escuelas y los docentes son el único agente o institución estatal a la que las comunidades tienen acceso**, creando una brecha entre lo que las políticas promueven y lo que recibe la población.

2.2 BLP EN COLOMBIA

En marzo de 2021, el Consejo Noruego para Refugiados (NRC, por sus siglas en inglés) comenzó el proceso de introducción de BLP en las oficinas país que operan en América Latina. Esto implicó la dirección global de la implementación de BLP por parte de los equipos de NRC en Colombia, Ecuador y Panamá. Ese año, se tradujo al español la Guía para BLP1, así como otros documentos de orientación como el manual de Monitoreo y Evaluación. NRC llevó a cabo talleres para apoyar a los equipos en campo a integrar BLP con los programas educativos existentes.

A partir de agosto de 2022, NRC comenzó la implementación de BLP en áreas seleccionadas de América Latina, a través de una serie de pilotos. Como suele ser el caso de la implementación de BLP en otros países, el programa no se implementó como un programa independiente, sino que se integró en otros programas existentes. Dado que los contextos en Colombia y Ecuador son notablemente diversos, los equipos de campo adaptaron aún más la metodología a sus necesidades locales. NRC ha dado prioridad

²⁸ <https://capmh.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13034-020-00327-5>

²⁹ <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/ley-1616-del-21-de-enero-2013.pdf>

³⁰ <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>

³¹ Aunque no se encuentra la Resolución en línea, El Plan Nacional de Orientación Escolar menciona la historia legal de este rol. El Plan puede encontrarse en este enlace: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-407341_recurso_1.pdf

al aprendizaje de estas adaptaciones, con objetivos específicos de una implementación más armonizada para 2023 y en adelante.

Dado que NRC trabaja en Colombia en contextos de conflicto armado, desplazamiento, pobreza y crisis migratoria, la introducción de BLP en Colombia se realizó para abordar la necesidad de programas de apoyo psicosocial basados en la escuela, en lugares donde el acceso a servicios de salud mental y apoyo psicosocial es limitado o inexistente. Debido a la amplia gama de problemas que afectan a los grupos objetivo, a menudo existen necesidades significativas de salud mental que van más allá del alcance de lo que un programa de apoyo psicosocial no especializado (como BLP) puede abordar adecuadamente. Esto incluye, por ejemplo, el abuso de sustancias, la violencia doméstica, la violencia sexual y basada en género (VSBG) y la ideación suicida. **NRC reconoce que un enfoque no especializado como BLP no sustituye a los servicios de apoyo de salud mental específicos; sin embargo, BLP proporciona primeros auxilios y apoyo iniciales para estos estudiantes y a menudo es el único programa de apoyo de salud mental y apoyo psicosocial disponible en algunos lugares.**

Para el momento de esta investigación, NRC había implementado las versiones piloto de BLP en siete departamentos de Colombia: Nariño, Magdalena, Arauca, Caquetá, Guaviare, Norte de Santander y Cundinamarca.

2.3 ENFOQUE Y METODOLOGÍA EN COLOMBIA

2.3.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Al inicio de la investigación, el equipo del MHPSS Collaborative realizó un taller introductorio con los equipos de campo de los sitios de implementación en Colombia. Uno de los objetivos clave de este taller fue facilitar la retroalimentación sobre el contenido y los métodos del proyecto, especialmente para agregar o adaptar preguntas de investigación clave en función de las necesidades e intereses de NRC a nivel de país y de las distintas áreas, con el fin de asegurar que los resultados de la investigación fueran útiles y relevantes para los equipos de implementación. La incorporación de preguntas específicas de la ubicación enfatizó este enfoque colaborativo y las prioridades basadas en la aplicación de la investigación en sí misma. Sobre la base de este taller, se desarrolló un conjunto adaptado de preguntas de investigación para Colombia. Estas se indican en la Tabla 1, a continuación.

Tabla 1: Preguntas de investigación en Colombia

Preguntas de investigación	
1	¿Qué perciben los estudiantes, cuidadores y docentes que contribuye a crear entornos de aprendizaje seguros que fomenten el bienestar integral y el aprendizaje?
2	¿Qué perciben los estudiantes, cuidadores, docentes y miembros de la comunidad como el papel de la educación/escuelas/educadores en contribuir al mejoramiento del bienestar integral de los niños?
3	¿Cómo integran los docentes BLP en su plan de estudios y cómo afecta esto sus actividades/tareas diarias en el aula?

4	¿Cuáles son los facilitadores y obstáculos que enfrentan los docentes al integrar BLP en su plan de estudios y en sus aulas?
5	¿Es posible integrar una intervención de SMAPS (como BLP) en la política nacional de educación? ¿Cuáles son los facilitadores u obstáculos para esto?
6	¿En qué contextos debería priorizarse la implementación de BLP en función de los elementos de un entorno propicio?
7	¿Cuál es la sostenibilidad de BLP? ¿Cuál es el papel de NRC una vez que la implementación de BLP ha concluido?
8	¿Qué otros factores estresantes, en el contexto particular, son relevantes para la implementación de BLP? ¿Qué papel desempeña el BLP en contextos de migración, pobreza y violencia?
9	¿Cómo tiene en cuenta NRC cómo los diversos desafíos que enfrentan los niños en contextos de adversidad impactan en su bienestar? ¿Cómo afecta esta comprensión la implementación de BLP?
10	¿Cuál es el impacto de BLP en el bienestar y el aprendizaje de los niños participantes, desde la perspectiva de los niños, cuidadores, docentes y comunidades?
11	¿Cuál es el impacto de BLP en las familias de los niños participantes, desde la perspectiva de los cuidadores, docentes y comunidades?
12	¿Cuál es el impacto de BLP en las comunidades, desde la perspectiva de los cuidadores, docentes y comunidades?
13	¿Cómo contribuye BLP a mejorar la calidad de vida de los niños y sus comunidades?

2.3.2 RESUMEN DE LAS UBICACIONES DE INVESTIGACIÓN

La investigación se llevó a cabo en cinco ubicaciones en Colombia, indicadas en la imagen a continuación. Esta sección ofrece una breve descripción de cada una.



Nariño



El departamento de Nariño se encuentra en el suroeste de Colombia. Nariño comparte sus fronteras con los departamentos colombianos de Cauca y Putumayo, el país de Ecuador y el océano Pacífico. Las dinámicas sociopolíticas de la región han sido influenciadas por su herencia indígena y afroamericana, su historia colonial y su ubicación estratégica, siendo un corredor para la migración hacia América del Sur y un punto de partida para el narcotráfico que se dirige a otros países.

Para la recopilación de datos, el equipo de investigación visitó dos ciudades: Pasto (la capital de Nariño) e Ipiales. Se recopilaron datos en tres escuelas:

- La I.E.R Nuestra Señora de Guadalupe se encuentra en el corregimiento de Catambuco, en la salida de la Panamericana en Pasto (el corredor principal de la migración de Nariño). La institución tiene una población indígena y migrantes que salen de Pasto, por lo que enfrenta constantemente el desafío de la población flotante. Tiene 1,400 estudiantes divididos en 13 sedes, la mayoría de ellas rurales.
- La I.E.R El Placer, que se encuentra en la periferia de Ipiales y tiene, sobre todo, familias que vienen de zonas rurales y una alta población indígena.
- La I.E Insur está ubicada a un par de cuadras de la terminal de transporte, lo que determina tanto su población estudiantil como las dinámicas sociales que la atraviesan, ya que muchos migrantes de la región se mueven desde esta terminal. Tiene 3 sedes, 2 rurales y 1 urbano-principal, que recibe a más de 1300 estudiantes, con una gran mayoría de población flotante, algunas víctimas de desplazamiento interno y otras de origen venezolano y ecuatoriano.



Imagen 5: Recolección de datos en Nariño

Magdalena



El departamento de Magdalena se encuentra en la costa norte de Colombia, bordeando el mar Caribe. La ciudad capital de Magdalena es Santa Marta, que fue visitada por el equipo de investigación. Debido a su ubicación estratégica, Santa Marta ha recibido a muchos migrantes tanto del oriente (Venezuela y La Guajira) como del occidente (personas de Chocó, desplazadas debido al conflicto interno).

En las afueras de esta ciudad, la recopilación de datos se realizó en la ludoteca cercana a la escuela I.E.D Cristo Rey y con profesores de la escuela I.E.D Jhon F. Kennedy. Ambas escuelas enfrentan la violencia de pandillas en sus vecindarios, la pobreza y una población flotante debido a la migración.



Imagen 6: Una de las escuelas visitadas en Magdalena

Arauca



Arauca es un departamento ubicado en el oriente de Colombia, situado en el extremo norte de la cuenca del río Orinoco, en la frontera con Venezuela. Arauca enfrenta una crisis de tres capas. Es uno de los principales corredores para la migración venezolana y tiene una larga historia de conflicto armado y abandono estatal. Para 2023, grupos armados como el ELN (Ejército de Liberación Nacional) y disidencias de las FARC-EP tenían una fuerte presencia en el departamento. La inestabilidad política

también es parte del contexto, con cinco gobernadores diferentes en seis meses en el momento en que se llevó a cabo la recolección de datos. Además, la proximidad de muchas poblaciones al río Arauca los pone en riesgo debido a las inundaciones.

El equipo de investigación visitó los municipios de Tame y Saravena, dos de los lugares donde el conflicto armado es más intenso. En Tame, la recopilación de datos se realizó con estudiantes y cuidadores de la escuela C.E.R Simón Bolívar, y con profesores de dos escuelas diferentes donde NRC implementa BLP. En Saravena, esto incluyó a los profesores del C.E.R Luis Antonio Calvo. Todas las escuelas están ubicadas en áreas rurales, lejos de los centros poblados y expuestas a grupos armados.



Imagen 7: Grupo Focal en Arauca

Caquetá



El departamento de Caquetá está ubicado en la parte sur de Colombia y forma parte de la región amazónica. Históricamente, Caquetá ha sido una región de interés debido a su ubicación estratégica en la cuenca del Amazonas y sus ricos recursos naturales, pero también ha enfrentado desafíos relacionados con actividades ilegales y el conflicto armado.

El equipo de investigación visitó la escuela I.E.R Los Andes, ubicada en la zona rural del municipio de San Vicente del Caguán. Esta fue la ubicación principal de la guerrilla de las FARC-EP antes del Acuerdo de Paz de 2016, y actualmente la escuela forma parte del ETCR (Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación) Oscar Mondragón, en la zona rural llamada Miravalle, donde habitan antiguos excombatientes de las FARC.



Imagen 8: Escuela visitada en la ETCR Óscar Mondragón

Guaviare



Guaviare es un departamento ubicado en la región centro-sur de Colombia. La segunda mitad del siglo XX presenció un auge en la producción de cocaína, lo que llevó al cultivo de casi 30,000 hectáreas de coca anualmente. Durante este período, el territorio estuvo bajo el control de narcotraficantes y el grupo guerrillero de las FARC-EP, lo que resultó en una violencia generalizada.

El equipo de investigación visitó la escuela C.E.R Las Charras, ubicada en el ETCR Las Charras. Aunque la presencia de las FARC no es tan extensa como antes, la comunidad enfrenta amenazas de sus disidencias y el abandono estatal afecta el acceso a servicios básicos.

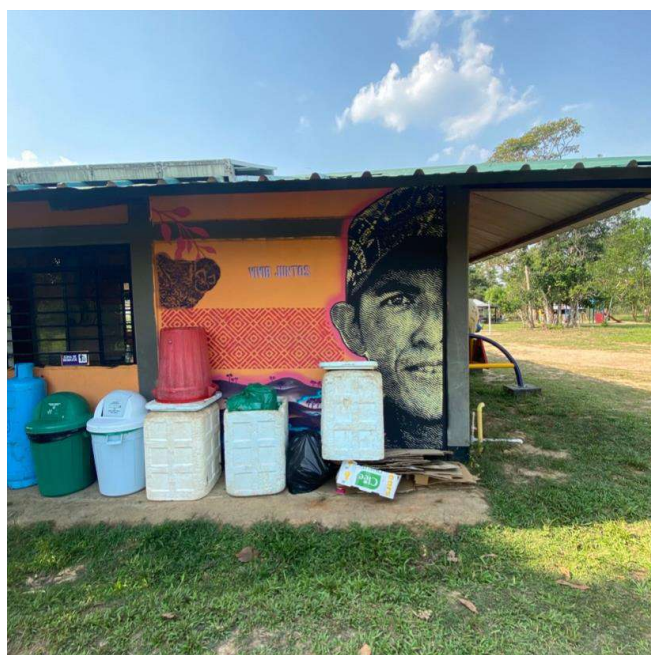


Imagen 9: Escuela visitada en el ETCR Las Charras

2.3.3 RESUMEN DE LOS PARTICIPANTES

El equipo de investigación recopiló datos de un total de 214 participantes en 5 ubicaciones en Colombia. Esto incluyó la recopilación de datos a través de 22 grupos focales y 8 entrevistas con actores clave en 10 escuelas distintas. Los actores educativos incluyeron estudiantes, profesores, cuidadores, rectores, personal de la secretaría de educación e implementadores de NRC. Las tablas 2-7 a continuación indican la distribución de los participantes por tipo en cada ubicación.

El equipo de investigación recopiló datos de estudiantes de 5 a 20 años, que incluyeron a niños desplazados internos, migrantes, indígenas y víctimas del conflicto armado. La tabla 8 proporciona información demográfica sobre los estudiantes participantes.

Tabla 2: Participantes de Nariño

Tipo	Participantes grupos focales (F)	Participantes grupos focales (M)	Participantes Entrevistas (F)	Participantes Entrevistas (M)	Total
Estudiantes	18	23			41
Docentes	18	16			34
Cuidadores	10				10
Rectores			2		2
Personal de Secretaría de Educación	2	3			5
Personal de NRC	4	1			5
Totales	52	43	2		97

Tabla 3: Participantes de Magdalena

Tipo	Participantes grupos focales (F)	Participantes grupos focales (M)	Participantes Entrevistas (F)	Participantes Entrevistas (M)	Total
Estudiantes	8				8
Docentes	5	2			7
Cuidadores	6	1			7
Rectores					
Personal de Secretaría de Educación					
Personal de NRC	3				3
Totales	22	3			25

Tabla 4: Participantes de Arauca

Tipo	Participantes grupos focales (F)	Participantes grupos focales (M)	Participantes Entrevistas (F)	Participantes Entrevistas (M)	Total
Estudiantes	12	9			21
Docentes	12	5			17
Cuidadores	10	2			12
Rectores			1		1
Personal de Secretaría de Educación					
Personal de NRC	4		1	1	6
Totales	38	16	2	1	57

Tabla 5: Participantes de Caquetá

Tipo	Participantes grupos focales (F)	Participantes grupos focales (M)	Participantes Entrevistas (F)	Participantes Entrevistas (M)	Total
Estudiantes	2	9			11
Docentes	2	3			5
Cuidadores			1		1
Rectores					
Personal de Secretaría de Educación					
Personal de NRC					
Totales	4	12	1		17

Tabla 6: Participantes de Guaviare

Tipo	Participantes grupos focales (F)	Participantes grupos focales (M)	Participantes Entrevistas (F)	Participantes Entrevistas (M)	Total
Estudiantes	4	2			6
Docentes	2	3			5
Cuidadores	5				5
Rectores				1	1
Personal de Secretaría de Educación					
Personal de NRC				1	1
Totales	11	5		2	18

Tabla 7: Total de Participantes por tipo

Tipo de participantes	Femenino	Masculino	Total
Estudiantes	44	43	87
Docentes	39	29	68
Cuidadores	32	3	35
Rectores	3	1	4
Personal de Secretaría de Educación	2	3	5
Personal de NRC	12	3	15
Totales	133	81	214

Tabla 8: Información demográfica de los estudiantes participantes

Estudiantes	6-12 (M)	6-12 (F)	12-20 (M)	12-20 (F)	Total
IDP				2	2
Migrantes	1			4	5
Indígenas		3	6	5	14
Víctimas del conflicto armado	17	12	2	4	35
Otros ³²			21	12	31
Totales	18	15	27	27	87

³² Estudiantes que no hacen parte de las categorías mencionadas

2.4 CONSIDERACIONES Y LIMITACIONES ESPECÍFICAS DE LA INVESTIGACIÓN EN COLOMBIA

Además de las limitaciones generales indicadas en la sección anterior, hubo limitaciones específicas en la investigación realizada en Colombia. Estas incluyen:

- El plan de investigación original consistía de 7 ubicaciones, que incluían Catatumbo, en el departamento de Norte de Santander, y Ecuador, donde también se implementó BLP. Debido a problemas de seguridad en el momento de la recolección de datos, se aconsejó al equipo de investigación no visitar estos dos lugares. Este cambio afectó el tamaño de la muestra y la logística de la recolección de datos; sin embargo, dicho cambio se había considerado como una posibilidad y se había incorporado un muestreo excesivo en el diseño de la investigación. Esto afecta principalmente la investigación en términos del aprendizaje específico de NRC que no puede extrapolarse completamente para incluir todas las ubicaciones de implementación.
- Solo hubo algunas escuelas donde se entrevistaron a todos los actores previstos para esta investigación. Solo 4 de las 10 escuelas visitadas tienen la perspectiva de todos los diferentes actores objetivo (estudiantes, cuidadores, docentes y directivos). En las otras escuelas, solo se tiene la perspectiva de uno o dos actores (principalmente docentes y estudiantes), ya que no fue posible reunirse con los demás.
- Esta investigación no aborda específicamente cuestiones de inclusión dentro de BLP. No se realiza una comparación en el análisis relacionada a género, grupos étnicos, ni en lo que respecta a los estudiantes con discapacidades. Si bien la muestra tenía la intención de obtener una amplia gama de participantes e incluir a todos los tipos de estudiantes, el equipo de investigación reconoció que los desafíos logísticos para reclutar participantes resultaron en una representación menor de la prevista. En el futuro, se deben tener en cuenta muestreos específicos (por ejemplo, el sobre muestreo de grupos étnicos menos accesibles en una sola ubicación) y se deben incluir líneas de investigación específicas basadas en la inclusión. Además, enfatizamos que este es un punto que NRC debería considerar más explícitamente al contemplar estudios adicionales sobre BLP en toda Colombia.
- No fue posible reunir el mismo número de participantes en cada ubicación. Por lo tanto, los resultados de la investigación no representan de manera equitativa todas las ubicaciones.
- Solo fue posible reunirse con la Secretaría de Educación de Ipiales. Debido a esto, la investigación solo tiene la perspectiva de las autoridades educativas en esta ubicación.
- Esta investigación no es una evaluación de impacto. Sin embargo, se pretendía capturar y comunicar las perspectivas de las comunidades educativas sobre el impacto de BLP. Los sistemas de monitoreo y evaluación de NRC están destinados a ofrecer indicaciones específicas de impacto; esta investigación tenía como objetivo complementar esos datos con una descripción en profundidad y específica del contexto.

- Aunque BLP está destinado a implementarse con niños de 6 a 16 años, la implementación en Colombia incluye a jóvenes mayores. Por esta razón, los resultados incluyen respuestas tanto de niños como de adolescentes. Esto se menciona en el informe cuando es pertinente.
- Algunas grabaciones de los eventos de recolección de datos no tenían una alta calidad debido a ruidos ambientales. En estas discusiones de grupos focales, los datos se basan en las notas del equipo de investigación.
- En algunas ubicaciones no fue posible grabar las entrevistas debido a problemas de seguridad con grupos armados. Por razones de seguridad, los datos de estos grupos se basan únicamente en las notas del equipo de investigación.

3. HALLAZGOS

Este informe resume las perspectivas de estudiantes, docentes, cuidadores, directivas, personal de Secretarías de Educación e implementadores de programas en Colombia sobre los entornos propicios para implementar programas de Salud Mental y Apoyo Psicosocial (SMAPS) en entornos educativos. Los resultados se refieren a los actores que participaron directamente en entrevistas o grupos focales de este estudio. Los hallazgos se organizan en tres subsecciones: (1) resumen del contexto; (2) bienestar integral y el papel de la educación en el contexto; y (3) implementación de BLP (*Para un mejor aprendizaje*) en Colombia.

Las secciones van desde lo más general hasta lo más específico de la intervención analizada. Un fundamento importante de esta investigación fue crear una imagen holística del entorno propicio alrededor de una intervención de SMAPS; por lo tanto, es fundamental informar sobre las limitaciones y facilitadores contextuales, así como las percepciones y comprensión específicas del contexto sobre el bienestar y los programas de SMAPS. Estos hallazgos se construyen para ser relevantes para una amplia audiencia de actores interesados en la programación de SMAPS en Colombia. La sección final de los hallazgos presenta los principales hallazgos de la intervención específica estudiada (BLP) para esta investigación, que está destinada a ser relevante tanto para la misma audiencia amplia como específicamente para el aprendizaje organizacional y programático de NRC.

Existen muchos matices y diferencias entre las ubicaciones donde se realizó la investigación; cuando estas diferencias son significativas, se mencionan en esta sección.

Tabla 9: Hallazgos

<i>Hallazgos: Contexto</i>	
1	Las emergencias agudas y la violencia estructural llevan a necesidades básicas no satisfechas que afectan la salud mental y el bienestar.
2	Los participantes de la investigación perciben que los espacios fuera del hogar y la escuela son los más peligrosos para los niños y jóvenes.
3	La diversidad de la población crea tanto oportunidades como desafíos en los entornos educativos.

-
- 4 Los servicios de SMAPS no son fácilmente accesibles ni confiables en ninguna de las ubicaciones de este estudio.

Hallazgos: Bienestar holístico y el rol de la educación

- 5 El valor percibido de la escuela está fuertemente vinculado al bienestar, especialmente como un lugar para desarrollar el carácter (valores, habilidades socioemocionales) y acceder a oportunidades y necesidades básicas.
- 6 Las percepciones sobre la seguridad en las escuelas y lo que constituye un entorno de aprendizaje seguro varían según los contextos.
- 7 Los niños perciben el mayor sentido de seguridad y bienestar en sus entornos inmediatos, especialmente en sus hogares y escuelas, y en sus relaciones cercanas, particularmente con la familia y amigos.
- 8 Hay una falta de apoyo a la salud mental y el bienestar de los docentes, así como de apoyo a los docentes para proporcionar bienestar a los estudiantes.
- 9 La mayoría de las escuelas no cuentan con un psicólogo u orientador en su personal. Aquellas que lo tienen disponen de solo uno para cientos o incluso miles de estudiantes.
- 10 Si bien el personal de Secretaría de Educación valora las intervenciones de apoyo psicosocial en las escuelas, la provisión de dichos servicios se delega a las ONG en lugar de ser proporcionada por las propias Secretarías.

Hallazgos: Implementación e impacto de BLP

- 11 Los docentes y cuidadores expresaron satisfacción con BLP y hablaron de su valor para apoyar el comportamiento y la gestión de las emociones de los estudiantes.
- 12 Los encuestados tenían más que decir sobre el impacto y el valor de BLP en lugares donde se imparte en sesiones dedicadas a BLP, en lugar de integrarse en sesiones de otras temáticas.
- 13 Los adultos que están más comprometidos con BLP son aquellos que lo han implementado y han sentido los beneficios de las actividades de BLP en sus propias vidas.
- 14 Los propósitos más comúnmente percibidos de BLP son abordar el bienestar holístico de los estudiantes, no solo su rendimiento académico, y proporcionar apoyo psicosocial para los estudiantes y las comunidades que enfrentan desafíos contextuales.
- 15 Hubo una serie de resultados claros percibidos como consecuencia de BLP por parte de todos los actores en esta investigación, que incluyen una inteligencia emocional mejorada, una mejor gestión del aula, un impacto positivo en el bienestar de los estudiantes, un ambiente de aprendizaje mejorado y el desarrollo holístico de los estudiantes.
- 16 Los implementadores de BLP perciben el programa como un método para ayudar a los niños a enfrentar los desafíos de su contexto, pero reconocen sus limitaciones debido a la adversidad continua.
- 17 Los niños afirman que no suelen usar las estrategias de afrontamiento de BLP fuera de la escuela y las sesiones. En su vida diaria, utilizan diferentes estrategias de afrontamiento.
- 18 En todos los lugares de investigación, BLP ha sido contextualizado a partir de la guía de implementación para hacerlo más relevante y apropiado para el contexto particular.
- 19 En la mayoría de los lugares de implementación, los docentes desean un apoyo más explícito y adicional para incluir a los padres en la implementación de BLP, ya sea en las escuelas o en otras ubicaciones.
- 20 La sostenibilidad de BLP en las ubicaciones actuales de implementación depende de la continua adopción y uso por parte de los docentes (respaldados mediante la capacitación de NRC), así como del objetivo final de integración en el currículo oficial.
- 21 Aunque los participantes señalan los impactos y percepciones positivas de BLP, su implementación aún enfrenta numerosas barreras y desafíos para ser realizada. Estas incluyen barreras motivacionales y psicológicas; barreras culturales y sociales; barreras institucionales; y barreras económicas.
-

3.1 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO EN EL QUE SE REALIZA LA IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE SMAPS COMO BLP

Con el fin de comprender mejor los hallazgos de la investigación, esta sección presenta hallazgos relacionados con el contexto como un paso fundamental, asegurando una comprensión del entorno y el contexto para una mejor comprensión de los hallazgos y recomendaciones posteriores. En el caso de Colombia, el contexto de la intervención es fundamental para comprender y definir el alcance de cualquier programa de MHPSS, tanto en términos de logística de la implementación como en el impacto. Los detalles específicos de cada contexto describen los problemas socioculturales y económicos que enfrenta la población objetivo, así como la manera en que esos detalles afectan su salud mental y bienestar. Estos detalles también son relevantes para planificar los aspectos logísticos de la programación, como el acceso y los materiales. En Colombia, la diversidad de los contextos significa que estos aspectos difieren sustancialmente entre ubicaciones; estas diferencias se elaboran en esta sección de hallazgos.

Hallazgo 1: Los lugares donde NRC tiene presencia en Colombia se enfrentan tanto a emergencias concretas como a violencia estructural, lo que lleva a necesidades básicas insatisfechas y afecta la salud mental y el bienestar de la población.

En todos los contextos, las comunidades educativas describieron muchas vulnerabilidades. Algunas de ellas incluyen emergencias concretas, como la mención de **inundaciones** en Arauca; los efectos directos del **conflicto armado** (desplazamiento, presencia de grupos armados, tiroteos, bombardeos, minas antipersonales, confinamiento, reclutamiento forzado, cultivos ilícitos) mencionados especialmente en Arauca, Caquetá y Guaviare; una **crisis migratoria** que ha llevado a la trata de personas, presencia de "coyotes", una población transitoria que entra y sale de la escuela con frecuencia y una sobrepoblación que hace más evidente la falta de empleo y la pobreza ya existentes, como expresaron las comunidades en Nariño, Arauca y Santa Marta.

La violencia y la inseguridad estuvieron presentes en todos los contextos de la investigación. Esto ha llevado al temor de usar ciertas carreteras en áreas rurales o las calles en áreas urbanas; abuso y acoso sexual; jóvenes embarazadas y víctimas de violación; robos y asaltos; violencia doméstica y abandono, abuso infantil; asesinatos; tráfico de drogas y consumo de sustancias psicoactivas (alcohol en áreas rurales, drogas en áreas urbanas); y acoso y violencia entre estudiantes en las aulas.

En mi caso, en realidad creo que el ambiente donde estoy todos los días con mis niños no tiene absolutamente nada de seguro. En este momento, creo que para nadie es un secreto, que Holanda es un caserío donde hay presencia de actores armados 24/7. Estamos todo el tiempo rodeados de gente armada. Entonces, aunque ellos a la escuela como tal no entran, gracias a Dios, igual aquí está la calle, aquí está la escuela y por aquí transitan, alrededor del colegio, por todos lados. Entonces, realmente no es seguro. Docente de Arauca

Sin embargo, algunos de los problemas en estos contextos son más sutiles y ponen de manifiesto una violencia estructural subyacente, en la que algunas de las estructuras e instituciones estatales no logran garantizar que se satisfagan las necesidades básicas de la población. La falta de oportunidades y apoyo estatal ha llevado a condiciones de pobreza, mencionadas en todos los contextos y entre todos los actores. Esta pobreza significa que los estudiantes a menudo solo comen lo que la escuela les ofrece y llegan a la escuela sin desayunar, así como sin cuadernos ni uniformes. Las escuelas a menudo carecen del material adecuado para enseñar. Algunos riesgos adicionales asociados a la pobreza incluyen el trabajo infantil, ya que los estudiantes deben trabajar para mantener a sus familias, y, en última instancia, la falta de oportunidades tanto para estudiar como para trabajar.

La falta de satisfacción de necesidades básicas y las condiciones inseguras también pone en riesgo a los estudiantes cuando están fuera de la escuela. En todos los contextos, se mencionó la falta de transporte para llegar a la escuela. En las zonas rurales, esto significa tener que caminar a veces durante horas, con la posibilidad de exposición a actores armados, minas antipersonales y animales salvajes, y llegar a la escuela cansados y con menos disposición para aprender, como se mencionó en Arauca, Caquetá y Guaviare. En áreas urbanas, significa cruzar calles inseguras con exposición a accidentes automovilísticos y de motocicleta, como se mencionó en Santa Marta y Nariño. En Guaviare, estos peligros evitaron que algunos estudiantes accedieran a la educación, ya que las escuelas están demasiado lejos o no ofrecen todos los grados. Los desafíos del contexto, como los mencionados anteriormente, fueron descritos con mayor frecuencia por los participantes adultos, especialmente maestros y directores. Hubo menciones menos específicas por parte de los estudiantes sobre robos, acoso e inseguridad en Nariño y Guaviare.

Ese abandono hace que esas familias tampoco puedan apoyar los procesos educativos, porque son padres que no saben leer, que no saben escribir, que viven de una manera nómada. Tenemos la bendición del río Arauca entonces son padres que viven del río, y ellos están viviendo donde va la pesca o cuando llega la pesca, entonces es una población flotante. No hay oportunidades, no hay, en el municipio de Saravena, ni mucho menos en el sector rural, una empresa que genere oportunidades laborales, no la hay. Entonces muchas veces el tema es tratar de que, con lo poco que llega a la escuela y algo más que los docentes aporten, dar y convertirlo en oportunidades para los niños, pero también nos encontramos con padres de familia que desafortunadamente no tienen o no cuentan con los recursos, ni con la capacidad de ayudar a un niño. Debemos pensar en el abandono al que ha estado sometido el campo, la zona en la que trabajamos, y que ha permitido que florezcan otras actividades, que está comprobado que lo que ha traído es que se produzca más violencia. Entonces es cuestión de las oportunidades, incluso del mismo Estado a través de escuela. Docente de Arauca

Los desafíos del contexto, tanto en cuanto al tipo de desafío como al grado en que afectan a la población, difirieron significativamente según la ubicación. Por ejemplo, en relación al conflicto armado, las comunidades de Arauca hablan de violencia directa (bombardeos, asesinatos, presencia de grupos armados), mientras que las personas en Caquetá mencionaron impactos más indirectos relacionados con el conflicto armado (camino que no se pueden tomar, comunidades que toman sus propias medidas de seguridad debido a la falta de presencia estatal o instituciones).

Estos desafíos contextuales tienen un impacto en la salud mental de las comunidades, pero de manera notablemente diferente. Los impactos clave mencionados en todas las ubicaciones fueron emociones permanentes de zozobra, miedo y vulnerabilidad. Los docentes de Nariño, Caquetá y Santa Marta mencionaron que los estudiantes, debido a los desafíos del contexto y la falta de oportunidades, no tienen sueños ni un plan de vida. Arauca fue mencionada como el tercer departamento con la tasa de suicidios más alta de Colombia.

También es importante señalar los efectos de estos desafíos en relación con el desarrollo infantil y el bienestar físico, como la falta de alimentos; menos acceso a la educación, el aprendizaje y oportunidades laborales; peligro físico; adultos a quienes los niños admiran relacionados con combatientes de grupos armados; menos oportunidades para vivir la niñez y menos oportunidades para expresarse. **Los estudiantes en todas las ubicaciones de la investigación están expuestos a múltiples factores estresantes que interactúan y afectan su bienestar.**

Me acuerdo de una niña, ayer precisamente, que me dijo: “profe, vengo cansada”. Pero cómo si [hasta ahora] vamos a iniciar, le digo yo. “Es que me tocó caminar más allá de Guadalupe”. Y yo le digo: Y ¿por qué te vienes caminando? “Porque el bus no llega allá. No llega”. Esa niña, que viene cansada, es obvio que va a tener una deficiencia en el aprendizaje. Docente de Nariño

Un niño de 11 años fue a trabajar en la cosecha y volvió meses después. Él se fue a vivir a la finca a trabajar, volvió y tenía plata; un niño de 11 años con dinero. Él vino con anillo para la niña de 5to grado que le gustaba, dizque para proponerle matrimonio. Ese niño en el campo se convirtió en un hombre porque solo veía hombres. Imagínese, niños de 11-12 años con hombres de 22, 38, 49 años. Es obvio que se empiezan a comportar como ellos. Por eso es tan importante el colegio. Porque es el espacio es donde los niños comparten con otros niños, con sus pares y crean cultura y discurso de su edad con sus semejantes. Docente de Caquetá

Hallazgo 2: En términos de seguridad, en todos los contextos existe una percepción constante de peligro, principalmente fuera de los hogares y las escuelas.

Cuando se les pregunta acerca de la seguridad, los actores difieren en si la escuela o los hogares son más seguros. Los estudiantes y cuidadores generalmente perciben el hogar como el lugar más seguro, mientras que los maestros y directivas mencionan que las escuelas son el lugar más seguro en sus comunidades. **Sin embargo, todos están de acuerdo en que los espacios entre el hogar y la escuela son los más peligrosos.**

En Nariño y Santa Marta, ubicaciones más urbanas, el peligro percibido está en "la calle". Esta se describe como un lugar de venta de drogas, acoso, robos, asaltos, accidentes de tráfico y "malas influencias" para los estudiantes. En Arauca, Caquetá y Guaviare, mencionan los caminos entre la escuela y el hogar como lugares donde se pueden encontrar actores armados, animales salvajes, minas antipersonales, cadáveres y donde los estudiantes deben cruzar ríos y zonas inundadas. En Guaviare, esto se menciona como una razón para no acceder a la educación, ya que la escuela está demasiado lejos de algunos hogares y el único internado no ofrece suficiente espacio para todos los estudiantes.

[...] los niños del campo tienen que transportarse dos horas a pie y hay niños que llegan en mula. Hay niños que llegan como pueden a las escuelas. Además de los riesgos en el camino. Aparte de eso, cuando llueve, ellos... Nosotros hicimos un proyecto de “El Calvo con botas”, para

*conseguirles unas botas a los niños y un impermeable, porque, cuando llueve, ellos llegan con el pantalón arremangado y descalzos, porque no tienen ni siquiera botas. Y hay partes que tienen que pasar, que, como el agua no es de lluvia sino del río que se desbordó, cuando se salen los ríos vienen las culebras. Entonces, como esos niños se meten por toda la carretera, puede picarlos una culebra. [...] Pierden clases porque no pueden atravesar los caños. Eso cambiaría primero: lo del transporte escolar. **Rectora Arauca***

Debido a la falta de transporte hacia las escuelas, estos riesgos persisten para las comunidades educativas. Además de la seguridad física, los docentes y cuidadores constantemente experimentan sentimientos de miedo, zozobra y preocupación por este trayecto entre el hogar y la escuela. Especialmente en áreas urbanas como las visitadas en Nariño y Magdalena, ese miedo ha llevado a los cuidadores a mantener a sus hijos en casa, a pesar de proporcionar menos oportunidades para socializar con sus compañeros y participar en actividades recreativas.

*Mi hijo... Salía a la calle y hay droga, hay alcohol. Se perdió. Después ya lo encontraron. Por eso es que le tengo miedo a la calle. Cuando mi hija dice “voy a hacer algo con una compañera” yo empiezo a sufrir. Le digo que a las 5 tiene que llegar, pero yo ya estoy nerviosa. **Cuidadora de Nariño***

*[...] al mudarme tengo más posibilidades. Por lo menos en mi casa, gracias a Dios, tenemos Wifi. O sea que ellas en la calle no hacen nada porque ellas tienen su teléfono, yo tengo mi teléfono y mi pareja tiene su teléfono. Entonces ellas en la calle no hacen nada. A veces, cuando se va con algunas vecinas le dicen: “¿Por qué tu mamá no te deja salir? ¿Por qué tú no juegas con nosotras por la noche?”. No es hora de jugar, 08:30 pm no es hora de jugar, porque nosotras vivimos en la parte donde pasan las mulas, entonces ahí en la noche se ven atracos, porque está en frontera con otro barrio, entonces empieza a volverse difícil después de las 8:00 de la noche. Entonces ya nosotras a las 8:00 estamos encerradas, ya cuando llega papá a casa no tenemos nada que estar haciendo afuera. **Cuidadora Magdalena***

Hallazgo 3: Las ubicaciones son altamente diversas (incluyendo a personas indígenas y migrantes de otros países), lo que crea tanto oportunidades como desafíos particulares en el entorno educativo.

En Arauca y Nariño, los docentes y el personal de NRC mencionaron la presencia de población indígena entre las comunidades educativas con las que trabajan. Los participantes señalaron que tienen diferentes referentes culturales, formas de expresar el afecto, creencias y que enfrentan barreras específicas para satisfacer sus necesidades básicas y acceder a servicios. Esto incluye la alimentación (a menudo adquirida mediante la pesca y la caza, actividades que actualmente están limitadas debido a que los grupos armados no permiten el movimiento libre en la zona) y el acceso a la educación superior (ya que los estudiantes no siempre tienen el mismo conocimiento que se espera para ingresar a una institución de educación superior). Al mismo tiempo, la diversidad en el aula permite a las escuelas enseñar la tolerancia y el valor de respetar a los demás.

*Nosotros trabajamos mucho el respeto por la diversidad, porque nosotros, como docentes que trabajamos en territorio indígena, miramos que todos pertenecen al sector indígena, pero todos tenemos una diferencia, tenemos respeto por todo el que viene [al colegio]. Cada uno es un mundo aparte, entonces el respeto por cada uno es importante para nosotros porque, así como nosotros los respetamos, esperamos que también ellos aporten eso dentro de la comunidad. **Docente de Nariño***

También en Nariño, Santa Marta y Arauca, se mencionaron poblaciones migrantes, especialmente de Venezuela. En Nariño y Santa Marta, un criterio para seleccionar a los participantes de BLP fue que tuvieran antecedentes de migración. En el municipio de Ipiales, en Nariño, que es un corredor migratorio del continente, los actores también mencionaron la presencia de migrantes haitianos, chinos y peruanos.

Algunos efectos específicos, mencionados principalmente por los docentes, directivos y el personal de NRC con respecto a las personas en movimiento que afectan los procesos educativos, son:

- Existe una gran población flotante que va y viene a través de las comunidades debido al tránsito entre contextos, a menudo a causa de la falta de oportunidades laborales. Se percibe que esta población incluye a veces estudiantes con experiencias educativas inconsistentes, lo que implica adaptar los programas a estudiantes que llegan o se van tarde en el año escolar.
- Se observa una angustia extrema en los estudiantes y sus familias debido a dejar su país, sus familias y sus posesiones, así como a la exposición a la violencia.
- Existe la presencia de actividades ilegales como el transporte y la vivienda ilegal, lo que genera una sensación de inseguridad e inestabilidad en las comunidades.
- Se describe el acoso escolar y la xenofobia hacia algunos estudiantes y familias migrantes.

En este momento, tenemos 127 niños venezolanos. Y, por lo general, son niños que llegan en situaciones complicadas: que a los papás les echaron, que los papás están pasando por una situación terrible y tuvieron que venirse y dejar sus cosas por allá. Imagínese a una criatura de cinco años que venga con eso a una escuela, y que llegue a la escuela y, de pronto, otro niño le diga: “¿Usted por qué siempre viene con la misma ropa?” Eso me duele a mí en el estómago. Acaba de pasar, esta mañana, en la sede principal. Yo les decía: “Profe, ¿Cómo así que el niño le está diciendo eso a otra niña? Que porque la niña no tiene tiempo para cambiarse, que porque viene todos los días con la misma ropa. ¿Cómo se puede estar sintiendo esa criatura?” **Rectora de Arauca**

Hallazgo 4: En ninguna de las ubicaciones de la investigación existe un acceso fácil ni confiable a servicios de salud mental y apoyo psicosocial.

A pesar de todas las adversidades experimentadas por las comunidades en Colombia, mencionadas en los hallazgos anteriores, el acceso a servicios de salud mental y apoyo psicosocial es limitado o, a veces, inexistente. En Guaviare, Caquetá y Santa Marta, todos los actores mencionan que no hay acceso a estos servicios. Los únicos lugares donde se describió algún acceso fueron Arauca y Nariño, pero con dificultades en la consistencia:

Un día pedí [una cita] la primera semana de diciembre, y fue fácil. Pero, cuando ya quisimos pedir otra cita, nos la dieron hacia finales de enero. El profesional de la primera vez ya no estaba contratado, tocaba esperar después de los primeros quince días de enero porque, a partir de ahí, se contrata a los profesionales. Entonces ya no se pudo; ni con el nutricionista, ni con la psicóloga, ni con el especialista. Entonces sí serían buenos algunos programas que nos ayudaran y facilitarían, sobre todo aquí en el colegio. **Cuidadora de Nariño**

No tenemos aquí el servicio. En el año 2021 que llegamos hubo una reunión en San José y se presentó una psicóloga que iba a venir a los colegios, especialmente a Charras; desde el 2021 la estamos esperando. **Docente de Guaviare**

Es importante mencionar que a los actores se les preguntó sobre el acceso a servicios de salud mental y apoyo psicosocial disponibles en la comunidad, y sobre a quién podían recurrir en busca de ayuda, no solo si hay psicólogos disponibles. Como se mencionó en la sección introductoria sobre el contexto colombiano, los servicios de salud mental en el país no deberían incluir solo atención especializada, sino también centros comunitarios y grupos de apoyo familiar, ninguno de los cuales fue mencionado por los actores entrevistados, a pesar de que, como se mencionó en hallazgos anteriores, la población de estas áreas vive en entornos que afectan directamente su salud mental.

¿POR QUÉ ESTOS HALLAZGOS RELACIONADOS CON EL CONTEXTO SON IMPORTANTES PARA LOS PROGRAMAS DE SALUD MENTAL Y APOYO PSICOSOCIAL?

Los hallazgos contextuales mencionados anteriormente se relacionan con impactos específicos en el bienestar y la salud mental de las comunidades educativas donde se realizó esta investigación. Si los programas de salud mental y apoyo psicosocial buscan abordar estos impactos, las organizaciones implementadoras deben tener en cuenta las necesidades específicas y el desarrollo de cada comunidad. Como se mencionó en el Hallazgo 1, el mismo problema (como el conflicto armado o la pobreza) puede manifestarse de manera muy diferente según la ubicación debido a una serie de factores, lo que puede llevar a niveles y tipos diferentes de impacto en las comunidades y sus miembros. Para implementar un programa de MHPSS exitoso, el programa debe ser sensible al contexto y al conflicto. Las siguientes son preguntas clave, fundamentales para hacer antes del inicio de la implementación, que han sido examinadas a través de esta investigación (y se presentan en su mayoría en los hallazgos mencionados anteriormente):

- ¿Cuáles son los desafíos específicos de esta comunidad y los impactos que tienen en sus miembros?
- ¿Cuáles son las necesidades específicas de esta comunidad que no se están satisfaciendo y cómo puede contribuir el programa a hacerlo?
- ¿Cómo considera el programa todas las etapas del proceso educativo, no solo cuando los estudiantes están en las aulas (por ejemplo, en el trayecto de la escuela a casa)?
- ¿Cómo considera el programa la diversidad de las comunidades, sus referencias culturales y valores?
- ¿Qué servicios de salud mental y apoyo psicosocial están disponibles y cómo puede el programa generar coordinación para facilitar el acceso a ellos?

En general, estos hallazgos contextuales también enfatizan cómo, idealmente, los programas de salud mental y apoyo psicosocial necesitan estar acompañados por intervenciones que ayuden a satisfacer las necesidades básicas de la población, para mejorar verdaderamente la salud mental y el bienestar. Cuando el contexto sigue descuidando las necesidades básicas de la población, como se desarrollará más adelante en la sección 3.4, el valor de estos programas a menudo está relacionado

con la mitigación del daño y el apoyo a niños, cuidadores y maestros para afrontar estas situaciones difíciles, en lugar de cambiarlas.

3.2. COMPRENDIENDO EL BIENESTAR HOLÍSTICO Y EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN CONTEXTO

El bienestar y el papel de la educación fueron un tema central de esta investigación. El segundo grupo de hallazgos enfatiza en las percepciones de las comunidades educativas en torno al bienestar de los estudiantes y cómo está relacionado con la escuela. Al implementar programas escolares de salud mental y apoyo psicosocial se vuelve crucial comprender cómo los diferentes actores perciben la escuela y, en particular, qué espacio, apoyo y valor se otorga a las actividades no académicas.

Hallazgo 5: El valor percibido de la escuela está fuertemente vinculado al bienestar, especialmente como un lugar para desarrollar el carácter (valores y habilidades socioemocionales) y acceder a oportunidades y necesidades básicas.

Este valor percibido de la relación entre la educación y el bienestar se enfatizó en todos los actores y contextos, pero difirió entre ellos con algunos matices en cuanto a cuál es la principal contribución de la escuela a la vida de los estudiantes.

Los docentes y directivos entrevistados perciben este valor principalmente en relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales. Para ellos, la escuela es un lugar donde los estudiantes reciben confianza, afecto y amor, apoyo, escucha activa de sus emociones, orientación y consejos, seguridad, habilidades para el manejo emocional, valores para vivir en comunidad (respeto, valoración de las diferencias, tolerancia) y la confianza para creer en sí mismos.

Este valor percibido se menciona incluso por encima del desarrollo académico y cognitivo entre los docentes. En todos los grupos focales realizados con docentes, se hace énfasis significativamente en este punto.

El otro día escuchaba una frase que decía que el mejor regalo que le podemos dar a los hijos es ser felices. En ese orden de ideas, también es algo que le podemos dar a nuestros estudiantes. Tratar de construirse a uno mismo, crecer, y tener una manera de ser feliz. Porque, quien es feliz, lo transmite. En los abrazos, en el afecto, en el esfuerzo, en querer lo que hace. Estar bien con uno mismo es también una manera de formarlos. No tanto desde la academia, sino, como decía el compañero, desde el ser. Docente de Magdalena

Yo creo que algo importante [...] es la confianza que uno le brinda a los estudiantes. Porque por la confianza ellos se acercan a uno y le cuentan los problemas que tienen, las carencias que tienen, lo que se les presenta a diario, lo que ellos viven en sus hogares. Entonces, creo yo que eso es lo más importante que uno les puede brindar, y en base a eso, uno le puede dar un consejo y lo puede orientar para la vida futura.

Docente de Nariño

DOCENTES

[La escuela] es muy importante porque el estudiante pasa más tiempo con el docente, porque podemos darle confianza, los hacemos sentir importantes, ellos saben que son importantes para el docente, se sienten seguros, amados, respetados y valorados.

Docente de Arauca

En mi caso es reconocerles a ellos las habilidades, las capacidades que tienen, los talentos y darles el lugar que ellos se merecen porque son lo más importante de la institución, son el alma del colegio y sin ellos nosotros no estaríamos aquí. Hacerles ver que puedan contar con nosotros en lo que se deba, en cuanto a la parte académica y en la parte humana también; algo que debe prevalecer es la parte humana. Entonces es hacerles sentir que ellos son lo más importante, que ellos pueden. Docente de Guaviare

Para mí, mi trabajo es mantenerlos en el entorno educativo, que no se vayan, que no se devuelvan [a los grupos armados]. Y entenderlos más como personas, no como una vasija de meter conocimientos sino inculcarles valores; tenerlos en un ambiente familiar; son nuestros hijos y los quiero como mis hijos; y tratar de hablar con las familias. Ir más allá de ser un profesor que imparte conocimiento, ver a la persona que hay ahí, tratar de formarlos para que sean buenas personas, para que salgan del entorno y estudien, preguntarles qué quieren hacer. Formarlos en valores, tratar de guiarlos lo que uno más pueda. Docente de Guaviare

Los estudiantes perciben el valor de la escuela como un lugar para conocer amigos y socializar, para jugar, para aprender valores (respeto, amabilidad, responsabilidad, honestidad), para evitar trabajar y hacer tareas domésticas, y para adquirir habilidades académicas (lectura, escritura, inglés y matemáticas fueron las más mencionadas), específicamente para convertirse en profesionales. Hay algunas diferencias sutiles según las edades: los estudiantes más jóvenes también mencionan la escuela como un lugar para ser felices y divertirse, y mencionan las habilidades académicas con más frecuencia. Los estudiantes mayores se centran más en las oportunidades que obtienen para su futuro al asistir a la escuela.

[Si no fuera a la escuela], me imagino sin un proyecto de vida, sin amigos y mi vida tomaría destinos diferentes. Estudiante de Nariño

[Si no fuera a la escuela], me imagino mi vida triste, ya que no volvería a ver a mis amigos. Seguramente trabajaría y ayudaría económicamente a mi madre. Estudiante de Nariño

[Si no fuera a la escuela], no aprendería a leer claro los libros, ni podría escribirlos. ¿Dónde más conocería amigos? Estudiante de Nariño

Aunque los cuidadores también mencionan algunos aspectos socioemocionales de la educación, como aprender respeto y socializar con otros niños, describen un mayor valor en las oportunidades económicas y laborales que la escuela brinda a los estudiantes. Una frase muy común en Colombia se repitió entre los cuidadores de todos los contextos, relacionando el valor de la escuela con "llegar a ser alguien en la vida". Esta frase se refiere a que los estudiantes adquieran el conocimiento y las habilidades para convertirse en profesionales y evitar entornos que perciben como perjudiciales.

[La escuela] les brinda oportunidades de trabajo, para que puedan hacer las cosas distintas y no tengan que vivir como los excombatientes, que no han sabido hacer otra cosa. Cuidadora de Caquetá

Uno quiere lo mejor. Le pide a Dios que vayan por buen camino, que sean muchachas juiciosas. Entonces uno como mamá quiere que vayan al colegio para que sean alguien en la vida, para que no anden en la calle con malas amistades. Cuidadora de Nariño

Además, algunos estudiantes, docentes y cuidadores describen la escuela como un lugar para recibir servicios básicos que promueven el bienestar. La comida fue la más mencionada en todos los lugares, la cual se proporciona como parte del Programa de Alimentación Escolar (PAE). En los pocos contextos donde está disponible, como Nariño, los participantes también señalan el valor del acceso a **servicios psicológicos proporcionados directamente por las escuelas**, como el acceso a un psicólogo.

Hallazgo 6: La percepción sobre si las escuelas son seguras o no, y lo que constituye un entorno de aprendizaje seguro, varía según los contextos y los actores.

No hay una percepción unificada sobre si las escuelas son un lugar seguro para los estudiantes o no. De hecho, esta percepción varía incluso dentro de lugares específicos, entre diferentes actores e incluso dentro de individuos del mismo grupo. Aquí se describirán diferentes percepciones, ya que no hay una respuesta unificada.

En **Arauca**, los **docentes** afirman que la escuela no es segura debido a la presencia de grupos armados, lo que lleva a situaciones como bombardeos, tiroteos y la sensación de que no pueden expresarse libremente. Esto con la salvedad de que, incluso en estas situaciones, la presencia de los docentes brinda cierto sentido de seguridad a los estudiantes. En contraste, la rectora entrevistada asegura que la escuela es el único lugar seguro que tienen los estudiantes, y los estudiantes y los cuidadores mencionan tanto el hogar como la escuela como los espacios más seguros.

El espacio donde estoy con los niños no es un ambiente para nada seguro, hay actores armados 24/7, no entran a la escuela pero sí están alrededor. Allí uno no puede expresarse como uno quisiera. Docente de Arauca

Sí, zozobra. Al frente del colegio, en toda la vía pavimentada, el año pasado como a las 11:30 am un señor estaba ahí en la casa y le metieron 4 impactos de bala, se murió. En años anteriores, como unos diez años atrás, al frente del colegio mataron unos policías, estando nosotros en plena clausura. Entonces, adentro es una cosa y afuera es otra, digo yo, en mi colegio, mis compañeras en las mismas ¿Qué seguridad pueden tener ellas? Docente de Arauca

En **Guaviare**, la escuela donde se realizó la investigación no tiene una cerca alrededor. Por esta razón, tanto los estudiantes como el rector afirman que la escuela no es un lugar completamente seguro, debido a los robos y el reclutamiento forzado. Las cuidadoras tampoco mencionan la escuela como un espacio seguro, y los docentes tienen opiniones divididas: algunos dicen que la escuela es más segura que sus hogares porque evitan exponerse a situaciones como el consumo de alcohol y la violencia doméstica, y otros dicen que no es segura debido a la presencia de grupos armados en la cercanía.

La verdad [la escuela] casi no [es segura], porque se roban las cosas del colegio, pero acá nadie le hace daño a los estudiantes; sólo que sería más seguro si lo encerraran. Estudiante de Guaviare

El entorno de la institución sí es seguro, pues es un lugar que fomenta las buenas prácticas de vida, como el vivir en familia y convivir en paz. Pero el entorno de las familias, cuando viven con su familia, no es muy seguro por lo que se presenta en las mismas familias y alrededor. Una cosa es acá y otra cosa es cuando están en su contexto social. Docente de Guaviare

En **Caquetá**, ni los **estudiantes** ni las **cuidadoras** mencionan la escuela en relación con la seguridad. Los **docentes** afirman que la escuela proporciona seguridad al ayudar a evitar el trabajo infantil.

En **Magdalena**, tanto los **estudiantes** como las **cuidadoras** perciben el hogar como un lugar más seguro que la escuela, ya que mencionan situaciones de acoso y maltrato perpetrados por el personal escolar. Los **docentes** mencionan que la escuela no es totalmente segura debido a problemas con la infraestructura.

En **Nariño**, los **docentes** afirman que la escuela es el único lugar seguro con el que pueden contar sus estudiantes, en contraste con sus hogares donde enfrentan diferentes riesgos. Las **cuidadoras** mencionan que la escuela evita que los estudiantes estén en las calles. Las **directivas** dicen que las escuelas no son seguras porque no pueden satisfacer las necesidades básicas de los estudiantes. Los **estudiantes** tienen opiniones divididas: algunos piensan que las escuelas son seguras debido al apoyo de sus docentes, y otros dicen que no lo son debido a la presencia de migrantes.

Creo que los dos lugares más seguros para aprender son el hogar y el colegio. En el colegio comparten mucho con personas que viven otras experiencias, que están en otros lugares, otras casas. Y en la casa se comparte con las personas que uno ya conoce. Esos serían los dos lugares seguros para aprender porque la calle, no. La calle, no. Cuidadora de Nariño

Es posible concluir que, en este tema de las escuelas percibidas como lugares seguros, estas percepciones dependen por completo del contexto y de la construcción que el personal escolar ha hecho en torno a la seguridad que se siente en la escuela.

Hallazgo 7: Los estudiantes perciben un sentido de seguridad y bienestar en sus entornos inmediatos, especialmente en sus hogares y escuelas, y en sus relaciones cercanas, particularmente con la familia y los amigos. Las percepciones de los niños sobre dónde y por qué se sienten seguros son esenciales para considerar programas que impacten su bienestar. Además de comprender qué lugares y relaciones son más importantes para esto, los niños también pueden describir las actividades y experiencias que son beneficiosas para su sentido de bienestar y seguridad.

Las actividades que les permiten expresarse creativamente, realizar actividad física y vincularse con mascotas son percibidas por ellos como beneficiosas para su salud mental y emocional. Por otro lado, las interacciones negativas, como el acoso o el juicio, pueden afectar negativamente su sentido de seguridad y bienestar. La Tabla 9, presentada a continuación, resume las respuestas de los estudiantes que participaron en las actividades de la investigación.

Tabla 9: Percepciones de los estudiantes sobre seguridad, relaciones y bienestar

¿Dónde se sienten seguros?	¿Cuáles son las relaciones más importantes para ellos?
----------------------------	--

<ul style="list-style-type: none"> ● Entorno del hogar: Muchos niños mencionaron sentirse seguros en casa, en sus habitaciones o con sus familias. El hogar parece ser un refugio para muchos. ● Escuela: Algunos niños mencionaron sentirse seguros en la escuela, indicando que el entorno estructurado y la presencia de figuras de autoridad (como los docentes) pueden proporcionar un sentido de seguridad. ● Naturaleza y aire libre: Estar en la naturaleza o en el campo fue mencionado como un lugar de seguridad y confort. ● Bibliotecas: Algunos niños mencionaron la biblioteca como un espacio seguro, indicando que los lugares de aprendizaje y tranquilidad pueden ser reconfortantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Familia: La familia, especialmente los padres, hermanos y abuelos, se menciona repetidamente como una fuente de consuelo y seguridad. El vínculo con los miembros de la familia se percibe como fundamental. ● Amigos: Los amigos, especialmente aquellos hechos en la escuela, desempeñan un papel significativo en la percepción de la vida de los niños. Para ellos, proporcionan compañía, comprensión y experiencias compartidas. ● Mascotas: Las mascotas, especialmente los gatos, se mencionaron como fuentes de consuelo y seguridad. Se dijo que el vínculo entre los niños y sus mascotas era profundo.
<p>¿Qué hacen para sentirse seguros?</p>	<p>¿Qué actividades contribuyen a su bienestar?</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Participar en las actividades: Actividades como escuchar música, jugar fútbol, cantar, bailar, leer y escribir historias fueron mencionadas como formas de sentirse seguros y relajados. ● Buscar la soledad: Algunos niños mencionaron buscar la soledad, como sentarse en su cama y respirar, como una forma de calmarse y sentirse seguros. ● Diálogo Interno: Algunos mencionaron hablar consigo mismos o mirarse en el espejo como mecanismos de afrontamiento. ● Manualidades: Realizar manualidades se mencionó como una forma de centrarse en pensamientos positivos y expresar. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Música: Escuchar música fue mencionado con frecuencia como una fuente de bienestar. ● Actividad física: Jugar fútbol y bailar fueron mencionados como actividades que contribuyen a su bienestar. ● Expresión creativa: Cantar, leer, escribir historias y realizar manualidades se destacaron como actividades positivas. ● Estar con animales: La presencia de mascotas, especialmente gatos, se mencionó como reconfortante.
	<p>¿Qué actividades afectan negativamente su bienestar?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Experimentar acoso escolar: Algunos niños mencionaron sentirse humillados o burlados en la escuela, indicando que el acoso tiene un impacto negativo en su bienestar. ● Diálogo interno negativo: Algunos niños mencionaron sentirse inseguros con sus propios pensamientos, lo que indica luchas internas o una autopercepción negativa. ● Juicios: Ser juzgados por su apariencia, como un peinado en particular, se mencionó como una fuente de malestar.

Similar a los adultos, los niños perciben las mayores amenazas a su seguridad y bienestar proviniendo de cosas externas a su escuela y hogar, a menudo ocurriendo durante el trayecto entre espacios seguros (como el hogar y la escuela). Sin embargo, también hay amenazas a la seguridad y el bienestar dentro de estos espacios seguros, como el acoso escolar o los comportamientos negativos (abuso, violencia, etc.) de los cuidadores o la familia extendida. Tales descripciones enfatizan que las relaciones cercanas son aspectos esenciales del bienestar de los niños, e identificar relaciones o interacciones poco saludables o inseguras es importante para asegurar la seguridad. Como se señaló en hallazgos anteriores, los docentes y otros actores educativos enfatizan el papel de la escuela en la identificación de estudiantes que necesitan apoyo específico debido a circunstancias difíciles en el hogar.

Hallazgo 8: La falta de apoyo al bienestar de los docentes, así como la falta de apoyo para que los docentes aprendan a afrontar los desafíos de salud mental y psicosociales, son evidentes. Los docentes están expuestos a los mismos riesgos contextuales que sus estudiantes y necesitan su propio apoyo para poder ayudar a sus estudiantes a enfrentar estos riesgos y desafíos.

En general, los docentes describen sentirse emocional y psicológicamente agotados por su trabajo. En todos los contextos, el equipo de investigación encontró grupos de docentes con situaciones emocionales difíciles que surgieron durante los grupos focales. Los entrevistadores presenciaron llanto y emociones de impotencia, frustración, miedo, tristeza y dolor en todas las ubicaciones, aunque con diferentes intensidades (los docentes de Nariño, por ejemplo, mostraron más esperanza en general que los docentes de Arauca y Guaviare, donde la impotencia era una emoción intensa).

Nos hace falta trabajar mucho desde esa parte más humana. Exigimos calidad pero qué les estamos dando a nuestros maestros cuando estamos en una situación de conflicto, una situación de grandes necesidades ¿Cómo trabajan ellos? También nos encontramos muchas veces con el tema del bienestar del estudiante, pero no pensamos en el bienestar de los docentes. Docente de Nariño

Ahora, debo decir que esta es la primera vez en treinta años que estoy frente a profesionales interesados en la salud mental de nosotros los docentes, [...] y si vamos al gobierno escasamente nos darán unas pastillas y las remisiones son cuatro meses después, o después de que el docente se muera para que hagan lo que tienen que hacer. Docente de Arauca

Los docentes describen que sus emociones difíciles pueden deberse a la carga de escuchar las historias y situaciones de los niños y no saber cómo manejarlas. Durante múltiples grupos focales, los docentes se quebraron en llanto al describir la situación de los estudiantes en sus aulas.

Con una niña me pasó... cuando ella pudo expresar lo que sentía realmente, y pude darle el abrazo, esa niña... [llanto] Le duele a uno el corazón por situaciones tan viles, por ejemplo la muerte del papá, toda la semana he estado mal porque sé que la niña no va a volver y es una excelente estudiante, es una niña que necesita mucho amor, cariño, es una niña que no tenía problemas con ninguno, a todos los profesores les cumplía a pesar de la dificultad que tenía en la casa... y saber que no la tenemos acá, que ya la conocemos y sabemos quién es... es frustrante [llanto]. Docente de Guaviare

Además, se mencionó la falta de apoyo y materiales para realizar su trabajo, la sobrecarga de trabajo en general y la inseguridad en algunas ubicaciones. **No se mencionó la disponibilidad de apoyo psicosocial para los docentes en ninguna de las ubicaciones de la investigación.**

[...] a veces [como docentes] se entrega hasta lo que no hay, porque a veces entra el docente incluso con recursos propios a tratar de apoyar algunas actividades. Entonces eso es lo que nos corresponde a nosotros como docentes: tratar de convertir lo poco que llega a las instituciones educativas en actividades y oportunidades para los niños. **Docente de Arauca**

Yo pensaría que... el mismo Ministerio nos pone tantas cosas para hacer que también nos quita autoridad; entonces el docente no puede cambiar muchas cosas dentro de su aula porque hay tanto formato, tanta cosa que hay que llenar, que a la hora de la verdad, en la vida diaria, hay muchas cosas que no se pueden hacer. Siempre se nos están presentando cosas y lo que uno quería hacer ya no lo puede hacer, toca entonces hacerlo de otra manera. Eso es también el centro, entendernos como personas, que no somos máquinas... porque es muy difícil, con nuestro estado de ánimo, llegarle a los estudiantes de otra manera. **Docente de Guaviare**

Además de su propia salud mental, los docentes mencionan que necesitan apoyo externo y especializado, así como orientación, para lidiar con algunas de las situaciones de los estudiantes, como el abuso sexual y la violencia doméstica. Además, muchos de ellos solicitan más apoyo de los cuidadores para hacer frente a estas situaciones.

Usted sabe que es muy diferente cuando uno le habla a los chicos a cuando viene una persona que les puede dar una orientación diferente y más clara. Hay problemáticas que uno dice: “ojalá que viniera alguien” porque yo qué hago, qué les digo, se me sale de las manos que llegue una niña y diga: “es que abusaron de mí”. Yo lo abordo desde mi parte humana, pero necesitamos una parte especialista ¿En la secretaría hay un psicólogo para cuántos colegios? Vienen una vez al año y piensan en resolverle la vida a muchos niños y los niños no van a [abrirse]... ellos le hablan a uno porque lo ven todos los días, se atreven, pero, a una persona extraña, difícil. Se supone que vienen una vez al año pero ya pasaron 3 años y no ha venido nadie. **Docente de Guaviare**

Muchas veces, como las profes comentaban, no sabemos qué viven los niños en la casa, ni qué problemas familiares traen. Muchos de ellos vienen a desahogarse con la mayoría de los docentes, digo los docentes porque es con quienes ellos más comparten, pero también hay situaciones donde ellos hacen lo que está a su alcance, pero no trasciende de ahí, porque hace falta mucho acompañamiento familiar, como tener un acudiente: una mamá, un papá, un tío, un abuelo, no se les puede exigir de pronto: “venga acompañe”, porque no se les puede exigir, pero si se les sugiere; pero no hay el lugar ni la disposición, entonces... creería yo que si hacen falta más herramientas para hacerle acompañamiento a los niños. Ahora, eso frente a los niños que llegan a contar su historia... ¿y los que no? Es muy difícil porque desde mi experiencia me he topado con niños que identifican que algo pasa pero es muy difícil, no hay esa facilidad que uno diga eso no pasa. Entonces, considero que siempre se hace lo que está en sus manos, en sus uñas; pero hace falta mucho para incentivar y motivar a los papás para que brinden ese acompañamiento, porque en su mayoría creen que porque es zona rural no es necesario, ¿sí?... como un compromiso, desde los docentes se puede lograr motivarlos e invitarlos. **Docente de Arauca**

Hallazgo 9: La mayoría de las escuelas no cuentan con un psicólogo u orientador escolar. Aquellas que lo tienen, cuentan solo con uno para cientos o incluso miles de estudiantes.

Solo cuatro de las escuelas visitadas tienen un psicólogo en su institución. Y, entre ellas, tienen una sola persona para 1200-1400 estudiantes y sus familias, sin seguir el estándar establecido por ley de un

psicólogo por cada 250 estudiantes. Algunos directivos y docentes han intentado acceder a servicios de apoyo psicosocial para los estudiantes a través de sus Secretarías de Educación locales, sin éxito en poder obtener un servicio especializado continuo.

Hoy se está pidiendo lo de ley antes de que ustedes llegaran, en el debate que se está haciendo. Se está pidiendo que al menos por cada 200 estudiantes en un colegio haya una persona, un psicosocial. Es necesario más en esta zona, y póngale cuidado a la dimensión, hasta donde lo bajamos nosotros, con 200 alumnos a 1 profesional. No ha sido posible, en algunas escuelas son... En el colegio, aquí, son 1500 alumnos y un psicólogo y temporal, que son contratos y se le acaba el contrato a los tres meses, se demora dos meses y vuelve. Y así se aburren, se van mientras nombran al otro. Entonces no hay apoyo en esa parte. Rector de Guaviare

[...]la nueva ley nos da un solo psicólogo para una población como la nuestra de 1400 personas. Eso es inaudito. Los chicos viven con una cantidad de problemas que necesitan ser escuchados, que necesitan ser atendidos, que necesitan ser reconocidos en toda su problemática. Me dice el psicólogo: "Rectora, yo no puedo, yo no puedo hacer consulta. ¿Cómo atiendo al día 20 o 30 casos? No puedo." Entonces los chicos se sienten desatendidos. Rectora de Nariño

La cantidad de psico orientadores o psicólogos que hay en las instituciones que nos puedan apoyar en esa articulación es muy escaso. De hecho, mira que casi no lo mencionamos porque en muchos de los colegios no había. Implementadora de NRC en Magdalena

El valor de tener a un profesional de salud mental en la escuela fue mencionado con mayor frecuencia por **rectores y cuidadoras**, especialmente en Nariño, donde ya tienen. Su valor se relaciona con ayudar a los estudiantes a hablar sobre sus situaciones de vida y con el hecho de que la escuela proporcione un servicio de referencia en el sistema de salud que de otra manera sería difícil de acceder. El equipo de investigación también observó que estos profesionales de la salud mental (en las escuelas) eran los encargados de implementar el BLP en sus colegios, aliviando la carga de trabajo de los docentes.

La psicóloga creo que les dicta también su clase entonces ahí también les ayuda bastante, porque de todas maneras ellos le van teniendo confianza y le cuentan sus cosas también. Salen como quien dice de la rutina, se desestresan, tienen confianza en ella. Pues a mí siempre me ha pasado con la mía [mi hija], porque pues en la casa yo con ella, confianza, poco, y yo sé que con ella han hablado bastante y me la han ayudado. Cuidadora de Nariño

Hallazgo 10: A pesar de que el apoyo psicosocial se percibe como valioso, los programas y actividades en la escuela relacionados con él no son asumidos por las Secretarías de Educación, sino que se delegan a las ONGs.

Cuando se recolectó la información para esta investigación, en todos los contextos, las escuelas visitadas no tenían ningún otro programa de salud mental y apoyo psicosocial integrado, además de BLP. En algunas escuelas, como en Santa Marta, los actores mencionan programas y proyectos de otro tipo, como el proyecto de sexualidad de ISIS International.

Cuando se les preguntó a los equipos del Consejo Noruego para los Refugiados sobre esta situación y cómo perciben el apoyo de las Secretarías de Educación en la implementación del BLP, enfatizaron que rara vez han recibido negativas para implementar el programa. Las Secretarías permiten que NRC implemente los programas y coordinan el contacto con las escuelas, pero no intervienen en la implementación en sí ni realizan seguimiento o evaluación.

Pero si lo va a implementar otro. O sea, ellos nos abren los espacios. Pero como tal no está dentro de sus... O sea, sí está en su papel que tienen que hacer articulación, que tienen que trabajar lo socioemocional, que tienen que ver qué hacen con las víctimas. Pero la manera de resolver esto para ellos es articular. Entonces abren los espacios para que organismos como el Consejo Noruego, Save the Children, las organizaciones que estén en el territorio, hagan las veces de formadores y demás, pero como tal, que ellos estén en la vocería y la implementación directamente, no tanto. **Implementadora de NRC en Magdalena**

Cuando se realizó el proyecto el año pasado, observamos que no se integran. No tanto porque fuera desconocido lo que se estaba haciendo. Ellos conocían qué se estaba haciendo. Incluso, en una de las capacitaciones, se les hizo la invitación, y hubo participación, creo, de una sola persona de la Secretaría. No apoyaron el proyecto tanto como para venir. Cuando uno está interesado, uno va y averigua: “¿Cómo les fue con el Consejo Noruego, en la actividad que hicieron con los chicos, de ir a buscar chicos, de hacer las estrategias con ellos?”. Si tú no preguntas por algo que están haciendo en tu casa, das a entender que no te interesa. Entonces eso es lo que yo evidencié: que ellos impulsan a que uno lo haga, pero no se involucran. Ustedes, con el Ministerio de Educación, manejen sus cosas. Vayan directamente a la institución, hablen con el rector o díganle al rector que los mandamos. Hasta aquí llegan ellos. Eso fue básicamente lo que nos dieron a entender. Nunca en la Secretaría hicieron, ni siquiera, una encuesta a las instituciones para ver cómo les había ido, porque eso es una forma de evaluar cómo estuvo el proceso. **Implementador de NRC en Guaviare.**

En lo que nos hemos podido dar cuenta acá, sí hay demasiado interés por parte de los docentes y de las instituciones educativas. Es decir, nosotros aquí hicimos la transferencia de BLP y la motivación está, las ganas de incluirla en la malla curricular están; sin embargo, con la Secretaría municipal ha sido un poquito dificultoso, y creo que nos hemos dado cuenta, no solo con este proyecto sino con otros, que hay una barrera por parte de la secretaría municipal que hemos intentado ir esquivando y lo hemos ido manejando, pero sí está presente. **Implementador de NRC en Nariño**

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE ENTENDER LAS PERCEPCIONES SOBRE EL BIENESTAR INTEGRAL, ASÍ COMO EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN SU CONTEXTO?

Las intervenciones y programas que buscan abordar el bienestar integral en la escuela deben considerar lo que estos conceptos significan para las comunidades con las que trabajan, con el fin de asegurar que la intervención sea relevante y aborde las necesidades percibidas por las comunidades. El valor otorgado por las comunidades a los temas mencionados está directamente relacionado con su participación y compromiso con el programa y las actividades, lo que finalmente definirá el posible impacto de la intervención. Como se observa en los hallazgos de esta sección, este valor percibido varía entre los actores y las ubicaciones, lo que plantea algunas preguntas para los implementadores:

- ¿Cómo puede el programa apoyar a las comunidades a construir una visión compartida de la escuela que incluya las necesidades de todos los actores?
- ¿Cómo puede el programa aumentar el valor de la salud mental y el apoyo psicosocial en la percepción de los actores que aún no la priorizan? ¿Por qué no lo hacen? Esta pregunta es especialmente importante en términos de la participación de las Secretarías de Educación, que en última instancia lideran lo que las escuelas pueden implementar y qué apoyo reciben.

- ¿Qué se necesitaría para que todos los actores perciban la escuela como un lugar seguro?
- ¿Cómo puede el programa integrar la percepción de los niños en lo que respecta a su seguridad y bienestar?
- ¿Cómo podemos mejorar la coordinación para proporcionar servicios de salud mental y apoyo psicosocial duraderos a las comunidades?
- Si los docentes son el apoyo principal para las comunidades educativas, ¿cómo puede el programa brindarles apoyo psicosocial para cuidar de su salud mental?

3.3 IMPLEMENTACIÓN DE BLP

Además de aprender más ampliamente sobre la programación de SMAPS en contexto, esta investigación estudió específicamente el programa BLP de NRC, implementado por los equipos de campo en cinco ubicaciones en Colombia. Esta sección de hallazgos comparte aprendizajes clave sobre las percepciones de BLP en general, sobre los impactos percibidos y otros detalles relevantes de la implementación.

Para entender estos hallazgos en Colombia, es importante tener en cuenta que la implementación de BLP en cada ubicación varía significativamente, ya que está integrado a otros programas educativos que NRC implementa. La Tabla 11, a continuación, resume algunas de estas diferencias de implementación en las cinco ubicaciones de investigación, y los párrafos siguientes ofrecen una descripción adicional antes de la presentación de los hallazgos.

Tabla 11: Implementación de BLP en 5 ubicaciones

Ubicación	Programa al que se integró BLP	¿Quién recibió formación para implementar BLP?	¿Quién facilitó las sesiones o actividades de BLP con estudiantes y/o cuidadores?	¿Se implementaron las sesiones completas o se integraron actividades específicas a la formación de docentes?	¿Se involucró a los cuidadores?
Nariño	Recuperación de los estudiantes en situaciones de emergencia	Docentes y psicólogos	Docentes y psicólogos	Sesiones completas de BLP	Sí
Magdalena	Education Cannot Wait	Docentes	Tutores de NRC	Sesiones completas de BLP	Sí

Arauca	Recuperación de los estudiantes en situaciones de emergencia	Docentes	Tutores de NRC	Sesiones completas de BLP	No
Caquetá	Arando la Educación	Docentes	Tutores de NRC	Actividades específicas integradas a las sesiones del programa	No
Guaviare	Arando la Educación	Docentes	Tutor de NRC (que era también docente sustituto de la escuela)	Actividades específicas integradas a las sesiones del programa	No

En Nariño y Arauca, BLP se implementa como parte de un programa de su Segunda Línea de Respuesta Educativa, un programa de Recuperación Educativa implementado en contextos de Educación en Emergencias (EiE); sin embargo, en cada ubicación, la implementación exacta difiere. En Nariño, las sesiones del programa las implementan directamente los docentes de la escuela y los psicólogos, quienes reciben capacitación previa por parte del personal de NRC. En Arauca, los tutores de NRC implementan las sesiones con los estudiantes y se reúnen con los docentes antes de implementarlas como parte de la capacitación, ya que el contexto no permite que los docentes se reúnan fácilmente para la capacitación.

En Magdalena, el programa se implementa dentro de las actividades del consorcio "La Educación no Puede Esperar" (ECW) e incluye algunas actividades de refuerzo académico implementadas directamente con los estudiantes en una ludoteca comunitaria, donde se integra BLP. Esto también incluye sesiones de capacitación para los docentes, aunque estas no tienen un seguimiento sobre cómo están implementando BLP en sus clases.

En Guaviare y Caquetá, la implementación de BLP se incorporó en el programa "Arando la Educación", que tiene diferentes objetivos. Estos incluyen ayudar a jóvenes y adultos a completar sus estudios mediante la implementación de modelos de aprendizaje flexibles; la identificación activa de niños fuera de la escuela para reintegrarlos en el sistema educativo; la capacitación de docentes en diversas actividades; y el acompañamiento de niños de excombatientes en procesos de reincorporación. Todas las sesiones de BLP difirieron del manual oficial de NRC. Algunas actividades de BLP se integraron en otras actividades del programa, como ejercicios de respiración de BLP como una forma de comenzar o hacer una pausa en otras sesiones de capacitación para docentes de Arando la Educación. Estos programas no tienen objetivos específicos relacionados con PSS/SEL, pero buscan abordar otras necesidades de la población objetivo. La principal diferencia entre estos dos lugares fue que, en Guaviare, el tutor de NRC también actuaba como docente sustituto en la escuela y, por lo tanto, vivía en ella junto con los otros docentes y estudiantes del internado. A continuación, se agrega una tabla para señalar las diferencias entre la implementación en diferentes lugares.

Esta sección de hallazgos se divide en cuatro subsecciones de temas relacionados con BLP: percepciones del programa; impacto percibido; implementación; y desafíos y barreras.

3.3.1 PERCEPCIONES DEL PROGRAMA

Hallazgo 11: La satisfacción con el programa fue principalmente mencionada por los docentes y las cuidadoras. Para ellos, BLP es valioso porque proporciona actividades lúdicas y "diferentes" a las de la clase tradicional, y por tener relación con cambios específicos en el comportamiento de los estudiantes, sobre todo en la mejoría de la gestión emocional.

La satisfacción fue descrita por los docentes en todas las ubicaciones, así como por las cuidadoras en Nariño y Santa Marta. Los **docentes** mencionaron su gratitud y disposición para continuar con el programa, destacando que:

- BLP proporciona actividades y espacios diferentes para los estudiantes, relacionados específicamente con el juego, materiales diversos y el aprendizaje activo. Estas actividades ayudan tanto a los estudiantes como a los docentes a salir de la rutina diaria.

Uno de estos temas [que cubrimos] era el tema de las emociones y el otro tema era sobre redes sociales. Ahora, uno en este momento piensa que la clase de redes sociales le llama más la atención al niño porque es lo que está de moda: redes sociales, internet. Me acuerdo que cuando estábamos en la clase de redes sociales esos niños ya no querían escuchar eso porque el tema en sí les aburría, la forma de hacerlo les aburría; en cambio cuando se hacían todas estas anotaciones de BLP y estos temas, la forma cómo las hacían, la estrategia que usaron, las cartillas, todo... fueron cosas que le llamaron la atención a los niños. Siento que tuvieron en cuenta la necesidad y los gustos de los niños, y eso lo hizo más llamativo. Lo que le digo, le preguntan a un niño sobre qué prefiere hablar: ¿Emociones o redes sociales?, y pues pueden elegir redes sociales, pero llegaron más estos temas de las [emociones] por la estrategia que se usó. Docente de Arauca

- BLP ha tenido un impacto positivo en la identificación, expresión y gestión de las emociones de los estudiantes, particularmente ayudándolos a reducir el estrés.

[Es importante para] desestresarse. La psicóloga trabajaba conmigo en las horas de Cátedra de Paz y eso es bueno porque esta clase casi siempre era lo último, por lo menos el año anterior. Entonces, con todas esas actividades que llevaba la psicóloga, yo me daba cuenta de que los chicos se desestresaban. Después de tanto trabajo académico, las actividades que hacía la profe eran un desestres. Entonces es un aporte muy importante de salud mental. Docente de Nariño

Aunque solo en Nariño y Magdalena, **las cuidadoras** también mencionaron su satisfacción con el programa en relación con cambios específicos en el comportamiento de sus hijos, como la gestión emocional, la reducción del estrés, la motivación para estudiar y la confianza para expresarse. También mencionaron la importancia de los docentes o tutores que implementaron el programa, como alguien con quien los niños pueden hablar sobre sus problemas y que les brinda amor y afecto.

[...] cuando [mi hija] llegó al Consejo Noruego con la profesora, ella ha tenido un cambio del cielo a la tierra; la profesora ha sido lo mejor que nos ha pasado: ha tenido un cambio del cielo a la tierra, ella ahora interactúa más, molesta, mama gallo. O sea, ya se acostumbró mucho, mucho más. El Consejo Noruego le ha servido muchísimo, la verdad. Docente de Magdalena

Hallazgo 12: Los encuestados tenían más que decir sobre el impacto y el valor de BLP en lugares donde se imparten sesiones dedicadas al programa, en lugar de integrarse en sesiones de otros temas.

BLP está diseñado para integrarse con otros programas de NRC y no está destinado a ser un programa independiente. En Colombia, sin embargo, hay ubicaciones donde se implementa de manera más explícita que en otras, como se mencionó en la introducción de esta sección. Algunas ubicaciones (Nariño, Magdalena y Arauca) implementan las cuatro sesiones de BLP 1, mientras que otras integran actividades específicas del programa en otras estrategias (Guaviare y Caquetá).

En Guaviare, Caquetá y Arauca, hubo poca descripción de la satisfacción y el valor del programa entre otros actores además de los docentes y directivas. Los estudiantes y las cuidadoras de estas ubicaciones no reconocen el programa por su nombre. Y, en el caso de Caquetá, los docentes incluso hablan más sobre otras estrategias que no pertenecen a BLP (como el Golombiao, un juego de fútbol adaptado para la resolución de conflictos y la inclusión de género). Fue ligeramente diferente en Guaviare, donde se mencionó la gestión emocional como parte de BLP.

Por el contrario, en Nariño y Magdalena, las cuidadoras mencionaron su satisfacción con los resultados específicos relacionados con BLP, como se mencionó en el hallazgo anterior. En el caso de Magdalena, esta satisfacción y valor del programa también se relaciona con una mejora en el rendimiento académico. Nariño, la ubicación donde BLP es más independiente pedagógicamente de otras estrategias, fue la ubicación con más menciones de valor y satisfacción con el programa, que es reconocido por su nombre por todos los actores.

Relacionado con esto, los actores en todos los lugares recuerdan actividades y estrategias específicas de BLP, incluso meses después de que se implementara el programa. Se mencionaron actividades específicas por parte de diferentes actores que recibieron BLP en los distintos contextos. Algunas de estas actividades son adaptaciones del enfoque original de BLP y otras se alinean con la orientación original. Como se describe anteriormente, en algunos lugares estas actividades se entendieron como "BLP" de manera explícita y en otros no.

Por ejemplo, los estudiantes de Arauca mencionaron repetidamente la técnica de "el chocolate y la vela" para la respiración. Los maestros de Magdalena y Guaviare mencionaron la escala de emociones para identificar cómo se sienten los estudiantes al comienzo de cada clase. Los estudiantes de la escuela El Placer, en Nariño, mencionaron que hacen manualidades con frecuencia, lo cual fue una adaptación específica realizada por el equipo implementador en esa escuela. Los cuidadores de la escuela Insur, en Nariño, mencionaron con frecuencia el ejercicio de "el espacio seguro".

Por ejemplo, una actividad de NRC en donde realizamos una actividad de relajación con colchonetas, ejercicios en el cuerpo. Nos presentaban situaciones que nos hicieran llevar a lugares seguros a pesar de las emociones no tan positivas. Si estamos ahí nada nos puede afectar. Tanto para nosotros como para los niños, el lugar seguro no es donde no me va a pasar nada malo, sino donde me siento tranquilo. Puede que pasen cosas afuera, pero adentro no me pasa nada. Docente de Caquetá

Hallazgo 13: Los adultos que han experimentado el valor de BLP en su propia vida son los más comprometidos con enseñar y transmitirlo a los estudiantes.

El equipo de investigación observó que muchos docentes y personal de NRC que implementaron BLP hablaron apasionadamente sobre el valor del programa porque lo experimentaron como algo útil en sus propias vidas. Además, creían en los objetivos del programa como parte de su misión profesional personal. En las ubicaciones donde esto fue más evidente, como Nariño y Magdalena, otros actores (por ejemplo, docentes y cuidadoras) también relacionaron el valor del programa con el docente o tutor

específico que lo estaba implementando. En estas ubicaciones, hubo similitudes notables en la forma en que el personal de NRC, las directivas y los docentes hablaban sobre la implementación y el impacto de BLP.

Yo tuve una crisis en la pandemia de ansiedad y depresión; gracias a Dios y a mi compañero pude salir de eso, y aprendí y lo transmití a los demás y por eso BLP me cayó como anillo al dedo. Pero entonces pensé: ¿cómo puedo hacer para que esto me beneficie dentro de mi asignatura, teniendo en cuenta que el inglés es el coco de todos? Digamos que a la gente le da miedo ¿Cómo hacer que los estudiantes quieran el inglés así como cuando escuchan matemáticas? Entonces dije: “Bueno, estas técnicas ayudan a mejorar rápidamente, a relajarse cuando usted participa o habla en otro idioma” (porque yo también lo viví, me daba miedo utilizar el idioma cuando estaba en la universidad). Entonces dije: “bueno, esto por aquí puede ayudarme para que los chicos se motiven, no sientan miedo, se relajen y la competencia comunicativa avance” **Docente de Nariño**

Para mí, BLP tiene mucho que ver con la formación de base que tenemos como psicólogas. Entonces, lo socioemocional es algo que nos tiene que gustar y nos tiene que apasionar realmente. El hecho de poder decir que estamos brindando herramientas a los niños para gestionar sus emociones, siento que es algo que puede generar un cambio real en Colombia como tal. Porque le estoy diciendo a un niño que tiene la capacidad de gestionar su realidad, de expresarse, de hablar de lo que siente y que es válido también. A los niños los invalidamos todo el tiempo los adultos. Yo siento que por eso esto es muy importante para mí, BLP. Y es que aquí estamos teniendo en cuenta al niño. **Implementadora de NRC en Magdalena**

Hallazgo 14: Los propósitos más comúnmente percibidos de BLP son abordar el bienestar integral de los estudiantes, no solo su rendimiento académico, y proporcionar apoyo psicosocial a los estudiantes y comunidades que enfrentan desafíos contextuales.

Aunque la percepción sobre el propósito del BLP varía entre ubicaciones y actores, hay algunas similitudes entre ellos, con la única excepción de los estudiantes y cuidadores de Caquetá. Algunas de estas similitudes incluyen:

- **Educación integral y bienestar:** En todas las ubicaciones y entre todos los actores, existe un entendimiento común de que el programa tiene como objetivo abordar el bienestar integral de los estudiantes, no solo su rendimiento académico. Esto incluye su salud emocional, psicológica y social.

Estamos trabajando por crear un entorno educativo que no se limite a los libros de texto y los exámenes. Queremos abordar al niño en su totalidad, teniendo en cuenta sus necesidades emocionales y sociales. El programa está diseñado para ser flexible, lo que nos permite adaptar nuestros métodos de enseñanza a los desafíos y oportunidades únicos de la región del Guaviare.

Docente de Guaviare

Nuestro programa no se limita solo a los logros académicos; se trata del desarrollo integral. Nuestro objetivo es proporcionar un entorno de apoyo donde los niños puedan aprender, crecer y prosperar emocional y socialmente. Entendemos los desafíos únicos que enfrentan nuestros estudiantes, especialmente en una región como Arauca, y estamos comprometidos en brindarles el apoyo psicosocial que necesitan para tener éxito. **Implementador de NRC en Arauca**

- **Apoyo psicosocial:** Otro tema común es el énfasis en el apoyo psicosocial. Todos los actores parecen estar de acuerdo en que proporcionar apoyo psicosocial es fundamental, especialmente en áreas afectadas por el conflicto.

Como madres, a menudo nos centramos únicamente en las necesidades físicas de nuestros hijos. Este programa ha abierto nuestros ojos a la importancia de su bienestar emocional y psicológico también. Ahora estamos mejor preparados para apoyarlos en todos los aspectos de sus vidas. **Cuidadora de Nariño**

- **Desarrollo de capacidades:** Para los actores institucionales como el personal de la Secretaría de Educación, los implementadores de NRC y las directivas de los colegios, el desarrollo de capacidades es un objetivo compartido. Tienen como objetivo integrar los aprendizajes del BLP en las políticas y prácticas.

Existen, de todas maneras, algunas **diferencias y matices** entre los actores y las ubicaciones, como:

- **Enfoque en la pedagogía:** Los docentes y algunos directivos enfatizan en la importancia de diferentes estrategias pedagógicas, indicando que, para ellos, el programa sirve como una herramienta para mejorar los métodos de enseñanza. Les ayuda a ellos y a los niños a salir de la rutina y a aprender jugando.

El programa nos ha ayudado a comprender que la forma en que enseñamos importa. No se trata solo de lo que enseñamos, sino de cómo lo enseñamos. **Docente de Guaviare**

- **Integración institucional:** Para el personal de la Secretaría de Educación de Nariño, el programa es importante en relación con la alineación de políticas y el desarrollo de capacidades institucionales, lo cual no es un enfoque mencionado por otros actores.

Este programa ha sido una revelación para nosotros a nivel de políticas públicas. Ahora comprendemos la importancia de integrar el apoyo psicosocial en nuestros marcos educativos. No se trata solo del rendimiento académico; se trata del bienestar integral de nuestros estudiantes. **Miembro del personal de Secretaría de Educación en Nariño**

- **Participación de la comunidad:** En Magdalena y Nariño, los implementadores de NRC hablan sobre la participación de la comunidad y la involucración de los padres, indicando que para ellos, el programa se trata tanto de construir comunidad como de educación. Mientras que en otras ubicaciones, el enfoque mencionado es más centrado en los estudiantes.

La participación de la comunidad es una gran parte de lo que hacemos. Involucramos a los padres en el programa, y hemos visto cómo este esfuerzo colectivo beneficia no solo al niño, sino a toda la comunidad en su conjunto". **Implementador de NRC en Magdalena**

Metas a corto plazo vs. a largo plazo: Los docentes y directivas parecen estar más centrados en los impactos inmediatos en el aula y en la escuela, como el comportamiento de los estudiantes y los métodos de enseñanza. En contraste, los implementadores de NRC y el personal de la Secretaría de Educación parecen tener una visión más a largo plazo, centrándose en el cambio sistémico y el impacto en las políticas.

3.3.2 IMPACTO PERCIBIDO DE BLP

Hallazgo 15: Hubo una serie de resultados percibidos como consecuencia de BLP por parte de todos los actores en esta investigación. Los principales resultados percibidos en torno a BLP entre los actores y ubicaciones se resumen en la Tabla 12, a continuación, y posteriormente se detallan.

RESULTADO	DESCRIPCIÓN
Mejora en la inteligencia emocional	Los docentes, cuidadores y estudiantes informan una mejora en su capacidad para comprender y manejar las emociones, lo que lleva a mejores relaciones interpersonales.
Mejora en la gestión del aula	Los docentes en todas las ubicaciones encuentran que el programa los dota de estrategias efectivas para manejar las dinámicas del aula, especialmente para enfrentar situaciones emocionalmente cargadas o estresantes.
Impacto positivo en el bienestar de los estudiantes	Los estudiantes, cuidadores y personal escolar señalan una mejora en la estabilidad emocional y el manejo del estrés. Los docentes y rectores describen cómo esto contribuye a un ambiente escolar más positivo.
Ambiente de aprendizaje propicio	Los rectores y el personal de la Secretaría de Educación creen que el programa influye positivamente en la cultura escolar, haciéndola más propicia para el aprendizaje.
Desarrollo holístico	En general, se percibe que BLP contribuye no solo al aprendizaje académico, sino al desarrollo holístico de los estudiantes, abarcando aspectos emocionales, sociales y cognitivos.

- **Mejora en la inteligencia emocional:** Los docentes, cuidadores y estudiantes informan una mejora en su capacidad para comprender y gestionar las emociones, lo que conduce a mejores relaciones interpersonales. Por ejemplo, los docentes se declaran más sensibles a los estados emocionales de sus estudiantes, lo que les permite reconocer signos de angustia o malestar; algunos estudiantes mencionan que el programa les está proporcionando herramientas para comprender y expresar sus emociones de manera saludable.

El programa me ha ayudado a entender mejor a mis estudiantes. Ahora puedo identificar cuando un estudiante está pasando por estrés emocional. Docente de Nariño.

He aprendido a controlar mi enojo y hablar más abiertamente sobre mis sentimientos. Estudiante de Magdalena.

- **Mejora en la gestión del aula:** Los docentes en diferentes ubicaciones encuentran que el programa les proporciona estrategias efectivas para gestionar la dinámica del aula, especialmente en situaciones emocionalmente cargadas o estresantes. Los docentes mencionan que BLP les está proporcionando estrategias para fomentar un ambiente en el aula donde todos los estudiantes se sientan valorados y respetados. Estas mejoras también son notadas por el personal de la Secretaría de Educación.

El programa me ha proporcionado herramientas para crear un ambiente en el aula más inclusivo y respetuoso. Docente de Arauca

Hemos notado una disminución en las interrupciones y conflictos en el aula desde la implementación del programa BLP. Personal de la Secretaría de Educación de Nariño

- **Impacto positivo en el bienestar de los estudiantes:** Los estudiantes, así como los padres y docentes, notan una mejora en la estabilidad emocional y la gestión del estrés, lo que contribuye a un ambiente escolar más positivo y mejores relaciones entre compañeros. Las técnicas de manejo del estrés introducidas por BLP han equipado a los estudiantes con herramientas para enfrentar las presiones de la vida personal, fomentando un ambiente en el aula más solidario y colaborativo.

Mi hijo parece más feliz y seguro de sí mismo desde que se unió a las clases de BLP. Cuidador de Arauca

Las actividades de BLP me hacen sentir bien conmigo mismo. He aprendido a entender mis emociones y hablar sobre ellas. Estudiante de Guaviare

- **Ambiente de aprendizaje propicio:** Los directivos y el personal de la Secretaría de Educación creen que el programa influye positivamente en la cultura escolar, haciéndola más propicia para el aprendizaje. Algunos aspectos mencionados que profundizan en este ambiente propicio incluyen la creación de espacios más seguros, una atmósfera colaborativa, interacciones respetuosas y relaciones mejoradas entre docentes y estudiantes.

Desde que implementamos el programa BLP, la atmósfera en el aula se ha transformado. Hay un sentido de unidad y colaboración que no existía antes. Rectora de Nariño

- **Desarrollo holístico:** En general, se percibe que el programa contribuye no solo al aprendizaje académico, sino al desarrollo holístico de los estudiantes, abarcando aspectos emocionales, sociales y cognitivos. Este enfoque asegura que los estudiantes no solo adquieran conocimientos académicos, sino también habilidades vitales que fomentan la resiliencia, la autoconciencia y la empatía. Al abordar estas diversas áreas de crecimiento, el programa prepara a los estudiantes para navegar las complejidades de sus contextos.

BLP no se trata solo de lo académico. Se trata de moldear al niño en su totalidad. Sus emociones, sus interacciones sociales y su pensamiento. Docente de Nariño

Los docentes, cuidadores y estudiantes pudieron proporcionar muchos ejemplos de impacto positivo que percibieron como resultado de BLP.

[...] nosotros trabajamos con cuentos, entonces allí había uno de un dragón; el dragón es lo que uno siente: por ejemplo, allí dice que, si el dragón explota, hay otro dragón que hace que se vaya calmando y le da las estrategias sobre cómo puede irle bajando a lo que siente. Entonces los niños ya dicen: “tranquilo, hay que bajarle a tu dragón interior”, ellos ya saben, entonces cuando se enojaban dicen: “hay que bajarle al dragón”, “estoy trabajando en mi dragón interior”. Ellos ya sabían que estaban sintiendo algo y cómo lo podían aumentar o disminuir. Eso fue lo que se trabajó con los niños. Docente de Nariño

Hallazgo 16: Los implementadores de BLP perciben el programa como un método para ayudar a los niños a enfrentar los desafíos de su contexto, pero reconocen que su alcance es limitado debido a las difíciles situaciones que enfrentan los estudiantes y las comunidades, con adversidad continua.

Cuando se les preguntó sobre la contribución del programa, los implementadores de NRC mencionaron que el programa no puede cambiar directamente la situación de las comunidades, pero puede ayudar con formas de afrontarla. Esta es una contribución importante, ya que la capacidad de afrontar puede ayudar a los estudiantes y comunidades a prosperar, pero es importante enmarcar el alcance de los programas de salud mental y apoyo psicosocial con este alcance en las escuelas y comunidades.

Realmente, cambiar la vulnerabilidad, no; pero sí refuerza el cómo voy a reaccionar ante la situación. Yo siendo niño, no puedo definir, por ejemplo, que me voy a mudar de un lugar inseguro a un lugar más seguro, porque mi familia no tiene los recursos. Pero, de pronto, puedo gestionar mi alrededor para hacer más seguro ese camino. Por ejemplo, tener la capacidad de decir: “mamá, yo sólo no puedo caminar hacia el colegio, porfa pídele a mi tío, a mi mamá, a primo, a mi abuelo, que me acompañe”. Y eso es algo que vamos a trabajar, que los niños tengan la capacidad de expresarse, de decir qué piensan, qué sienten, de exponer su vulnerabilidad desde lo que ellos perciben. Y creo que es algo que trabajamos con los niños y dentro de las actividades y dentro de lo que hemos observado en los niños, pues hay un cambio entre esa mejora en la comunicación y en la necesidad de expresarse. Creo que eso es el logro máximo que podemos alcanzar [...] Implementadora de NRC en Magdalena

Hallazgo 17: Aunque BLP tiene la intención de desarrollar estrategias de afrontamiento en los estudiantes, los niños señalan que no las utilizan fuera de la escuela y las sesiones. En su vida diaria, utilizan diferentes estrategias de afrontamiento.

Algunos niños recuerdan las técnicas de manejo emocional del BLP, especialmente las actividades de respiración. Sin embargo, cuando se les preguntó qué estrategias utilizan para manejar la tristeza, la ira, el miedo y el estrés, mencionan actividades que no están directamente relacionadas con BLP. Estas incluyen, por ejemplo: dormir, escuchar música, pedir ayuda a sus padres o amigos, rezar, llorar en la cama, estar solos y aislarse, estar con sus mascotas y dar un paseo. Hubo solo un caso de un estudiante que describió el uso de actividades de respiración cuando está enojado. Algunos incluso mencionan que "deberían" respirar cuando sienten esas emociones, pero no lo hacen.

Entrevistadora: ¿Qué crees que hacen los niños cuando tienen rabia?

Estudiante de Caquetá: Calmarse. Respirar, contar hasta 5. Aunque... eso no lo hacemos nosotros.

Nos han enseñado que cuando tengamos rabia respiremos profundo, pero cuando uno tiene rabia se le olvida respirar. Estudiante de Guaviare

Esto no necesariamente indica que las actividades de BLP sean ineficaces para cambiar el comportamiento de los niños. De hecho, la integración de las actividades de BLP en los programas, así como la mayor atención a las necesidades de salud mental y apoyo psicosocial, puede significar que los niños que utilizan cualquier estrategia de afrontamiento para gestionar las emociones suponen una mejora con respecto a las oportunidades previas al programa de NRC. Dado que NRC capacita a los docentes y a otros miembros del personal en las técnicas de BLP, este conocimiento puede ser un factor contribuyente para que los niños gestionen sus emociones fuera de la escuela. Este impacto puede explorarse aún más mediante el uso de las herramientas de monitoreo y evaluación de NRC para BLP.

3.3.3 IMPLEMENTACIÓN DE BLP

Hallazgo 18: En todas las ubicaciones de la investigación, BLP se ha contextualizado a partir de la guía de implementación para que sea apropiado en esa ubicación específica.

Como se mencionó al principio de esta sección de hallazgos, en Colombia y a la fecha en que se realizó esta investigación, la implementación de BLP se da integrándolo a otros programas de NRC. Esto ha llevado a contextualizar BLP en los contextos colombianos, según las necesidades de cada ubicación y de cada programa dentro del cual se implementa. Esto ha incluido la integración de refuerzos académicos (Santa Marta y Arauca); la búsqueda de estudiantes que están fuera de la escuela como parte del programa (Guaviare y Caquetá); la implementación con adolescentes (Nariño, Santa Marta y Guaviare); la implementación solo con niñas venezolanas (Magdalena); o la entrega de kits educativos a maestros o estudiantes (Nariño y Arauca).

Además de las adaptaciones programáticas necesarias realizadas por los equipos de NRC para integrar BLP en otros programas, las principales adaptaciones mencionadas en las diferentes entrevistas están relacionadas con **adaptar el programa para que sea sensible al contexto**.

En **Nariño**, la implementación está comprometida con la sostenibilidad a largo plazo, aprovechando el hecho de que las escuelas son más estables aquí que en otros lugares (los equipos de docentes, por ejemplo, no rotan tanto como en otros contextos). Contextualizar BLP en este contexto incluyó:

- **El programa es llevado a cabo por docentes y siempre hay un "líder" del programa.** El equipo de NRC no lo implementa directamente con los estudiantes, sino que transfiere la metodología a los docentes. Cada escuela nombra a un "líder" de la implementación de BLP, a menudo el psicólogo o un docente, que es la persona encargada de llevarlo a cabo dentro de la institución.
- **El programa se integra en las materias académicas.** Esto permite a los docentes utilizar estrategias de BLP en su trabajo diario. Los docentes mencionaron específicamente la integración en las clases de inglés y ética.
- **El programa se integra con proyectos escolares.** Los docentes mencionaron la integración en proyectos escolares, como el proyecto ambiental.
- **El programa integra a las cuidadoras en la implementación que se lleva a cabo con estudiantes.** Se dan ejercicios para hacer en casa a los estudiantes con sus familias, para incluir a las cuidadoras en las actividades de BLP.

BLP es un programa que se puede articular perfectamente con todas las áreas. En la primera oportunidad tuvimos la oportunidad de articular el inglés con BLP,; yo le he enseñado a los muchachos a través de una canción las palabras que expresaban sentimientos y los encontramos en la canción: amor, tristeza, soledad. Les enseñé ese vocabulario en inglés, pero luego con BLP pudimos conectarnos a través de la música, de los sonidos andinos suaves [...] **Docente de Nariño**

Además de estas contextualizaciones, el equipo de NRC en Nariño ha adaptado BLP para **integrar aspectos de la cultura andina**. El uso de manualidades y la inclusión de símbolos y prácticas culturales son adaptaciones comunes en escuelas con poblaciones indígenas significativas.

En **Caquetá y Guaviare** se realizan algunas adaptaciones para integrar las actividades de BLP en actividades ya establecidas dentro del programa de implementación. A menudo, estas actividades del programa de implementación, como el juego "Golombiao" implementado como parte del programa Arando la Educación, eran notablemente diferentes de las actividades del BLP y requerían adaptaciones significativas. Las actividades del BLP, como las técnicas de respiración, se adaptaron para formar parte de las sesiones; estas adaptaciones se realizaron para asegurar que las actividades del BLP fueran relevantes para el programa general y se pudieran integrar en él de la manera más fluida posible..

Además, en **Guaviare**, se necesita permiso para acceder a algunas áreas por parte de los actores armados locales, lo que afecta directamente el proceso de implementación. Algunas escuelas no tienen fácil acceso, por lo que los procesos de apoyo a los implementadores de BLP, docentes y líderes se llevan a cabo de diferentes maneras, específicas según el contexto.

Cuando nos dijeron a dónde íbamos y qué teníamos que hacer, yo sí lo primero que les dije fue "ojo, esto es zona por el río". Ya que el hecho de que yo tenga moto no me da acceso a todas las veredas. También les dije que esto es zona de conflicto, de manejo de hierba, entonces yo no puedo arrancar en una moto, coger una canoa y andar río abajo, porque para todo, para moverse por el río, hay que sacar un permiso. Implementador de NRC en Guaviare.

En **Arauca**, el personal de NRC enfatizó la flexibilidad y la contextualización como temas recurrentes. Como se mencionó en los hallazgos relacionados con el contexto, es una región con múltiples crisis, una población diversa y un conflicto armado activo. Algunas de las medidas clave de contextualización incluyen:

- **Implementación directa con los estudiantes.** Los tutores de NRC implementan las sesiones de BLP directamente con los estudiantes, junto con otras actividades de recuperación educativa. La intención es brindar apoyo emocional directo debido a las emergencias que enfrenta el contexto.
- **Trabajo con docentes en sus sedes.** No es fácil reunir a los docentes en el mismo lugar para la capacitación debido a problemas de seguridad. Por eso, los tutores de NRC piden a los docentes que estén presentes en cada sesión de BLP para facilitar que puedan replicar el programa más tarde, el cual es implementado en sus sedes.
- **El personal de campo mantiene una comunicación constante con los docentes y las comunidades.** El acceso de los tutores a las escuelas depende de la comunicación constante con los docentes, monitoreando las condiciones de seguridad de las carreteras y las escuelas. En este contexto, la implementación debe tener en cuenta los problemas de seguridad para el acceso.
- **Adaptaciones a los materiales.** El equipo redujo el uso de algunos videos que tenían planeado usar, ya que algunas de las escuelas donde se implementa BLP no tienen acceso a reproductores de video y sonido. Crearon nuevos materiales, especialmente relacionados con Miskit (el personaje del programa, un armiño) como centro de la narrativa del programa. Miskit también se adapta para utilizar habilidades académicas en matemáticas y lectura, ya que el programa de Recuperación Educativa también prioriza esas habilidades.
- **Sensibilidad étnica.** Como algunas escuelas donde se implementa BLP en Arauca están ubicadas entre comunidades indígenas, se han realizado algunas adaptaciones para que sea más

relevante para ellas, utilizando, por ejemplo, referentes e imágenes conocidas para esas comunidades.

La profesora que nos acompañó en ese momento vió el contexto; eso es algo que me pareció muy interesante, que los profesionales que envían a territorio estudian mucho el contexto y adaptan sus herramientas a ese contexto. La profe utilizó muchas dinámicas respetando las costumbres propias de los compañeros indígenas; en ese sentido, recuerdo mucho una de las actividades que fue de respiración, recuerdo a todos los niños tirados en el piso, escuchando un sonido natural y eso como que impacta mucho en los estudiantes, y el manejo de las emociones.

Docente de Arauca

En **Magdalena**, el equipo de NRC realizó algunas adaptaciones diferentes a otras ubicaciones:

- **La implementación de las sesiones de BLP se realizó con estudiantes y sus cuidadores en un espacio de educación no formal, una ludoteca del barrio.** Esto proporcionó una relación más cercana con la comunidad, incluso yendo personalmente a buscar a los niños que dudaban en asistir a los talleres. Los implementadores intentaron minimizar los riesgos realizando actividades en lugares de fácil acceso para los niños, aumentando así la probabilidad de asistencia constante.
- **Los implementadores agregaron actividades dinámicas para ayudar a los niños a experimentar diferentes sensaciones.** Por ejemplo, tenían actividades en las que los niños tenían que tocar diferentes texturas con los ojos vendados para conectar mejor su mente con su cerebro.
- **Los docentes recibieron capacitación para adaptar BLP a sus contextos específicos.** Se les animó a centrarse en lo que el niño está sintiendo y a involucrar el programa en actividades del aula. Esta adaptación también es mencionada por los docentes.

Sería importante resaltar que entre nosotros no desarrollamos el programa de la forma como estaba en la cartilla. Sí lo llevamos, a nuestra forma, al trabajo del día a día. Porque recuerdo que hicimos algunas actividades entre todos; algunos hicieron de profesores, otros de estudiantes, y tratamos de que fuera muy dinámica la capacitación. Nos enseñaron algunas actividades que podíamos desarrollar con los niños. Quizás no están desarrolladas con el paso a paso establecido en la cartilla, pero sí le llevamos esa parte emocional a los niños. Tratamos de investigar y preguntar cómo se están sintiendo en el momento, o cómo se fueron después de la jornada. ¿Qué les pasó en casa? ¿Cómo podemos tramitarlo? ¿Cómo podemos asumir o resolver un problema o conflicto que se presentó dentro del aula? Son habilidades que van desarrollando los niños. Tenemos muchas estrategias para eso. Y de eso se trató el taller. Tratamos de buscar la solución a diferentes conflictos que se presentaban dentro del aula. Sí estamos llevando a cabo el trabajo, no exactamente como lo plantea la cartilla, pero con actividades en el día a día. **Docente de Magdalena**

Hallazgo 19: Los docentes, en la mayoría de las ubicaciones de implementación, desean un mayor y más explícito apoyo para involucrar a los padres en la implementación de BLP, ya sea en las escuelas o en diferentes lugares.

En todas las ubicaciones, los docentes señalan específicamente la importancia del entorno familiar y el apoyo de la familia como un elemento clave para el bienestar del aprendiz y la disposición para aprender. Para que BLP se implemente completamente y con éxito, los cuidadores y un entorno familiar de apoyo son esenciales además de la implementación del programa en la escuela. Por ejemplo, en

Arauca y Nariño (donde hasta ahora BLP se ha pilotado mediante el apoyo a los docentes), los maestros especifican que habría un mayor impacto del programa si la implementación incluyera a los cuidadores.

Sería bueno que implementaran con las familias y una segunda fase con los niños. Una segunda fase como ya retomando lo que ya se había orientado, pero buscando investigar las causas de acompañamiento para la orientadora escolar, o conocer más de cerca a cada a cada niño en su rol de niño, o que al momento de hacer una charla con los padres de pronto se identifiquen los casos que muchos hemos visto donde no se lleva un acompañamiento de la casa, o cuando el niño es muy descuidado o lo dejan solito allá, no lo acompañan académicamente, lo llevan y traen pero no están pendientes de él. Es decir, solamente lo llevan, lo traen, pero no están pendientes de lo que el niño quiere, cómo lo quiere ¿Sí? **Docente de Arauca**

Yo pienso que el impacto sería mejor si ustedes como organización también trabajaran con los padres de familia, cambiándoles el ambiente que tienen en su familia. **Docente de Nariño**

Es importante destacar que el Manual de BLP incluye un enfoque significativo en la integración de los cuidadores en la implementación a través de sesiones de concientización, y prioriza la participación de los cuidadores a nivel global. Sin embargo, en muchas ubicaciones en Colombia esto no se realizó completamente. Esta es una consideración importante para la contextualización de BLP en lugares donde una serie de consideraciones contextuales y de capacidad programática determinan qué actividades se priorizan y se entregan según el Manual. En las oficinas de campo de Colombia, es probable que esta haya sido una decisión de implementación basada en la capacidad de implementar BLP en su totalidad.

Este hallazgo refuerza el enfoque del Manual de BLP en los cuidadores, así como el papel del entorno familiar en el bienestar del aprendiz, y puede utilizarse para enfatizar aún más este enfoque para los equipos de país y de campo involucrados en la toma de decisiones de implementación directa. Esta adaptación solicitada es accesible desde una perspectiva de programa y los recursos para respaldar una mejor divulgación a los cuidadores son proporcionados por NRC.

Hallazgo 20: Las principales estrategias de sostenibilidad de NRC incluyen la capacitación de docentes (a través de las formaciones de NRC) y la inclusión de BLP en el currículo como objetivo final.

En todas las ubicaciones, los equipos de NRC mencionan que el factor principal que contribuye a la sostenibilidad del programa es la capacitación de docentes. Esto incluye a los formadores de NRC modelando las estrategias y actividades para los docentes y proporcionándoles las herramientas para integrar el programa. En Nariño, el programa capacita a los docentes tanto en la implementación de las sesiones del programa como en cómo integrarlo en sus asignaturas. Esta adaptación fue mencionada por los docentes, quienes señalan que han integrado actividades de BLP en sus asignaturas (en Nariño), como rutinas en su trabajo diario (en Magdalena) y como una expansión de sus métodos de enseñanza (en Caquetá).

ojalá que el programa no solamente lo reciban los estudiantes, sino que también las profes siempre estén muy presentes en cada una de las sesiones que se realicen, para que ellas, a través del modelamiento que hagan con el grupo que va aprender cómo se aplica este programa, cuando salgamos de la sede y termine la intervención, la profe quede con la capacidad de poder replicar este programa con los estudiantes. **Implementador de NRC en Arauca**

Lo único que queda es la transferencia a los docentes. Las estrategias. Aplicarlas. Es lo único que yo creo que nos quedaría. Implementador de NRC en Guaviare

Otra acción relacionada con la sostenibilidad que se tomó fue la integración curricular en el PEI (Proyecto Educativo Institucional) y en la malla curricular de las escuelas. Los rectores de Nariño y Guaviare mencionaron que ya están trabajando en esta integración para asegurarse de que BLP no dependa únicamente de la presencia de NRC. En cuanto a la integración en la malla curricular, esto se hará a través del material del tema ética y, en el PEI, en uno de los tres marcos de conocimiento, conocido como "saber ser".

Bueno, a partir de la capacitación que se tuvo con todo el equipo docente y directivo el año pasado, una conclusión de esa jornada fue que nosotros siempre hablamos del "Saber Ser", saber convivir, como uno de los pilares de la educación. Pero se limita a cómo te comportas. Estamos calificando el comportamiento en el "Saber Ser". Pero cuando aprendimos estas estrategias de BLP en esta jornada de capacitación, dijimos: esto es el "Saber Ser". Es decir, acciones formales dentro de los procesos cotidianos que te llevan a mejorar la convivencia. Entonces lo podemos integrar desde este saber. Cada docente tiene muy claro qué va en el "Saber Conocer", que son los estándares, los derechos básicos de aprendizaje. Qué va en el "Saber Hacer", que son las estrategias pedagógicas y didácticas. Y en el "Saber Ser" no sabíamos qué iba, y ahora sabemos: toda la parte del manejo de emociones. Así lo vamos a implementar.

Rectora de Nariño

Sin embargo, los equipos de NRC señalan que dicha integración requiere apoyo y capacitación específicos para los docentes, con el fin de que puedan incorporar el material en sus asignaturas y trabajo diario a través del PEI y las mallas curriculares. Esto puede plantear desafíos.

Adicional a esto, nuestros docentes, sean o no sean docentes, así tengan la información, sean buenos o no sean buenos o estén preparados, están saturados de solicitudes de ejecución dentro de su institución; tienen que hacer múltiples cosas, mediciones, está el proyecto, PTA... entonces es una pregunta difícil porque claramente tú vas y les preguntas a ellos si requieren hacer esto en proyectos educativos institucionales, que esto esté articulado en los PEI, que esto se vea hasta en los resultados en un proyecto transversal de trabajo en competencias ciudadanas, y te van decir "sí, maravilloso, pero ¿me lo puede hacer y mandar y me dice cómo?", entonces es una pregunta difícil; podríamos decir que sí que están interesados pero el cómo hacerlo requiere una asistencia. Implementador de NRC en Arauca

El personal de NRC y los docentes describen acciones específicas que perciben que mejorarán la sostenibilidad a largo plazo de BLP. Estas incluyen:

- **Involucrar a los cuidadores en la implementación** (en contextos donde no se hace).

Aunque la estrategia [BLP] ha funcionado (los niños lo dicen, los papás, los profes dicen que ha funcionado), sigue habiendo dificultades y, lamentablemente, en este momento, la estrategia va con docentes y niños. No están todavía cuidadores. Entonces, cualquier taller, cualquier estrategia que se implemente con niños pero no llegue al hogar, no va a ser 100% efectiva.

Implementador de NRC en Arauca

- **Asegurar una mayor continuidad y frecuencia de la implementación**, especialmente en lugares inseguros (como Arauca y Guaviare) donde las intervenciones están limitadas debido a problemas de seguridad, y no todas las actividades del programa se pueden llevar a cabo.

La falta de continuidad [presenta un desafío]. Nosotros, como empleados, como consultores, si una situación es muy compleja, por seguridad no podemos ingresar. Entonces hay algunas emergencias en donde ingresamos solamente tres veces, que es un ingreso rápido. Entonces no se pueden dar las estrategias completas. Entonces el tema de orden público, que se presenta en cada vereda, en cada sede educativa, en cada emergencia, afecta cómo se apliquen las estrategias. Si la idea, por ejemplo, de BLP es hacer las cuatro sesiones completas, hay lugares en que no se puede. Uno deja un ejercicio base, un ejemplo o algo así. Pero no se cumple realmente la estrategia. Eso nos perjudica para llevar lo que realmente queremos a la comunidad. **Implementador de NRC en Arauca**

- **Avanzar hacia que BLP sea financiado e implementado como una política de las Secretarías de Educación.** Esto es fundamental, ya que la mayoría de las escuelas no tienen los recursos para mantener la implementación por sí solas. Los actores sugieren que BLP podría integrarse en el plan anual de formación docente de las secretarías o en sus Planes de Gestión de Riesgos para abordar los riesgos psicosociales.
- **Crear una Guía Nacional de Programas de Apoyo Psicosocial,** para que las escuelas tengan diferentes opciones para satisfacer sus necesidades y capacidades específicas de salud mental y apoyo psicosocial.
- **Asegurar el seguimiento de los docentes después de la capacitación,** para ayudar en la integración de la estrategia en su trabajo diario.

Hallazgo 21: A pesar de que los participantes señalan los impactos y percepciones positivas de BLP, la implementación todavía enfrenta muchas barreras y desafíos para ser completamente realizada. Estos incluyen:

- **Barreras motivacionales y psicológicas:**
 - **Resistencia al cambio:** Los implementadores de NRC de Nariño y Arauca perciben que algunos docentes pueden resistirse a las nuevas metodologías, viéndolas como cargas adicionales en lugar de oportunidades de mejora. Además, algunos docentes de Caquetá señalan que los cuidadores pueden percibir estas metodologías como una "pérdida de tiempo", ya que sus hijos "no están aprendiendo" (lo que significa que no están aprendiendo académicamente). A menudo, los cuidadores no pueden participar en las actividades de BLP debido a sus horarios de trabajo.
 - **Expectativas diferentes a la realidad:** Existe la idea equivocada de que BLP resolverá todos los problemas de comportamiento, como el acoso escolar, el abuso sexual, etc., lo que puede llevar a decepciones y a una menor aceptación del programa por parte de los actores interesados.

No es fácil incluirlo [BLP], porque los papás tienen mucha resistencia a lo diferente; ellos vienen a pelearnos: "¿Por qué mi hijo no está haciendo planas? No usa el cuaderno, no escribe nada, no está aprendiendo." **Docente de Caquetá**

- **Barreras culturales y sociales:**
 - **Sensibilidad cultural:** Como se mencionó en hallazgos anteriores, el programa debe adaptarse a diferentes contextos culturales, como las comunidades indígenas.

Actualmente, esta adaptación la realiza cada equipo de implementación, lo que requiere tiempo y esfuerzo.

- **Condiciones sociales:** El entorno familiar de los estudiantes, que puede incluir diversas formas de inestabilidad o abuso, se percibe como algo que puede contrarrestar los beneficios obtenidos durante el programa.
- **Accesibilidad:** Para las escuelas en áreas remotas o peligrosas, acceder puede ser un desafío tanto para la comunidad escolar como para los implementadores, lo que significa que muchos estudiantes aún no pueden ser alcanzados con BLP.
- **Estigma comunitario:** Temas como la educación emocional y la salud mental pueden ser estigmatizados o trivializados en ciertas comunidades.

Porque estamos en un contexto, la Costa, es un contexto en donde ciertos temas son motivo de burla, como el tema sexual, el tema del ciclo menstrual puede tender a ser un tema de burla, como también el tema de respirar [y esas actividades]. Implementador de NRC en Magdalena

- **Barreras Institucionales:**

- **Falta de apoyo de las autoridades educativas:** La resistencia o falta de interés por parte de los Secretarios de Educación o el personal municipal es una barrera significativa mencionada por directores y personal de NRC.
- **Limitaciones de recursos:** Las escuelas pueden carecer de los recursos necesarios, como aulas, personal capacitado o materiales, para implementar eficazmente el programa.
- **Integración en el currículo:** Las limitaciones de tiempo y los estrictos plazos de los proyectos pueden dificultar la integración efectiva de BLP en el currículo existente de las escuelas.

Pero a veces, por el tema de ser tan estrictos en el tiempo de los proyectos, no hubo un espacio para que pudiéramos volver [a las escuelas]. Implementador de NRC en Magdalena

- **Barreras Económicas:**

- **Limitaciones financieras:** Los problemas económicos pueden afectar la asistencia y la participación, ya que algunas familias pueden no tener los recursos para enviar a sus hijos a programas adicionales en caso de que el programa no se implemente durante el horario escolar.
- **Financiamiento:** La financiación limitada puede significar que el programa debe priorizarse para ciertos grupos, dejando a otros sin acceso.

Bueno, realmente para nosotros el programa debería implementarse en todas las instituciones educativas, no deberíamos tener la necesidad de priorizar, pero, por cuestión de fondos, de cómo implementar los recursos económicos, priorizamos, porque no tenemos los recursos para intervenir en todas las instituciones. Pero realmente ese sería un programa y un proyecto que podríamos implementar en todas las instituciones, independientemente de si los niños son víctimas del desplazamiento o no. Implementador de NRC en Magdalena

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Esta investigación se basa en un marco socio ecológico que considera la compleja interacción entre el aprendiz individual; sus entornos familiares y escolares; su comunidad; las relaciones construidas en estos niveles; los sistemas e instituciones que los rodean; y finalmente, el entorno de políticas y financiamiento de la programación humanitaria y educativa en general.

Los niños aprenden en un entorno que está situado dentro de un "ecosistema" más grande. Sus vidas y bienestar están notablemente influenciados por su relación con sus familias o cuidadores; con amigos y compañeros; con docentes y administradores escolares; y con otros miembros de la comunidad, como líderes religiosos. Las escuelas son un lugar crítico de influencia, y los estudiantes, docentes y familias ven el papel de la educación en contribuir al bienestar integral, al desarrollo humano y al aprendizaje, que incluye habilidades académicas y habilidades para la vida. Esta educación se basa en actores y acciones en su mayoría en el sistema educativo, incluidas las políticas educativas y de salud que reflejan la salud mental y el bienestar de los niños como prioridades claramente articuladas.

Se requiere una comprensión más profunda de estas prioridades, y un compromiso con medidas concretas, en todos los niveles de actores descritos anteriormente. Esto incluye, de manera importante, a las Secretarías de Educación, al Ministerio de Educación y a otros tomadores de decisiones de políticas que influyen en dicha política. También incluye a actores humanitarios externos, como implementadores de ONGs (tanto a nivel nacional como global) y donantes.

Esta sección desarrolla facilitadores y recomendaciones para actores de diferentes niveles de este marco socioecológico, **reconociendo que, para mejorar el impacto del programa en la salud mental y el bienestar de las comunidades con las que trabajan, se requiere un enfoque integral que involucre a todos los actores del sistema.**

Es importante reconocer que una investigación cualitativa proporciona una foto limitada de un contexto específico con actores específicos y no proporciona un enfoque integral que pueda aplicarse a "todos los niños", "todos los niños en Colombia" o incluso "todos los niños en Arauca" (o en cualquiera de las ubicaciones de investigación). Muchas de las recomendaciones pueden no ser aplicables a todos los programas de Salud Mental y Apoyo Psicosocial debido a los diferentes contextos de implementación. Además, algunas recomendaciones pueden estar fuera del alcance de lo que es posible para los implementadores, pero se incluyen para proporcionar una imagen completa de lo que se necesita para mejorar los entornos facilitadores de programas de SMAPS.

4.1 FACILITADORES PARA LOS PROGRAMAS DE SALUD MENTAL Y APOYO PSICOSOCIAL: PUNTOS DE ACCIÓN PARA IMPLEMENTADORES Y ACTORES EDUCATIVOS

Esta sección resume los factores que facilitan el bienestar desde las perspectivas de los participantes de esta investigación. Los facilitadores se han estructurado en torno a un modelo socioecológico, como se describió anteriormente, que nos ayuda a comprender el bienestar de cualquier individuo como un problema colectivo influenciado por las estructuras y personas que lo rodean. Las perspectivas de los participantes (a) estudiantes (b) docentes y directores (c) cuidadores se han resumido en torno a acciones clave y preguntas sugeridas que están diseñadas para provocar una reflexión más profunda sobre cómo podría ser recibida una acción particular. Estos no pretenden ser procesos completamente

exhaustivos, sino puntos de partida para la discusión entre los actores clave interesados. Al final de cada acción, se nombra a los actores sugeridos para implementarla.

4.1.1 FACILITADORES Y ACCIONES SUGERIDAS A NIVEL DE LOS ESTUDIANTES



Asegurarse de que las necesidades básicas de los estudiantes sean satisfechas. Los estudiantes que participaron en esta investigación enfatizaron la importancia de tener comida en la escuela, un lugar para descansar y confiar en su seguridad y la de sus pertenencias.

- ¿Cuál es la política de su programa sobre alimentación escolar? ¿Cómo podría su escuela implementar un programa de alimentación escolar?
- ¿Qué se está haciendo actualmente para garantizar que el entorno de aprendizaje sea seguro y protegido? ¿Cómo se podría mejorar esto?
- ¿Qué sistemas de referencia existen entre los servicios de educación y salud, nutrición, psicosocial y protección? ¿Cómo se pueden fortalecer estas referencias?
- ¿Qué oportunidades hay para garantizar que las rutas de acceso a la escuela sean seguras, protegidas y accesibles para todos?

Actores clave: Rectores y coordinadores, autoridades educativas, directores de país de ONGs u I/ONGs, grupos de trabajo sectoriales, servicios de seguridad, actores gubernamentales locales.

Enfocarse en fortalecer las relaciones interpersonales de los estudiantes. Los estudiantes que participaron en esta investigación mencionaron frecuentemente la importancia de sus relaciones con compañeros, amigos, familiares y docentes como generadoras de una sensación de seguridad y apoyo para manejar sus emociones. Estas relaciones pueden ser tanto un factor protector como un factor de riesgo, dependiendo de lo saludable de la relación. Los estudiantes también mencionaron comportamientos negativos de quienes los rodean, como juzgar, chismear, intimidar y discriminar. Es importante fortalecer las relaciones interpersonales en todos los niveles para crear un entorno de aprendizaje seguro.

- Enumere todas las actividades, ya sea en el aula o en la comunidad escolar más amplia, que fomenten las relaciones interpersonales de los estudiantes. Esto puede ser parte de las rutinas diarias o actividades semanales o mensuales.
- ¿Qué oportunidades hay para construir y fortalecer estas relaciones dentro y fuera del aula?
- ¿Qué oportunidades hay para celebrar interacciones sociales positivas como una forma de modelar comportamientos deseados?

Las relaciones interpersonales también fueron mencionadas por cuidadores, docentes y rectores. Los cuidadores enfatizaron la importancia de la relación docente-alumno, y, de manera similar, los docentes enfatizaron la relación cuidador-alumno.

Actores clave: Estudiantes, rectores, docentes, implementadores de programas, cuidadores.

Involucrar a los cuidadores y al hogar en las actividades de SMAPS. Los estudiantes mencionaron que los cuidadores y sus hogares eran una de las fuentes principales de seguridad. Estudiantes en algunas ubicaciones también mencionaron que, a pesar de conocer las técnicas de BLP (por ejemplo), rara vez usaban estas técnicas fuera del programa. Involucrar "tareas" con actividades y estrategias del programa podría ser beneficioso para aumentar la internalización³³.

- ¿Cómo podría compartirse el contenido de los programas de SMAPS con los cuidadores para que puedan continuar o realizar algunas actividades o estrategias en casa?
- ¿Qué necesitarían los cuidadores de su escuela para sentirse seguros de apoyar a sus hijos en casa con algunas de estas técnicas?

Actores clave: Estudiantes, cuidadores, implementadores del programa

Apoyar a los estudiantes a practicar el diálogo interno positivo. Una estrategia común que los estudiantes en esta investigación mencionaron para hacer frente a emociones difíciles era tomarse un tiempo para estar solos. Proporcionar a los estudiantes orientación sobre cómo tratarse a sí mismos en estas situaciones podría ser beneficioso.

- Enumere cualquier actividad o enfoque utilizado en su escuela que fortalezca la autoestima de los estudiantes.
- ¿Cuáles son algunas oportunidades para modelar el diálogo interno positivo?
- ¿Cuáles son algunas formas en que los estudiantes podrían desarrollar su propio diálogo interno positivo?
- ¿Cómo podrían los adultos en la comunidad escolar reforzar el diálogo interno positivo que los estudiantes están practicando?

Actores clave: Estudiantes, docentes, implementadores del programa

Facilitar actividades activas y atractivas que se alineen con los intereses de los estudiantes. Los estudiantes compartieron que se sentían más interesados y comprometidos en participar en programas cuando involucraban actividades creativas y físicas.

- Enumere las oportunidades que su escuela ofrece para que los niños participen en actividades activas y atractivas.
- ¿Quiénes son los adultos o jóvenes en su comunidad escolar que podrían introducir o liderar algunas actividades nuevas?
- Describa cualquier oportunidad para integrar actividades en las lecciones.

Actores clave: Estudiantes, docentes, implementadores del programa

³³ Esto está incluido como una buena práctica en el Manual de BLP

Brindar oportunidades para estar en la naturaleza. Los estudiantes mencionaron que estar en la naturaleza y pasar tiempo en los entornos naturales que los rodean es importante para su bienestar.

- Enumere las actividades existentes que permitan a los estudiantes estar en la naturaleza.
- ¿Cuáles son algunas oportunidades adicionales para darles a los estudiantes tiempo en la naturaleza? Piense en integrar estas experiencias con lecciones existentes como ciencias, escritura o arte.
- ¿Qué habilidades específicas podrían desarrollar los estudiantes al pasar más tiempo en la naturaleza?

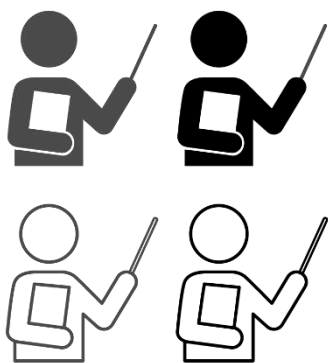
Actores clave: Estudiantes, docentes, implementadores del programa, rectores.

Brindar a los estudiantes oportunidades para cuidar a otros seres vivos. Los estudiantes mencionaron que sus mascotas tienen un impacto positivo en su bienestar y los ayudan a enfrentar situaciones difíciles³⁴.

- ¿Qué oportunidades brinda tu programa para que los estudiantes interactúen y cuiden animales o plantas?
- Enumera todas las posibles formas de crear más oportunidades de cuidar; por ejemplo, cultivar plantas desde semillas, llevar a los estudiantes a visitar algunos animales, llevar mascotas a la escuela, o tener una mascota del programa.

Actores clave: Estudiantes, docentes, implementadores del programa, rectores.

4.1.2 FACILITADORES Y ACCIONES SUGERIDAS POR DOCENTES Y DIRECTIVOS



Crear espacios seguros para brindar alivio frente a los desafíos externos. Los docentes reconocen el gran impacto de la presencia de actores armados, conflictos barriales o problemas en el hogar en el bienestar de ellos mismos y de sus estudiantes. Enfatizan la importancia de garantizar que el entorno escolar sea un espacio seguro donde los alumnos puedan tener un respiro de los problemas externos.

- ¿Qué hace su escuela actualmente para garantizar que el entorno de aprendizaje esté libre de fuentes de daño para los alumnos y los docentes?

³⁴ En BLP, Miskit (el armiño polar) se integra como el personaje del programa. Miskit fue mencionado con frecuencia durante la recopilación de datos como particularmente querido por los estudiantes y efectivo para las actividades del programa.

- ¿Qué hacen los docentes actualmente para crear un entorno de aprendizaje de apoyo para los alumnos? Es posible que ya haya enumerado algunas de estas estrategias anteriormente.
- ¿Tiene su programa un plan de reducción del riesgo de desastres o actividades de gestión en su lugar?

Los cuidadores también hablaron de la importancia de que las escuelas sean un espacio seguro, libre de acoso, discriminación y otras influencias negativas.

Actores clave: Rectores, implementadores de programas, docentes.

Integrar las culturas locales en la programación. Los docentes de todos los lugares de investigación enfatizaron la importancia de reconocer e integrar la cultura, las tradiciones y las creencias representadas en toda la comunidad escolar a la vida de la escuela.

- Enumere todas las diferentes comunidades que participan en la vida escolar.
- ¿Cuáles son algunas formas en las que su escuela ya celebra las culturas y tradiciones de los alumnos?
- ¿Cómo podrían adaptarse y contextualizarse los programas para centrarse en las culturas locales?
- ¿Cómo podrían participar más los cuidadores en este proceso?

Actores clave: Rectores, autoridades educativas, autoridades locales, implementadores de programas.

Apoyar la adaptación de programas y materiales para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Los docentes hablaron sobre la importancia crucial de permitirles adaptar los programas y materiales estructurados para satisfacer las realidades de sus alumnos y la comunidad.

- Reflexione sobre cómo participan los docentes en la planificación y diseño del currículo. ¿Cuáles son algunas oportunidades para proporcionar más flexibilidad dentro de ciertas áreas del currículo?
- ¿Cómo podrían adaptarse aún más algunos temas a las y necesidades de los estudiantes?
- ¿Cuáles son algunas oportunidades para evaluar las fortalezas y áreas de desarrollo de los alumnos y responder en consecuencia?

Actores clave: Implementadores de programas, docentes, rectores.

Involucrar a las familias en la vida escolar. Los docentes hablaron sobre cómo la influencia de los cuidadores es fundamental para el bienestar del alumno y proporcionar oportunidades creativas para que participen en la vida escolar es esencial para el éxito de cualquier programa que tenga como objetivo apoyar el bienestar.

- Enumere todas las formas en las que actualmente se anima a los cuidadores a participar en la vida escolar.
- ¿Cuáles son algunas oportunidades para una participación adicional y más significativa de manera regular?
- ¿Cómo puede su escuela convertirse en un espacio seguro tanto para los cuidadores como para los alumnos?

Actores clave: Cuidadores, docentes, implementadores de programas.

Desarrollar alianzas y fomentar la colaboración con organizaciones externas. Los docentes y directivos mencionaron que la efectividad de los programas de SMAPS se ve enormemente mejorada cuando pueden colaborar con organizaciones externas (como ONG) que pueden proporcionar recursos, herramientas, campañas de concientización y capacitación.

- Enumere todas las organizaciones que conoce que trabajan a nivel local o nacional en SMAPS. ¿Existen mapeos de servicios existentes a los que pueda acceder?
- ¿Qué tipo de apoyo sería más útil para sus docentes y alumnos?
- ¿Qué organizaciones y programas tienen una misión que se alinea mejor con las necesidades de la comunidad escolar?

Actores clave: Implementadores de programas, rectores, grupos de trabajo del sector, ONG externas e internacionales.

Priorizar el aprendizaje socioemocional para apoyar el bienestar de los estudiante y fortalecer la resiliencia. Los docentes enfatizan la importancia de comprender y manejar las emociones, tanto para ellos mismos como para sus estudiantes. Valoran las actividades que invitan a los estudiantes a reconocer, expresar y manejar sus emociones, incluso si esto significa poner temporalmente de lado las preocupaciones académicas.

- ¿Qué herramientas, recursos o actividades utiliza su escuela para fortalecer las habilidades socioemocionales de los alumnos?
- ¿Qué tipo de apoyo necesitan los docentes para proporcionar aprendizaje socioemocional intencionado? Por ejemplo: capacitación, materiales, tiempo durante el día escolar.
- Enumere cualquier material u organización que pueda proporcionar este tipo de apoyo. Por ejemplo: el Paquete de Desarrollo de Capacidades de NRC.

Actores clave: Implementadores de programas, docentes, psicorientadores escolares.

Priorizar el bienestar de los docentes. Los docentes mencionan que desempeñan múltiples roles: se perciben a sí mismos como educadores, psicólogos, cuidadores y más. Su capacidad para conectarse con los estudiantes a un nivel emocional, brindar apoyo y mediar conflictos es percibida por ellos como un facilitador significativo para el desarrollo de los alumnos. Además, el bienestar de los docentes es un resultado importante en sí mismo en el que enfocarse.

- ¿Qué sistemas de apoyo están actualmente en marcha para los docentes en su escuela?
- ¿Qué sistemas, servicios o actividades podrían implementarse para brindar más apoyo al bienestar docente?
- ¿Cómo puede integrar SMAPS para los alumnos, y también elementos de apoyo para el bienestar docente?

Actores clave: Docentes, implementadores de programas, rectores, proveedores externos de servicios de SMAPS, autoridades de salud, autoridades educativas.

Proporcionar capacitación y desarrollo profesional continuo. La capacitación continua para los docentes, especialmente en áreas como SMAPS y SEL, es esencial. Como mencionó una rectora en Nariño, esta capacitación generalmente no se imparte en las universidades donde se forman a los docentes, lo que los deja desprevenidos para manejar situaciones emocionales desafiantes en las escuelas.

- Como se mencionó anteriormente, enumere cualquier organización o institución que pueda proporcionar capacitación en SMAPS y SEL para docentes y alumnos.
- ¿Cuáles son algunas oportunidades para brindar capacitación, talleres o círculos de aprendizaje, donde los docentes puedan desarrollar conocimientos y habilidades para apoyar su propio bienestar y el de los alumnos?

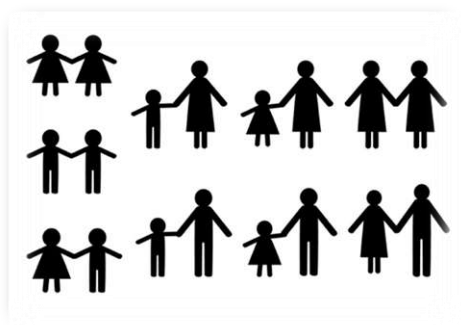
Actores clave: Autoridades educativas a nivel local y nacional, rectores, implementadores de programas.

Apoyar la integración de SMAPS en el currículo. Los docentes y directivos hablaron sobre la importancia de integrar actividades y programas de SMAPS en el currículo escolar para que sean más efectivos. Compartieron que es importante que el bienestar emocional no sea una idea secundaria, sino un componente central de las experiencias educativas.

- ¿Cuáles son las oportunidades actuales para integrar actividades de SMAPS en el día a día escolar?
- ¿Cuáles son las oportunidades para incorporar SMAPS en el currículo? ¿Quiénes son los tomadores de decisiones involucrados en hacer que esto suceda?
- ¿Hay esfuerzos de defensa de estas prioridades a nivel político en los que podrías contribuir?

Actores clave: autoridades educativas, rectores, implementadores de programas.

4.1.3 FACILITADORES Y ACCIONES SUGERIDAS POR CUIDADORES



Asegurar que los programas aborden las necesidades holísticas de los estudiantes. Los cuidadores compartieron que aprecian los programas que ofrecen un enfoque más centrado en el niño y valoran los enfoques que abordan las necesidades de bienestar holístico, incluidos los aspectos académicos, emocionales y sociales.

- ¿Qué necesidades aborda explícitamente su escuela o programa? Enumere las actividades que corresponden con el cumplimiento de qué aspectos del bienestar del estudiante; por ejemplo: el juego al aire libre apoya el bienestar físico.
- ¿Cómo evalúa su escuela las necesidades holísticas de los estudiantes y responde en consecuencia?
- ¿Qué áreas del bienestar holístico podrían ser mejor apoyadas en su escuela?

Actores clave: docentes, implementadores de programas, rectores

Involucrar a la comunidad en los programas de SMAPS. Los cuidadores creen en el poder de la comunidad. Sienten que los programas basados en la comunidad pueden ofrecer un apoyo significativo y son fuentes esenciales de fortaleza y resiliencia para enfrentar los desafíos relacionados con la educación y el bienestar de sus hijos.

- Enumere todas las formas actuales en que su escuela involucra a la comunidad más amplia; por ejemplo: eventos, alcance, voluntariado.
- ¿Cuáles son algunas oportunidades para involucrar a la comunidad más amplia en actividades o programas de SMAPS? Piense en las preguntas anteriores; por ejemplo, donde los estudiantes buscan oportunidades para estar en la naturaleza, ¿hay espacios dirigidos por la comunidad con los que su escuela podría colaborar?
- ¿Existen necesidades comunes entre la comunidad más amplia y la comunidad escolar que podrían ser abordadas mediante una solución común?

Actores clave: implementadores de programas, líderes comunitarios, docentes, rectores

Garantizar la participación activa y transparente de los cuidadores en los programas de SMAPS. Los cuidadores expresaron que desean participar en los programas de SMAPS y creen que su participación puede marcar la diferencia en la efectividad del programa.

- Enumere todas las formas en que los cuidadores ya participan en la vida escolar.
- ¿Cuáles son algunas formas creativas en que se les puede dar a los cuidadores oportunidades para participar más? Por ejemplo, los cuidadores pueden participar en sesiones de capacitación para docentes sobre SMAPS, o los docentes imparten sesiones dedicadas a los cuidadores.

Actores clave: cuidadores, docentes, implementadores de programas

Proporcionar acceso a actividades extracurriculares. Los cuidadores valoran las actividades extracurriculares y los programas educativos inclusivos que ayudan a los estudiantes a descubrir sus talentos e intereses, expresarse y desarrollar la autoestima.

- ¿Cuáles son las actividades extracurriculares actuales disponibles en su escuela?
- ¿Qué oportunidades hay para ofrecer más y variadas actividades?
- ¿Quiénes podrían apoyar en la facilitación de estas actividades? Piense en la comunidad escolar, incluidos los estudiantes mayores, y la comunidad en general.

Actores clave: docentes, rectores, implementadores de programas, autoridades de cultura y deportes, líderes comunitarios

Garantizar que los programas sean sostenibles y continuos. Los cuidadores enfatizan la importancia de la consistencia en los programas. Creen que, para que los programas de SMAPS sean efectivos, necesitan ser consistentes y continuos. También expresan el deseo de continuidad en cuanto a educadores y tutores, sugiriendo que tener el mismo maestro puede ofrecer estabilidad a los estudiantes.

- ¿Cuál es la duración de los programas de SMAPS actuales en su escuela?
- ¿Cuáles son las oportunidades para extender estos y qué se necesitaría en términos de recursos, capacidad y tiempo?
- ¿Qué actividades de SMAPS podrían integrarse en el día escolar y / o el plan de estudios?

Actores clave: donantes, autoridades educativas, implementadores de programas

Fortalecer la comunicación entre la escuela y el hogar. Los cuidadores desean estar informados sobre el progreso de sus hijos y cualquier problema que puedan estar enfrentando; por lo tanto, la comunicación regular y clara entre docentes, estudiantes y cuidadores es importante.

- ¿Cómo se comunica actualmente su escuela con los cuidadores?
- ¿Cuáles son algunas oportunidades para mejorar el intercambio de información y la comunicación de maneras que apoyen mejor el bienestar de los estudiantes? Piense más allá de las reuniones entre cuidadores y docentes, y considere enfoques participativos discutidos anteriormente.

Actores clave: docentes, cuidadores, rectores, implementadores de programas

Promover el refuerzo positivo. Los cuidadores creen en el poder del refuerzo positivo. Sienten que los niños responden mejor al estímulo y los comentarios positivos, y aprecian a los educadores que motivan y alientan a los estudiantes de manera positiva, en lugar de depender de medidas punitivas.

- Revise la política de comportamiento de su escuela. ¿Cuáles son los enfoques actuales para el manejo del comportamiento?
- ¿Cuáles son algunas oportunidades para el desarrollo profesional docente en torno al manejo del comportamiento y el refuerzo positivo?
- ¿Cómo pueden los docentes y los cuidadores reunirse para discutir el manejo del comportamiento como un enfoque de toda la escuela?
- ¿Cómo se puede incorporar esto en la formación inicial de docentes?

Actores clave: docentes, rectores, autoridades educativas, institutos de formación docente, implementadores de programas

4.2 RECOMENDACIONES PARA IMPLEMENTACIONES Y DONANTES

Basados en las conclusiones y a partir de las perspectivas de las personas entrevistadas, la siguiente sección ofrece recomendaciones para implementadores a nivel global (como ONGs internacionales, al igual que NRC), implementadores a nivel nacional (como actores nacionales, actores del sistema educativo y oficinas nacionales de ONGs internacionales) y donantes.

4.2.1 RECOMENDACIONES PARA EQUIPOS GLOBALES DE IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE SALUD MENTAL Y APOYO PSICOSOCIAL



Recomendación 1: Proporcionar tiempo suficiente, apoyo, recursos y orientación para la contextualización de los programas de SMAPS. Los hallazgos de esta investigación refuerzan la idea de que lo que se necesita y lo que es posible en términos de programas de SMAPS depende mucho del contexto. Cuando una organización ha desarrollado un programa o enfoque de SMAPS, es necesario asegurarse de que los materiales del programa vengan acompañados de procesos claros de contextualización, y que los equipos de implementación reciban el tiempo, apoyo, recursos y orientación suficientes para llevar a cabo una contextualización significativa de los materiales. Para BLP, específicamente, tanto la contextualización como la adaptación de las técnicas, conceptos y actividades del programa deben ser claramente respaldadas y documentadas para asegurar que los objetivos permanezcan consistentes y se evite la implementación subjetiva³⁵.

Recomendación 2: Abogar por la integración de SMAPS en políticas y planes de estudio a nivel nacional. En interés tanto de la sostenibilidad como del acceso equitativo a servicios y actividades de SMAPS dentro de las escuelas, los actores globales deben abogar y trabajar con los gobiernos nacionales, las autoridades educativas y de salud para la integración en políticas y planes de estudio. Asegúrese de que los esfuerzos de promoción amplifiquen las voces de las poblaciones afectadas y sean transectoriales (salud, protección, educación, WASH, nutrición, VBG).

Recomendación 3: Centrar y apoyar la localización en los programas de SMAPS. El conocimiento de los implementadores locales sobre el contexto es fundamental para el éxito de los programas de MHPSS como BLP. Varios actores en todas las ubicaciones mencionaron esto como un factor positivo de la implementación de BLP. Esto incluye reconocer el valor del conocimiento y la experiencia locales, y fomentar que los programas sean liderados o co-liderados por entidades locales, asegurando la relevancia cultural y el respaldo de la comunidad. En el caso de la implementación de BLP, fue beneficioso contar con tutores o docentes líderes que ya conocieran las dinámicas del contexto.

Recomendación 4: Asegurar la sostenibilidad de los programas. Algunos actores mencionan que la implementación de BLP, por ejemplo, depende de la presencia de NRC. Es necesario programas y

³⁵ Para la implementación de BLP, NRC proporciona notas de orientación para aplicar las cuatro sesiones de BLP-1 utilizando actividades que varían según el contexto. NRC proporciona un documento de orientación de 2 páginas para apoyar la contextualización de los materiales de BLP con el fin de asegurar que se alcancen los objetivos subyacentes.

estrategias que tengan modelos sostenibles, como la integración de SMAPS en módulos de formación docente con las autoridades educativas o vinculándolos con planes nacionales de gestión de riesgos.

Los implementadores a nivel global o nacional pueden trabajar con las autoridades locales para desarrollar enfoques de intercambio de capacidades y un plan de sostenibilidad para transferir la implementación a actores educativos locales. Los implementadores también pueden ofrecer apoyo y asesoramiento a las Secretarías de Educación para integrar SMAPS en la educación, presentar el programa como una iniciativa política para asegurar su integración en los planes anuales y crear orientaciones para estandarizar las prácticas basadas en las necesidades específicas de la población.

Esta recomendación es relevante para actores globales y nacionales.

Recomendación 5: Participar y fomentar la colaboración intersectorial. SMAPS es una intervención intersectorial que requiere colaboración con actores de Salud, Educación, Protección, Protección Infantil, Nutrición, Seguridad Alimentaria, Agua, Saneamiento e Higiene, VBG, Acción contra Minas y Coordinación de Campo. Los implementadores de programas de SMAPS en educación deben buscar grupos de trabajo interinstitucionales u otros foros relevantes y asegurarse de que el programa complemente los esfuerzos en curso en todos los sectores.

Esta recomendación es relevante para actores globales y nacionales.

4.2.2 RECOMENDACIONES PARA EQUIPOS NACIONALES DE IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE SALUD MENTAL Y APOYO PSICOSOCIAL



Recomendación 6: Planificar las respuestas de SMAPS basadas en evaluaciones participativas del contexto. Como se mencionó en el hallazgo 1, incluso situaciones o adversidades similares (por ejemplo, conflicto armado) afectan de manera diferente a cada comunidad, dependiendo de sus recursos y capacidades para manejar la situación. El impacto del conflicto armado en las comunidades de Arauca difirió de los impactos en las comunidades de Caquetá o Guaviare. Es esencial que antes de cualquier implementación de programas de SMAPS, los equipos hayan tomado los pasos necesarios para realizar una evaluación participativa de los activos y necesidades dentro del contexto. Todas las decisiones sobre qué, cuándo, quién y cómo del programa deben basarse en una comprensión completa del contexto y ser lideradas, parcial o completamente, por actores locales. La orientación sobre la evaluación participativa y entre agencias de necesidades para respuestas de SMAPS se puede encontrar en <https://www.mhpssmsp.org/en>

Recomendación 7: Reconocer y abordar la necesidad fundamental de servicios básicos y seguridad.

Si bien los implementadores de SMAPS no tendrán control sobre ciertos factores de riesgo contextuales, como la violencia local de actores armados, pandillas del vecindario o la pobreza, hay acciones que se pueden tomar para fortalecer los factores protectores. Muchas de estas acciones se abordan anteriormente en la sección 4.1 e incluyen mejorar la seguridad dentro y en la ruta hacia las escuelas; crear un ambiente de aula seguro; fortalecer las relaciones interpersonales; y la colaboración con otros sectores, incluidos salud, nutrición y WASH.

Recomendación 8: Fortalecer la coordinación entre las escuelas y los servicios de SMAPS. Las ONG e I/ONG suelen tener más probabilidades que las escuelas de tener acceso a mapeos de los servicios externos que pueden estar disponibles en su área. Las organizaciones tienen un papel importante que desempeñar en términos de facilitar la coordinación y las referencias entre las escuelas y los proveedores de servicios, ya sea bilateralmente o a través de Clústeres y grupos de trabajo. Los participantes de esta investigación también mencionaron cómo a veces es más fácil que las organizaciones externas sean escuchadas por los secretarios locales, y, por lo tanto, pueden desempeñar un papel en la defensa de un acceso más consistente y generalizado a profesionales de la salud mental.

Recomendación 9: Facilitar el diálogo en torno a una visión compartida de cómo las escuelas apoyan el bienestar. El hallazgo 5 reveló que, en los contextos estudiados en esta investigación, todos los actores percibieron una fuerte relación entre la escuela y el bienestar del estudiante. Es importante establecer, en cada escuela, las formas en que el entorno, los docentes, cuidadores y estudiantes pueden contribuir a mejorar el bienestar, y dónde están las limitaciones. Los programas de SMAPS pueden:

- Asesorar a los líderes escolares para trabajar en unificar una visión compartida sobre qué es el bienestar para sus comunidades y qué puede contribuir la escuela a ello.
- Abogar con las autoridades educativas (por ejemplo, secretarios de educación) sobre el papel de la escuela más allá de lo académico, para que otros aspectos del desarrollo humano se incluyan en el plan de desarrollo territorial.

Recomendación 10: Incluir las estrategias de afrontamiento saludables de los niños en los programas SMAPS. Como muestran los hallazgos 7, 15 y 17, los estudiantes tienen ideas claras sobre lo que aporta a su bienestar y han desarrollado sus propias estrategias de afrontamiento en consecuencia. La sección 4.1.1 proporciona algunos ejemplos, incluyendo el fortalecimiento de las relaciones con compañeros y adultos, pasar tiempo en la naturaleza y participar en actividades creativas o físicas. Al escuchar a los niños e involucrarlos en la fase de planeación, los programas pueden asegurarse de que se basen en las estrategias existentes utilizadas en un contexto dado, lo que significa que las estrategias son lideradas localmente y son específicas del contexto.

Recomendación 11: Priorizar el desarrollo profesional y el apoyo continuo para los docentes. No importa cuán experimentados sean los docentes en los programas de SMAPS, el apoyo para su desarrollo profesional y bienestar siempre será esencial. Uno de los hilos comunes discutidos por cuidadores, docentes e implementadores fue la importancia del apoyo emocional que los docentes brindan y cómo se convierten en modelos a seguir y un pilar de confianza para los estudiantes, ya que, en estos lugares sin acceso a servicios de SMAPS, los docentes son la figura que recibe toda la carga

emocional de los desafíos diarios y los riesgos que enfrentan los niños. Cambiar la forma en que las personas valoran la escuela, no solo como un lugar para aprender académicamente, sino como un lugar para desarrollarse como humanos de manera holística, incluye ver a los docentes también como humanos, que también necesitan apoyo, tienen limitaciones para abordar ciertas situaciones y necesitan herramientas para manejar lo que no les han enseñado. Los programas de SMAPS y las escuelas deben:

- Asegurar el acceso a servicios de SMAPS para los docentes.
- Proporcionar capacitación especializada que les permita apoyar el bienestar de los estudiantes, incluyendo pedagogías activas y aprendizaje socioemocional (SEL)
- Brindar entrenamiento y mentoría para apoyar a los docentes a incorporar las habilidades recién adquiridas e integrarlas en su práctica.

Recomendación 12: Involucrar activamente a los cuidadores y la comunidad en la programación de SMAPS. Como se ve en la sección 4.1, diferentes actores hablaron sobre la importancia de involucrar a los cuidadores en los programas, incluidos los propios cuidadores. En algunos contextos, no es fácil para las familias y otros actores de la comunidad participar en reuniones y talleres directos, ya que tienen horarios laborales largos y no pueden asistir a otras actividades. Los programas deben incluir a los cuidadores y a la comunidad de maneras nuevas y diferentes, que hagan que el tiempo que comparten con los niños sea más emocionalmente gratificante y les den herramientas para manejar situaciones emocionales desafiantes. Al asegurar que los cuidadores y la comunidad en general participen en la asesoría o en etapas de evaluación de un programa, las organizaciones pueden incorporar las oportunidades más relevantes y apropiadas para la participación de los cuidadores.

Recomendación 13: Apoyar la integración de SMAPS en el currículo. Mientras que el cambio a nivel de políticas (**Recomendación 2**) podría llevar tiempo, los implementadores pueden brindar apoyo a nivel escolar para ayudar a integrar SMAPS en todo el currículo. Esto podría implicar el desarrollo de procesos o guías para apoyar la integración, acompañados de seguimiento y tutoría para respaldar la implementación.

Recomendación 14: Recopilar datos para comprender mejor el impacto de las intervenciones de SMAPS. El campo de la medición de resultados de aprendizaje holístico es complejo y muchas herramientas existentes son demasiado agobiantes para que los implementadores o docentes las utilicen. Cada programa debe decidir qué resultados está buscando medir y cómo. Independientemente del enfoque que se tome, los programas deben aspirar a proporcionar:

- **Retroalimentación consistente:** Crear canales para recibir comentarios regulares de todas las partes interesadas, incluidos docentes, estudiantes y cuidadores. Esto ayuda a refinar y mejorar el programa con el tiempo, hacer que la comunidad se sienta involucrada y tener sus perspectivas para mejorar.
- **Evaluaciones periódicas:** Realizar evaluaciones periódicas para comprender el impacto del programa y las áreas de mejora. Estas evaluaciones deben diseñarse en la etapa de planificación de los programas, para alinearlas con los resultados esperados. Para obtener más información y herramientas, consulte la biblioteca de medición de la INEE: <https://inee.org/measurement-library>

Recomendación 15: Desarrollar pautas a nivel nacional para la implementación y contextualización.

En aras de documentar el aprendizaje y compartirlo más ampliamente, una vez que un programa ha sido piloteado, es útil capturar el proceso involucrado, así como las lecciones aprendidas para futuras implementaciones. Este puede ser un documento vivo durante el tiempo que sea necesario para formalizar el proceso.

4.2.3 RECOMENDACIONES PARA DONANTES DE PROGRAMAS DE SMAPS



Recomendación 16: Proporcionar financiamiento más amplio, flexible y a largo plazo para los programas de SMAPS. Los programas de SMAPS a menudo requieren intervenciones sostenidas para ser genuinamente efectivos y construir resiliencia dentro de las comunidades, especialmente en contextos complejos como Colombia, en los que las crisis como el conflicto armado pueden durar varios años.

El financiamiento debe cubrir una fase integral de evaluación de necesidades y análisis, y ser flexible para que los programas respondan a los resultados de la evaluación de necesidades.

En aras de la localización, el financiamiento debe asignarse de la manera más directa posible a actores locales o nacionales.

Recomendación 17: Financiar el fortalecimiento de la capacidad institucional. En aras de promover la localización y la sostenibilidad de los programas, se requiere financiamiento para la capacitación y el desarrollo profesional continuo de los actores educativos, incluidos docentes, directores y secretarios de educación.

Recomendación 18: Financiar programas multisectoriales. Entendiendo que SMAPS es multisectorial, y que el acceso a la seguridad y servicios básicos es fundamental para los resultados de cualquier programa que apoye el bienestar, los financiadores deben considerar el impacto aumentado de financiar programas que adopten un enfoque multisectorial.

Recomendación 19: Apoyar los esfuerzos de abogar por la integración de SMAPS en políticas y estrategias a nivel nacional. Los financiadores pueden desempeñar un papel instrumental en afectar el cambio a través de la incidencia, y convertirse en defensores de SMAPS. Esto puede tener un mayor impacto a nivel de políticas, ya que también pueden proporcionar financiamiento para respaldar las recomendaciones que se proponen; por ejemplo, la integración de SMAPS.

5. REFERENCIAS

Aber, J. L., Tubbs Dolan, C., Kim, H. Y., & Brown, L. (2021). Children's Learning and Development in Conflict- and Crisis-affected Countries: Building a Science for Action. *Development and Psychopathology*, 1-16.

Alejo, E.G., Rueda, G., Ortega, M., and Orozoco, L.C. (2007). Epidemiological Study of Posttraumatic Stress Disorder in Population Displaced by Political Violence in Colombia. *Univ. Psychol. Bogota (Colombia)*, 6(3): 623-635. Retrieved from: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/up/v6n3/v6n3a14.pdf>

Ayala-Garcia, J., Ospino-Ramos, K. (2023). Desastres naturales en Colombia: un análisis regional. *Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional y Urbana*, Num 317. Retrieved from: https://repositorio.banrep.gov.co/bitstream/handle/20.500.12134/10669/DTSERU_317.pdf

Burgin, E., et al. (2022). Impact of War and Forced Displacement on Children's Mental Health — Multilevel Needs-Oriented, and Trauma Informed Approaches. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 31(6), 845-853

CEPAL. (2008). El impacto del desplazamiento forzoso en Colombia: condiciones socioeconómicas de la población desplazada, vinculación a los mercados laborales y políticas públicas. CEPAL. Retrieved from: https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/6151/S0800725_es.pdf

Crea, T.M., Klein, E.K., Okunoren, O. et al. (2022). Inclusive Education in a Refugee Camp for Children with Disabilities: How are School Setting and Children's Behavioral Functioning Related?. *Conflict and Health* 16, 53 (2022). <https://doi.org/10.1186/s13031-022-00486-6>

El Congreso de Colombia. (2013). Ley No, 1616: Por medio de la cual se expide la ley de salud mental y se dictan otras disposiciones. Retrieved from: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/ley-1616-del-21-de-enero-2013.pdf>

Hou WK, Liu H, Liang L, Ho J, Kim H, Seong E, et al. (2020). Everyday life experiences and mental health among conflict-affected forced migrants: A meta-analysis. *Journal of affective disorders*. 2020;264:50-68.

INEE. (2020). 20 Years of INEE: Achievements and Challenges in Education in Emergencies. New York, NY.

Lasater, M. E., Flemming, J., Bourey, C., et al. (2022). School-based MHPSS Interventions in Humanitarian Contexts: A Realist Review. *BMJ Open*, 12(1), e054856.

Ministerio de la Protección Social: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2006). Ley 1987 De 2006. Retrieved from: <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>

Nicolai, S., & Triplehorn, C. (2003). *The Role of Education in Protecting Children in Conflict*. London, U.K.: Overseas Development Institute.

NRC. (2022.) *The World's Most Neglected Displacement Crisis*. NRC: Oslo. Retrieved from: <https://www.nrc.no/globalassets/pdf/reports/neglected-2022/the-worlds-most-neglected-displacement-crisis-2022.pdf>

Rivera, A.M., Rodriguez, C.J.R., Padilla-Munoz, A., and Gomez-Restrepo, C. (2020). Mental Health in Adolescents displaced by the Armed Conflict: Findings from Colombian National Mental Health Survey. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health* 14, 23 (2020). <https://doi.org/10.1186/s13034-020-00327-5>

R4V. (2023). *Refugees and migrants from Venezuela*. Retrieved from: <https://www.r4v.info/es/refugiadosymigrantes>

Save the Children. (2020). *Save our Education*. London, UK: Save the Children.

UNHCR. (2019). *Refugee Education 2030: A Strategy for Refugee Inclusion*. Geneva:

UNHCR. Retrieved from <https://www.unhcr.org/media/education-2030-strategy-refugee-education>

UNHCR. (2022a). *Global Trends Report 2022*. Geneva: UNHCR. Retrieved from <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2022>

UNHCR. (2022b). *Strengthening Mental Health and Psychosocial Support in UNHCR: Achievements in 2021 and priorities for 2022 and beyond*. Geneva: UNHCR. Retrieved from <https://www.unhcr.org/us/media/strengthening-mental-health-and-psychosocial-support-unhcr-achievements-2021-and-priorities>

UNICEF. (2019). *Every Child Learns: UNICEF Education Strategy 2019-2030*. New York:

UNICEF. Retrieved from <https://www.unicef.org/reports/UNICEF-education-strategy-2019-2030>

WHO. (n.d.). *Mental Health and Forced Displacement*. Retrieved from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-and-forced-displacement>

Aber, J. L., Tubbs Dolan, C., Kim, H. Y., & Brown, L. (2021). *Children's Learning and Development in Conflict- and Crisis-affected Countries: Building a Science for Action*. *Development and Psychopathology*, 1-16.