

MODELO TRASCENDENTAL CUÁNTICO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR (MTCOE)

Del síntoma al sentido:
SER, ESTAR, TENER, HACER y TRASCENDER.



Amilkar Brunal, Carlos Borja, Sherly Osorio

Revista OrientAcción -
Red Nacional 3.0 de Orientadores y Orientadoras que Investigan

En agradecimiento a: Todos nuestros compañeros Orientadores Escolares, Maestros de Vida, que nos han acompañado y han compartido con todo cariño su saber, aportando a la construcción de múltiples y nuevos conocimientos además de fortalecer la dignificación de la labor de los Orientadores Escolares.

Total, gratitud:

**Red Nacional de Orientadoras y
Orientadores que investigan 3.0**



Ps. Mg. Carlos Borja

Orientador Escolar

<https://www.facebook.com/c4rl0s.b0rj4>

Colíder Red Orientadores y Orientadoras 3.0

<https://www.facebook.com/groups/CarlosBorja>

Secretaria de Educación del Distrito Bogotá, Colombia

cborja@educacionbogota.edu.co



Ps. Mg. Amilkar Brunal

Orientador Escolar

<http://amilkarbrunal.blogspot.com/>

Colíder Red Orientadores y Orientadoras 3.0

Secretaria de Educación del Distrito Bogotá, Colombia



Ph. D. Sherly Osorio León

Orientadora Escolar

<https://sherlyosorioleon.blogspot.com/>

Colíder Red Orientadores y Orientadoras

Colider MIMGED – Maestras que Investigan Mujer, Género, Educación, Diversidad.

Secretaria de Educación del Distrito Bogotá, Colombia



MODELO TRASCENDENTAL CUANTICO DE ORIENTACION ESCOLAR:

¿ES POSIBLE PENSAR LA ORIENTACIÓN DESDE UN ENFOQUE CUÁNTICO?

Hacia una teoría de la orientación vital en contextos educativos complejos



ORIENTACIÓN ESCOLAR TRASCENDENTAL: ¿ES POSIBLE PENSAR LA ORIENTACIÓN DESDE UN ENFOQUE CUÁNTICO?

Hacia una teoría de la orientación vital en contextos educativos complejos

Autores: Sherly Osorio León – Amilkar Brunal – Carlos Borja

Red Nacional 3.0 de Orientadores y Orientadoras que Investigan – Secretaría de Educación del Distrito

Bogotá, Colombia, 2026 - OrientAccion

Resumen

La orientación escolar contemporánea enfrenta fenómenos que difícilmente pueden comprenderse mediante modelos centrados exclusivamente en el individuo, la conducta o la atención de casos. Las dificultades académicas, los conflictos de convivencia, la desmotivación, el aislamiento, la inasistencia, las crisis familiares y las afectaciones emocionales de los estudiantes se configuran dentro de redes de relaciones familiares, escolares, comunitarias, económicas, culturales, históricas y simbólicas.

Este artículo propone el **Modelo Trascendental Cuántico de Orientación Escolar (MTCOE)**

como una construcción teórico-conceptual orientada a fortalecer la **salud vital** de las comunidades educativas. El modelo articula la teoría de campos de Kurt Lewin, el enfoque ecológico del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner, la teoría de los capitales de Pierre Bourdieu, el enfoque de capacidades de Amartya Sen, la logoterapia y teoría del sentido de Viktor Frankl, el pensamiento complejo de Edgar Morin y los aportes de la ética del cuidado.

La propuesta organiza la experiencia educativa alrededor de tres dimensiones observables y contextualizables —**ESTAR, TENER y HACER**— y una dimensión reflexiva e integradora —**SER**— situada en un **Campo Trascendental**, comprendido desde una perspectiva secular como horizonte de sentido, propósito, cuidado, responsabilidad y trascendencia.

El término *cuántico* se emplea de manera epistemológicamente restringida. El modelo no sostiene que los fenómenos educativos sean fenómenos de física cuántica, ni que la conciencia del orientador produzca directamente modificaciones físicas de la realidad. Se explora, en cambio, el potencial heurístico de conceptos desarrollados en la cognición cuántica para pensar fenómenos como la contextualidad, la incertidumbre, la

dependencia del orden y determinados procesos no clásicos de decisión.

La tesis central sostiene que la orientación escolar puede comprenderse como una práctica

de **lectura, contención y transformación de campos relacionales**, en la cual modificar una dimensión puede generar cambios recursivos en las demás. El modelo se propone como una teoría susceptible de investigación y falsación, no como una teoría empíricamente validada.

Palabras clave: orientación escolar; pensamiento complejo; cognición cuántica; campos educativos; salud vital; espiritualidad laica; ética del cuidado; capacidades; sentido de vida; pertenencia escolar.

Abstract

Contemporary school counseling faces phenomena that cannot be adequately understood through models focused exclusively on the individual, behavior, or case management. Academic difficulties, school absenteeism, conflicts, demotivation, isolation, family crises, and emotional distress are shaped by networks of family, school, community, economic, cultural, historical, and symbolic relationships.

This article proposes the **Transcendental Quantum Model of School Counseling (TQMSC)** as a theoretical-conceptual framework aimed at strengthening **vital health** within educational communities. The model integrates Kurt Lewin's field theory, Urie Bronfenbrenner's ecological approach, Pierre Bourdieu's theory of capital, Amartya Sen's

capability approach, Viktor Frankl's theory of meaning, Edgar Morin's complexity thinking, and the ethics of care.

The model distinguishes three contextual and potentially observable dimensions —**BEING-AT, HAVING and DOING**— and an integrative reflective dimension —**BEING**— situated within a **Transcendental Field**, understood in secular terms as a horizon of meaning, purpose, care, responsibility, and transcendence.

The term *quantum* is used under strict epistemological limitations. The model does not claim that educational phenomena are quantum physical phenomena, nor that human consciousness directly alters physical reality. Rather, it explores the heuristic potential of quantum cognition for understanding contextuality, uncertainty, order effects, and certain non-classical patterns in decision-making.

The central thesis is that school counseling can be understood as a practice of **reading, containing, and transforming relational fields**, in which changes in one dimension may recursively influence others. The model is presented as a theoretical proposal open to empirical testing and falsification rather than as an empirically validated theory.

Keywords: school counseling; complexity thinking; quantum cognition; educational fields; vital health; secular spirituality; ethics of

care; capabilities; meaning in life; school connectedness.

Introducción

La orientación escolar atraviesa actualmente una transformación que no puede resolverse únicamente incorporando nuevas técnicas, protocolos o instrumentos de evaluación. El desafío es epistemológico: implica revisar qué entendemos por sujeto, por problema educativo, por contexto, por intervención y por cambio.

Durante mucho tiempo, buena parte de las prácticas de orientación se organizaron alrededor de una lógica de caso. Se identifica a un estudiante, se define una dificultad, se realiza una entrevista, se aplica un instrumento, se formula una recomendación, se realiza una remisión y se espera una transformación.

Este procedimiento puede resultar necesario en determinadas circunstancias, particularmente cuando existen situaciones que requieren atención clínica, protección o intervención especializada. Sin embargo, resulta insuficiente cuando aquello que aparece como “problema individual” constituye la expresión local de una dinámica mucho más amplia.

Un estudiante que no cumple las tareas puede estar atravesando un duelo. Otro puede cuidar a sus hermanos mientras su madre trabaja. Una estudiante que permanece en silencio puede estar experimentando exclusión social. Un adolescente que responde de manera desafiante

puede estar reaccionando a una relación institucional caracterizada por la desconfianza. Una dificultad académica puede relacionarse con condiciones económicas, responsabilidades familiares, barreras de aprendizaje o pérdida de sentido.

Por esta razón, una pregunta exclusivamente centrada en el individuo puede resultar insuficiente:

¿Qué le pasa al estudiante?

El Modelo Trascendental Cuántico propone ampliar la pregunta:

¿Qué está ocurriendo en el campo en el que el estudiante vive, aprende, se relaciona y construye su proyecto vital?

Esta modificación no significa negar la responsabilidad individual ni desconocer las características personales. Significa comprender que la conducta humana siempre ocurre en un contexto.

La Organización Mundial de la Salud ha insistido en que las escuelas son escenarios fundamentales para promover salud, bienestar, habilidades socioemocionales, resiliencia y ambientes seguros y protectores. La escuela, por tanto, no constituye solamente un espacio de transmisión académica, sino también un escenario de desarrollo humano y promoción de bienestar (World Health Organization [WHO], 2021).

La evidencia sobre *pertenencia y conexión escolar* refuerza esta perspectiva. La conexión

escolar implica que los estudiantes perciban que los adultos y compañeros se preocupan por ellos, los valoran, los apoyan y reconocen su importancia dentro de la comunidad. Esta percepción se relaciona con mejores resultados educativos y con menor presencia de diversos factores de riesgo (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2024).

De esta manera, la orientación escolar no puede limitarse a reparar aquello que ya se deterioró. También debe contribuir a construir condiciones institucionales, relacionales y comunitarias que hagan posible una vida escolar saludable.

Desde esta preocupación surge la pregunta central:

¿Es posible pensar la orientación escolar desde un enfoque cuántico sin convertir la física cuántica en una metáfora pseudocientífica?

La respuesta propuesta por este artículo es afirmativa, pero bajo una condición fundamental: establecer una separación rigurosa entre *física cuántica*, *cognición cuántica*, *epistemología de la complejidad* y *metáfora educativa*.

El modelo no sostiene que las personas sean partículas cuánticas ni que las emociones sean “energías” susceptibles de modificar físicamente la realidad mediante el pensamiento. Tampoco sostiene que el orientador pueda cambiar el cerebro o el

destino de un estudiante simplemente mediante su conciencia.

La propuesta es mucho más prudente: utilizar determinadas preguntas provenientes de la ciencia contemporánea como recursos para cuestionar modelos excesivamente lineales, deterministas y fragmentarios.

En este sentido, el artículo propone un tránsito:
Del caso al campo; del individuo aislado a la relación; de la causalidad lineal a la recursividad;
del déficit a las capacidades; de la conducta aislada a la conducta situada; del control al cuidado;
y de la supervivencia a la construcción de sentido.

Planteamiento del problema

La insuficiencia del paradigma fragmentario

Uno de los principales problemas de la orientación escolar consiste en confundir la manifestación de un fenómeno con su causa.

Decir:

“El estudiante es agresivo”

no equivale a explicar por qué aparece la agresividad.

Decir:

“La estudiante no está motivada”

tampoco explica las condiciones que producen o mantienen su desmotivación.

La primera expresión describe una conducta.

La segunda construye una interpretación.

Cuando esa interpretación se transforma en etiqueta, existe el riesgo de producir cuatro reduccionismos.

Psicologización

Consiste en transformar problemas sociales, económicos, familiares o institucionales en problemas exclusivamente individuales.

Individualización

Consiste en atribuir al estudiante responsabilidades que exceden su capacidad inmediata de transformación.

Fragmentación

Consiste en analizar variables por separado sin reconstruir las relaciones entre ellas.

Moralización

Consiste en interpretar una conducta desde juicios subjetivos sobre lo que el estudiante “debería” ser.

El MTCOE intenta superar estos cuatro riesgos mediante una lectura sistémica, ecológica y compleja.

Objetivos

Objetivo General

Proponer y fundamentar el Modelo Trascendental Cuántico de Orientación Escolar

(MTCOE) como una construcción teórico-conceptual multidimensional para comprender e intervenir fenómenos educativos complejos, orientada al fortalecimiento de la salud vital individual y colectiva.

Objetivos específicos

1. Integrar aportes de la teoría de campos, la ecología del desarrollo, la sociología de los capitales, el enfoque de capacidades, la teoría del sentido, el pensamiento complejo y la ética del cuidado.
2. Definir las categorías **ESTAR, TENER, HACER, SER y CAMPO TRASCENDENTAL**.
3. Explicar el carácter hologramático y fractal del modelo como propiedades
4. heurísticas y estructurales, no como afirmaciones matemáticas literales.
5. Delimitar epistemológicamente el uso del concepto “cuántico”.
6. Diferenciar espiritualidad laica, religión, psicología y acompañamiento clínico.
7. Proponer una matriz de operacionalización que permita investigar las categorías del modelo.
8. Redefinir el papel del orientador como profesional capaz de leer e intervenir campos relacionales.
9. Formular hipótesis y una agenda de investigación que permitan validar, modificar o refutar progresivamente la propuesta.

Esta justificación se sostiene en tres pilares: teórico, ético-político y práctico.

A) Justificación teórica y epistemológica:

Pasar de una mirada sumatoria y fragmentada a una mirada hologramática y fractal.

Justificación

Hablar de orientación escolar hoy exige reconocer que estamos en contextos de caos. Las familias llegan fragmentadas, los docentes agotados, los estudiantes con ansiedad, depresión, violencias naturalizadas, pobreza, desplazamiento, duelos no elaborados, pantallas que reemplazan vínculos. En esos contextos, el orientador escolar no puede limitarse a aplicar pruebas, llenar formatos, hacer remisiones o apagar incendios. Necesita un modelo que le permita leer la complejidad sin reducirla, sin psicologizarla y sin culpar al individuo por lo que es una problemática estructural.

Por eso nace el Modelo Trascendental Cuántico de Orientación Escolar MTCOE.

La orientación ha usado teorías aisladas.

Lewin, por un lado, Bronfenbrenner por otro, Bourdieu por otro. Este modelo las integra. Permite comprender que la conducta no es solo del individuo, es función del campo (Lewin), que el desarrollo ocurre en sistemas anidados micro, meso, exo, macro y crono (Bronfenbrenner), que lo que tengo no es solo dinero sino capitales cultural, social, simbólico e incorporado como habitus y cualidades (Bourdieu) y que no basta con tener recursos sino que se necesitan capacidades y libertades reales para convertir esos recursos en vida valorada (Sen), y que todo ser humano necesita un para qué que lo sostenga aun en el dolor (Frankl).

El enfoque cuántico se retoma como epistemología: nos permite pensar en

campos interdependientes, entrelazamiento y participación del observador en lo observado. No es física literal, es forma de pensar la realidad educativa.

B) Justificación ética y política: ¿Por qué es central el CAMPO TRASCENDENTAL - ESPIRITUALIDAD y por qué no es religión?

En Colombia, Estado laico por Constitución de 1991, artículo 18 libertad de conciencia, artículo 19 libertad de cultos, artículo 27 libertad de enseñanza, la escuela pública no puede imponer religión. Pero tampoco puede negar la dimensión espiritual del ser humano. Negar el sentido es dejar a los estudiantes sin horizonte.

El error ha sido confundir espiritualidad con religión. Religión es institución, dogma, rito confesional. El CAMPO TRASCENDENTAL - ESPIRITUALIDAD que propone este modelo no es religioso. Es laico.

Es una capacidad antropológica de todo ser humano, creyente, ateo o agnóstico. Es la capacidad de trascender el yo, de encontrar sentido y de cuidar.

En este modelo, espiritualidad laica se

comprende como ética del cuidado, retomando a Boff (2002), Gilligan (1982), Tronto (1993) y Noddings (2002).

Y el cuidado se expresa en tres direcciones, que son derechos humanos integrales:

1. Cuidado de sí: Cuidar mi dignidad, mi sentido, mi salud, mis límites, mi historia. Es derecho a la vida digna, a la salud mental, a la identidad.
2. Cuidado del otro: Cuidar al otro con empatía, compasión, responsabilidad, no dañar, no instrumentalizar. Es derecho a la alteridad, a la convivencia, a la solidaridad.
3. Cuidado de los campos: Cuidar el micro (mi aula), el meso (la relación familia-escuela), el exo (la institución), el macro (la comunidad, el territorio, el planeta). Es derecho colectivo, derecho ambiental, derecho a la paz.

Por eso el CAMPO TRASCENDENTAL - ESPIRITUALIDAD no es un adorno. Es el campo envolvente que contiene e integra todo el sistema y ordena al SER. Sin CAMPO, el SER se queda sin para qué. Y un SER sin para qué no puede contener el TENER, el HACER y el ESTAR. Se derrumba. Sin poder SUBLIMIZAR entendida como el aporte a la comunidad y de esta manera queda sin sentido de vida

que le impide TRASCENDER.

Desde las neurociencias, esto no es esoterismo. Tiene correlatos: la Red Neuronal por Defecto cuando me pregunto por propósito, el circuito de compasión y cuidado que es entrenable con gratitud y servicio, y las neuronas espejo como base del cuidado del otro. Es entrenable y se evidencia en actos concretos de cuidado, no con un test.

Por eso se fundamenta transversalmente: la espiritualidad laica es compatible con la escuela pública, es exigida por los derechos humanos integrales y es necesaria para la salud vital.

C) Justificación desde la formación: ¿Por qué el orientador necesita formación multidisciplinaria y pensamiento complejo para aplicar este modelo?

Como lo demuestra la investigación en Aportes teóricos multidisciplinarios a la formación profesional continua de los orientadores escolares (Osorio León, 2026):

La investigación muestra que no es posible la construcción de un único modelo de

orientación escolar que se pueda implementar en la labor del orientador escolar, ya que la aplicación de los modelos está directamente relacionada con la formación profesional de cada orientador, sus intereses, creencias, actuar ético y moral (p.34).

Y también: La unidisciplinaria con la que cuentan actualmente los profesionales que ejercen dicha labor queda escasa epistemológica, ontológica, deontológica, conceptual y en el campo de la praxis (p.36) y los modelos que tienen su origen exclusivamente en los aportes unidisciplinarios de la psicología y la pedagogía, los cuales resultan insuficientes para responder a las necesidades multidimensionales y psicosociales de las comunidades educativas (p.28).

¿Qué pasa cuando la formación unidisciplinaria no alcanza? Se interviene a partir del sentido común y/o su dogma personal (p.28). Y eso trae riesgos disciplinarios, legales y pérdida de credibilidad.

No se puede aplicar un modelo hologramático y fractal, multidimensional, con formación unidimensional. Para leer capitales (Bourdieu), capacidades (Sen), campos (Lewin), ecología

(Bronfenbrenner), sentido (Frankl), ética del cuidado y marco legal laico, se necesita pensamiento complejo.

Como se plantea en Osorio León (2026, p.33): Desde este enfoque se reconoce a los educandos como seres interdependientes que hacen parte de un sistema integrado y sus dinámicas relacionales, entendiendo que las situaciones o escenarios caóticos no siempre se comprenden como crisis o situaciones fatídicas, sino como movilizaciones frente a las cuales se orienta para que el educando pueda encontrar aprendizajes provechosos para asumir la situación a través de la toma de decisiones analítica, crítica y consecuente, que le permita evolucionar y trascender de manera espiral.

Sin pensamiento complejo, el orientador se angustia ante el caos porque busca respuestas lineales a realidades no lineales. Con pensamiento complejo, aprende a sostener la incertidumbre y a leer el caos como campo.

Por eso la formación continua multidisciplinaria priorizada por 200 orientadores colombianos en el estudio (p.34-35) incluye: Pedagogía 74.2%, Psicología 79%, Neuropsicología 66.1%, Derecho – Legislación Educativa 61.3%,

Filosofía-Ética 38.7%, Sociología 38.7%, Antropología Educativa 37.1%.

Todas son necesarias para aplicar este modelo.

D) Justificación práctica: ¿Para qué aplicar este modelo? Para fortalecer la salud vital.

Salud vital no es ausencia de enfermedad. Es capacidad individual y colectiva para conservar motivos para vivir, para aprender y para vincularse aun en contextos de caos.

Este modelo permite al orientador pasar de controlar casos a sostener campos. De medir conductas a develar sentidos. De sancionar el HACER a sostener el SER. De gestionar el TENER a activar capacidades reales. De culpabilizar al estudiante a intervenir el ESTAR. Y de intervenir desde dogma personal a intervenir desde ética del cuidado y derechos humanos integrales en Estado laico.

Porque orientar es contener. Y EL SER CONTIENE. Y el SER necesita CAMPO TRASCENDENTAL - ESPIRITUALIDAD que lo ordene.

Posicionamiento epistemológico

El MTCOE se inscribe en una epistemología de la complejidad.

Esto implica reconocer que los fenómenos educativos:

- Son multicausales;
- se producen mediante relaciones;
- cambian con el tiempo;
- presentan retroalimentaciones;
- contienen dimensiones subjetivas y objetivas;
- están atravesados por condiciones históricas y sociales;
- no pueden ser comprendidos desde una sola disciplina;
- y pueden presentar propiedades emergentes que no se explican mediante la simple suma de sus componentes.

El pensamiento complejo no significa afirmar que “todo está relacionado con todo”. Significa reconocer que algunas relaciones son indispensables para comprender un fenómeno y que eliminarlas produce una representación incompleta de la realidad (Morin, 1999, 2008). Desde esta perspectiva, el estudiante no desaparece como sujeto individual; por el contrario, se comprende de manera más

completa al reconocer las redes que participan en su experiencia.

Fundamentos teóricos

Kurt Lewin: el sujeto como función del campo

La teoría de campos de Kurt Lewin constituye uno de los antecedentes fundamentales del modelo.

Lewin planteó que la conducta debe comprenderse en relación con el campo psicológico en el que la persona se encuentra. El comportamiento no puede explicarse únicamente mediante características internas del individuo, porque la persona interactúa permanentemente con un ambiente psicológico y social.

Para la orientación escolar, esta perspectiva produce una modificación fundamental:

No preguntar solamente “¿qué le pasa al estudiante?”, sino también “¿qué está ocurriendo en el campo en el que el estudiante está viviendo?”.

Una conducta disruptiva puede ser simultáneamente:

- Una característica individual
- Una respuesta adaptativa
- Una reacción ante una norma
- Una respuesta a una relación
- Una estrategia de pertenencia
- Una expresión de conflicto
- Una manifestación de condiciones externas.

Por ello, el orientador debe leer el campo antes de establecer conclusiones causales.

Bronfenbrenner: el ESTAR como ecología de la vida

El enfoque ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner permite comprender que ninguna persona existe dentro de un único contexto.

El desarrollo ocurre dentro de sistemas interrelacionados: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema (Bronfenbrenner, 1979).

El MTCOE traduce esta perspectiva a la categoría **ESTAR**.

ESTAR no significa simplemente ocupar un lugar físico.

Significa preguntarse:

- ¿Dónde está la persona?
- ¿Con quién está?
- ¿Qué relaciones la sostienen?
- ¿Qué relaciones la amenazan?
- ¿Qué condiciones económicas existen?
- ¿Qué normas la afectan?
- ¿Qué oportunidades tiene?
- ¿Qué barreras enfrenta?
- ¿Qué acontecimientos históricos han influido en su situación?

Así, una estudiante no “está” solamente en un salón.

Está simultáneamente:

En una familia

En una institución

En un territorio

En una cultura

En una estructura económica

En una historia personal

En un momento histórico determinado.

Bourdieu y Sen: del TENER a las posibilidades reales

Bourdieu: los capitales invisibles

Una de las contribuciones de Bourdieu consiste en mostrar que las desigualdades no se reducen al dinero.

Las personas poseen diferentes formas de capital: económico, social, cultural y simbólico, que participan en la configuración de sus posibilidades dentro de los campos sociales (Bourdieu, 1986).

Esta perspectiva resulta especialmente importante en educación.

La escuela puede observar que dos estudiantes poseen un computador.

Sin embargo, puede desconocer que:

- Uno dispone de internet permanente;
- otro comparte habitación;
- uno tiene acompañamiento familiar;
- otra cuida a sus hermanos;
- uno tiene tiempo libre;
- otro trabaja;
- uno conoce los códigos culturales de la institución;
- otro debe aprenderlos simultáneamente mientras intenta sobrevivir a condiciones adversas.

Por eso, el MTCOE introduce la categoría de **TENER VISIBLE** y **TENER INVISIBLE**.

El primero corresponde a recursos observables.

El segundo incluye:

- Saberes;

- redes;
- experiencias;
- estrategias de supervivencia;
- capacidades desarrolladas en la adversidad;
- vínculos;
- conocimientos familiares;
- competencias culturales;
- habilidades de adaptación.

No se trata de romantizar la pobreza o la adversidad. Una persona no debe ser obligada a agradecer las condiciones que la vulneran. Se trata de reconocer que incluso en contextos de carencia existen capacidades que pueden convertirse en puntos de apoyo para la intervención.

Sen: tener no significa poder

Amartya Sen introduce una distinción decisiva entre recursos y capacidades.

No basta con preguntar:

¿Qué tiene la persona?

También es necesario preguntar:

¿Qué puede hacer realmente con aquello que tiene?

Dos estudiantes pueden tener exactamente el mismo recurso y, sin embargo, disponer de posibilidades completamente diferentes para utilizarlo.

El MTCOE denomina **brecha de conversión** a la distancia entre disponer de un recurso y poder convertirlo efectivamente en una oportunidad.

Esto permite comprender por qué entregar recursos no siempre transforma las condiciones de vida.

La pregunta orientadora pasa a ser:

¿Qué barreras impiden convertir los recursos disponibles en posibilidades reales de desarrollo?

HACER: la conducta situada

El HACER corresponde a las acciones observables.

Incluye:

- Asistencia;
- participación;
- desempeño académico;
- hábitos;
- rutinas;
- relaciones;
- autocuidado;
- toma de decisiones;
- comportamientos prosociales;
- cumplimiento de responsabilidades.

Sin embargo, el MTCOE propone que el HACER nunca debe interpretarse aisladamente. Una estudiante que no realiza tareas puede estar:

- Cuidando hermanos;
- trabajando;
- atravesando un duelo;
- enfrentando violencia;
- experimentando barreras de aprendizaje;
- viviendo una crisis familiar;

- o rechazando deliberadamente una propuesta pedagógica.

La misma conducta puede tener significados diferentes según el campo.

Por ello: **HACER sin ESTAR = conducta descontextualizada.**

HACER sin TENER = conducta sin condiciones suficientes de posibilidad.

HACER sin SER = conducta reducida a objeto de observación.

HACER sin sentido = actividad sin dirección vital.

Esto no significa justificar cualquier comportamiento. Significa comprenderlo antes de intervenirlo.

SER: la dimensión reflexiva, narrativa e identitaria

El SER constituye una de las categorías diferenciadoras del modelo.

No se plantea como una sustancia metafísica ni como una variable psicométrica directamente medible.

Se entiende como una dimensión:

- Reflexiva;
- narrativa;
- identitaria;
- subjetiva;
- axiológica;
- interpretativa.

El SER pregunta:

¿Quién soy?

¿Quién creo que soy?

¿Quién puedo llegar a ser?

¿Qué significa para mí aquello que estoy viviendo?

¿Qué historia estoy construyendo?

¿Qué decisiones son coherentes con la persona que quiero llegar a ser?

Desde esta perspectiva, una dificultad escolar no solamente afecta el rendimiento.

Puede afectar la identidad.

Un estudiante que fracasa repetidamente puede terminar construyendo la narrativa:

“Yo no sirvo para estudiar”.

Una estudiante constantemente etiquetada como problemática puede terminar incorporando:

“Yo soy la problemática”.

La orientación tiene entonces una responsabilidad fundamental: evitar que una conducta temporal se convierta en identidad permanente.

El principio “EL SER CONTIENE”

La proposición central del modelo es:

El ser contiene.

Esto no significa que el SER sea superior al ESTAR, TENER o HACER.

Significa que las experiencias humanas son interpretadas desde una identidad, una historia y una narrativa.

Una misma situación objetiva puede adquirir significados diferentes para personas diferentes.

Sin embargo, esta afirmación no debe utilizarse para negar las condiciones materiales.

■
El sentido no elimina la pobreza.
La motivación no elimina la violencia.
La resiliencia no sustituye la protección.
La espiritualidad no sustituye la atención clínica.
El pensamiento positivo no reemplaza las políticas sociales.

Precisamente por eso, el SER debe entenderse en interacción permanente con ESTAR, TENER y HACER.

Sublimación Social

Se define como la dinámica colectiva de reestructuración existencial, mediante la cual una comunidad o grupo transforma una situación de vulnerabilidad, conflicto o tensión estructural en desarrollo humano, cohesión e impacto público.

En este marco secular, la sublimación social no ocurre en el plano de lo psíquico individual, sino en la praxis comunitaria. Constituye el paso de una condición social crítica hacia una arquitectura colectiva consolidada a través de la fórmula de la presencia existencial.

Lefebvre lo diría como producción del espacio. No basta con tener recursos y hacer proyectos si no hay anclaje territorial. El Estar sublima el aislamiento y la disputa por el espacio

recuperando lo público como lugar seguro. Sin Estar, no hay tejido. Además, genera sentido de identidad y fortalece la autoestima y sentido de vida del individuo al sentirse útil a la comunidad.

El Ser Social como resultado emergente es clave: no es identidad discursiva, es ciudadanía organizada que se vuelve tangible. Dignidad no como consigna, sino como arquitectura colectiva y legado a futuras generaciones, aportando saberes que permitan construir nuevos conocimientos.

El proceso de sublimación social en este modelo se da así:

- Tener: ¿Qué saberes y herramientas tiene y le faltan a esta comunidad?
- Hacer: ¿Qué está haciendo concretamente para transformar su conflicto?
- Estar: ¿Dónde y cómo habita su territorio?
- Ser: ¿Qué identidad colectiva emerge de esa articulación?
- Sublimizar: ¿Que puedo aportar a mi comunidad?

Una comunidad sublimada logra cohesión e impacto público. Una comunidad trascendente orienta esa cohesión hacia un propósito que

supera su propia historia de vulnerabilidad.

La sublimación social construye el Ser Social.

La trascendencia es lo que ese Ser Social decide hacer cuando ya no lucha por sobrevivir.

El Campo Trascendental: sentido, cuidado, responsabilidad, espiritualidad.

El concepto de Campo Trascendental constituye el componente más novedoso y delicado de la propuesta.

No se plantea como un campo físico.

Tampoco como una sustancia espiritual demostrable científicamente.

Se plantea como una categoría antropológica, ética y fenomenológica.

El Campo Trascendental puede comprenderse como:

El horizonte de sentido, propósito, responsabilidad, cuidado y trascendencia desde el cual una persona o comunidad interpreta su existencia y orienta sus decisiones hacia aquello que considera valioso.

Esta definición permite incluir diferentes posiciones filosóficas y personales.

Una persona creyente puede interpretar el sentido desde su religión.

Una persona atea puede hacerlo desde el humanismo.

Una persona agnóstica puede sostenerlo desde la incertidumbre.

La escuela pública no debe imponer ninguna de estas interpretaciones.

Su tarea consiste en proteger la libertad de conciencia y abrir espacios para que los estudiantes puedan formular preguntas sobre:

- Propósito;
- dignidad;
- responsabilidad;
- cuidado;
- proyecto de vida;
- muerte;
- legado;
- convivencia;
- justicia;
- solidaridad;
- sentido.

Espiritualidad laica y escuela pública

La espiritualidad laica no equivale a religión.

En el contexto educativo puede comprenderse como una dimensión relacionada con:

- Sentido
- Propósito
- Valores
- Responsabilidad
- Conexión
- Pertenencia
- Cuidado
- Servicio

- Trascendencia
- proyecto vital.

En Colombia, la Constitución protege la libertad de conciencia y la libertad de cultos. Por tanto, cualquier aproximación a la dimensión espiritual dentro de una institución educativa pública debe respetar el pluralismo y evitar la imposición doctrinal.

La orientación escolar no debe convertirse en acompañamiento pastoral.

El orientador debe abrir preguntas, no proporcionar respuestas religiosas.

En consecuencia, el MTCOE establece seis principios:

1. *No adoctrinar.*
2. *No diagnosticar creencias.*
3. *No establecer una espiritualidad correcta.*
4. *No confundir orientación con pastoral religiosa.*
5. *No utilizar la vulnerabilidad del estudiante para introducir convicciones personales.*
6. *Proteger la autonomía, la libertad de conciencia y el pensamiento crítico.*

La Constitución colombiana garantiza expresamente la libertad de conciencia y de cultos, así como las libertades de enseñanza,

aprendizaje, investigación y cátedra. Por ello, esta dimensión debe desarrollarse dentro de un marco pluralista y respetuoso de los derechos.

Ética del cuidado como expresión práctica de la espiritualidad laica.

Una propuesta sobre trascendencia pierde valor educativo si permanece en discursos abstractos. Por eso, el MTCOE traduce la dimensión trascendental en una **ética del cuidado**.

Se proponen tres niveles.

Cuidado de sí

Incluye:

- Dignidad
- Autocuidado
- Reconocimiento de necesidades
- Establecimiento de límites
- Protección
- Salud
- Trayectos Vitales

Cuidado del otro

Incluye:

- Empatía
- Solidaridad
- Respeto
- Responsabilidad
- Reparación
- Reconocimiento de la diferencia.

Cuidado del campo

Incluye:

- Cuidado del aula;
- cuidado de la institución;
- cuidado de las relaciones;
- cuidado de lo público;
- cuidado del territorio;
- responsabilidad ambiental;

- construcción de paz.

De esta manera, la trascendencia deja de ser una idea abstracta y se convierte en práctica social.

Espiritualidad laica comprendida desde las Neurociencias

La incorporación de las neurociencias requiere especial prudencia.

Las investigaciones contemporáneas muestran que procesos como empatía, compasión, regulación emocional, toma de decisiones y conducta prosocial involucran múltiples redes y procesos cerebrales.

Sin embargo, no existe fundamento para afirmar que exista un único “circuito espiritual”.

Tampoco resulta adecuado afirmar que una región cerebral aislada sea responsable de fenómenos complejos como la empatía, la espiritualidad o el sentido de vida.

La evidencia disponible permite formular una afirmación más prudente:

Las experiencias de conexión, significado, compasión y conducta prosocial poseen correlatos neurobiológicos múltiples, pero no pueden reducirse exclusivamente a ellos.

Esta distinción es fundamental para evitar el llamado **neuro-reduccionismo**.

El cerebro participa en la experiencia humana, pero una explicación neurobiológica no agota la explicación social, cultural, histórica o existencial de una persona.

¿Por qué Modelo “Cuántico”?

Esta es probablemente la parte más delicada del modelo.

La física cuántica es una teoría científica desarrollada para explicar determinados fenómenos físicos a escalas microscópicas. No existe fundamento suficiente para afirmar que los estudiantes, las relaciones escolares o la conciencia humana funcionan literalmente como sistemas cuánticos.

Por tanto, el MTCOE rechaza expresamente afirmaciones como:

- “los pensamientos crean directamente la realidad física”;
- “el orientador colapsa la realidad del estudiante”;
- “las emociones son frecuencias cuánticas”;
- “el entrelazamiento cuántico explica las relaciones humanas”;
- “la conciencia modifica directamente la materia”.

Estas afirmaciones constituyen saltos categoriales que no se derivan legítimamente de la física cuántica.

El concepto *cuántico* se utiliza aquí de una manera mucho más limitada: como **recurso epistemológico y heurístico**.

Cognición cuántica: una posibilidad de diálogo

Existe una línea científica denominada **cognición cuántica** que utiliza estructuras matemáticas inspiradas en la teoría cuántica para modelar determinados fenómenos cognitivos.

Esta línea ha estudiado, entre otros fenómenos:

- Contextualidad;
- dependencia del orden de las preguntas;
- incertidumbre;
- decisiones;
- interferencia;
- estados cognitivos potenciales;
- situaciones en las cuales los modelos probabilísticos clásicos resultan insuficientes.

Pothos y Busemeyer (2013) plantean precisamente que determinados fenómenos cognitivos pueden ser modelados mediante herramientas derivadas de la teoría de probabilidad cuántica.

Esto no significa que el cerebro sea necesariamente una computadora cuántica.

Tampoco significa que la escuela funcione físicamente bajo leyes cuánticas.

Significa que ciertos formalismos pueden ofrecer nuevas maneras de representar fenómenos donde el contexto, el orden de la información y la incertidumbre influyen en las decisiones.

La propuesta del MTCOE se ubica en este nivel:

No afirma que la orientación sea física cuántica; explora qué preguntas puede aprender la orientación de determinados desarrollos epistemológicos y formales asociados a la ciencia cuántica.

En el MTCOE aplica los siguientes 7 principios cuánticos:

Principio del observador - El observador modifica lo observado

Cuántico: En física cuántica, la partícula no tiene estado definido hasta que alguien la observa. El acto de observar colapsa la posibilidad en realidad.

En MTCOE: El orientador no es neutral. Su escucha, su mirada y su intención ya modifican el campo. No hay estudiante "problemático" en sí, hay un campo que se co-crea cuando el

orientador entra. Por eso tu modelo pone al SER como observador que contiene al ESTAR, TENER y HACER.

Cambias la mirada, cambias al estudiante.

Superposición - Todo existe en potencia hasta que se narra

Cuántico: Una partícula puede estar en múltiples estados a la vez.

En MTCOE: El estudiante no ES una sola cosa.

En el SER coexisten múltiples narrativas: el que sufre, el que resiste, el que sueña, el que puede trascender. El síntoma es solo una de esas superposiciones. Tu trabajo es ayudar a colapsar hacia la narrativa con sentido.

Entrelazamiento cuántico - Todo está conectado en el campo

Cuántico: Dos partículas entrelazadas se afectan instantáneamente, aunque estén a años luz.

En MTCOE: El ESTAR ↔ TENER ↔ HACER. No son variables aisladas. Si se cambian las condiciones del ESTAR (familia, aula), automáticamente cambia el TENER y el HACER. Y si cambia el SER, se reconfigura todo el campo familiar y escolar.

Campo cuántico y no-localidad

Cuántico: No hay vacío, hay un campo invisible que lo contiene todo y conecta todo.

En el MTCOE, La SUPRADIMENSIÓN TRASCENDENTALIDAD CUÁNTICA [contiene a [SER [observa y contiene a (ESTAR ↔ TENER ↔ HACER)]]]

El sentido, propósito y cuidado no están dentro del estudiante, están en el campo trascendente cuántico que lo envuelve. El orientador trabaja e incide sobre el campo, no solo sobre el niño.

Principio de incertidumbre - No se puede predecir, se puede posibilitar
Cuántico: No se puede conocer a la vez posición y velocidad con exactitud.

En MTCOE: se rompe con la orientación predictiva "este niño va a ser...". No etiqueta. Trabaja con posibilidades del HACER, no con destinos fijos. Acepta la incertidumbre como potencia.

Colapso de la función de onda - Del síntoma al sentido

Cuántico: De todas las ondas de probabilidad, una colapsa en realidad material.

En MTCOE: Las condiciones del ESTAR → TENER → HACER → SER → Sentido → SUBLIMACIÓN - Acciones transformadoras → Modificación del campo trascendental cuántico → Espiritualidad laica.

El síntoma colapsa en sentido cuando aparece propósito y cuidado.

Coherencia y resonancia - La

retroalimentación cuántica

Cuántico: Cuando un sistema entra en coherencia, ordena a los demás.

En MTCOE: Cuando el estudiante encuentra sentido, entra en coherencia interna y eso resuena hacia afuera, modifica el campo escolar, familiar y comunitario.

El MTCOE no usa lo cuántico como metáfora bonita o pseudocientífica. Lo usa como epistemología: la realidad escolar no es fija, lineal y medible. Es un campo de posibilidades entrelazadas donde el observador (orientador y estudiante) al encontrar sentido, modifica la realidad.

El observador: de la física a las ciencias sociales

Una de las ideas más atractivas —y también más susceptibles de malinterpretación— es la relación entre observador y observado.

En física cuántica, “observación” tiene un significado técnico específico y no debe trasladarse directamente a la psicología o a la educación.

En ciencias sociales la situación es diferente. El orientador participa en el campo porque:

- Selecciona qué observa;
- decide qué preguntas formula;
- utiliza determinadas categorías;
- interpreta narrativas;
- establece relaciones;
- interviene sobre interacciones;
- modifica parcialmente las condiciones del encuentro.

Por tanto, la afirmación rigurosa no es:

“La conciencia del orientador cambia cuánticamente al estudiante”.

La afirmación rigurosa es:

La manera en que un profesional observa, nombra, interpreta y se relaciona con una situación puede modificar las condiciones sociales en las cuales dicha situación se desarrolla.

Esta es una cuestión legítima de reflexividad en las ciencias sociales.

Un orientador que observa exclusivamente déficit puede construir una intervención centrada en déficit.

Un orientador que identifica capacidades, barreras, relaciones y posibilidades puede ampliar el campo de intervención.

Hologramaticidad: comprender la parte sin olvidar el todo

El concepto de hologramaticidad procede principalmente del pensamiento complejo de Edgar Morin.

En el modelo, no significa literalmente que cada estudiante contenga físicamente toda la escuela.

Significa que una situación particular puede contener información significativa acerca de la organización del sistema al que pertenece. Por ejemplo, una pelea entre dos estudiantes podría permitir investigar:

- Relaciones de poder;
- normas;
- dinámicas grupales;
- formas de resolución de conflictos;
- prácticas institucionales;
- relaciones familiares;
- discriminación;
- pertenencia.

Pero existe una regla metodológica fundamental:

Una parte puede generar hipótesis sobre el todo, pero nunca autoriza por sí sola a concluir sobre el todo.

Esta regla protege al modelo de la sobre interpretación.

Fractalidad como principio heurístico

Un fractal presenta patrones que pueden reconocerse en diferentes escalas. El todo es la parte y la parte es el todo.

El MTCOE utiliza la fractalidad como una propiedad estructural y heurística.

La misma lógica puede utilizarse para analizar:

Escala individual

SER → ESTAR / TENER / HACER → SENTIDO.

Escala familiar

IDENTIDAD FAMILIAR → CONDICIONES / RECURSOS / PRÁCTICAS → PROYECTO FAMILIAR.

Escala de aula

IDENTIDAD GRUPAL → CLIMA / RECURSOS / PRÁCTICAS → PROPÓSITO COMPARTIDO.

Escala institucional

IDENTIDAD INSTITUCIONAL → CONDICIONES / RECURSOS / PRÁCTICAS → HORIZONTE EDUCATIVO.

Escala comunitaria

IDENTIDAD COMUNITARIA → CONDICIONES / RECURSOS / PRÁCTICAS → PROYECTO COLECTIVO/ TRASCENDENCIA.

La fractalidad, por tanto, no afirma que una institución educativa sea literalmente un objeto matemático fractal.

Propone que **una misma arquitectura de lectura puede aplicarse en diferentes escalas del sistema.**

Salud vital: una categoría central del modelo

El concepto de **salud vital** constituye una categoría propuesta por el MTCOE.

No corresponde a un diagnóstico clínico.

Se define como:

La capacidad individual y colectiva de mantener, reconstruir o desarrollar razones, vínculos, capacidades y prácticas que permitan continuar viviendo, aprendiendo, cuidando, participando y proyectándose dentro de condiciones concretas de existencia.

La salud vital integra:

- Bienestar;
- pertenencia;
- agencia;
- capacidades;
- vínculos;
- sentido;
- participación;
- cuidado;
- salud;
- convivencia;
- esperanza;
- proyecto.

Esta concepción coincide con una visión de escuela promotora de salud, en la cual el bienestar no depende únicamente de intervenciones individuales sino también de las condiciones institucionales y comunitarias (WHO, 2021).

La salud vital tampoco sustituye la atención clínica.

Cuando existe:

- riesgo suicida;
- violencia;
- abuso;

- consumo problemático;
- trastornos mentales;
- vulneración de derechos;
- riesgo físico;
- o cualquier otra situación que requiera intervención especializada,

el orientador debe activar las rutas correspondientes.

El MTCOE es **complementario, no sustitutivo** de la atención clínica, jurídica, médica o de protección.

Modelo de lectura: LECTURA VITAL 6C

Se propone un protocolo de cinco movimientos.

C1. Contextualizar – ESTAR

Pregunta:

¿Dónde y con quién está ocurriendo?

Se exploran:

- familia;
- aula;
- pares;
- institución;
- territorio;
- condiciones económicas;
- condiciones sociales;
- historia.

C2. Capitalizar – TENER

Pregunta:

¿Con qué cuenta?

Se identifican:

- recursos;
- redes;
- saberes;

- capacidades;
- apoyos;
- capitales;
- barreras.

C3. Comprender – HACER

Pregunta:

¿Qué está haciendo y qué función cumple ese comportamiento?

Se evita el juicio inmediato y se intenta comprender la función de la conducta.

C4. Develar – SER

Pregunta:

¿Quién está siendo esta persona dentro de esta situación?

Se exploran:

- identidad;
- narrativa;
- autoestima;
- autonomía;
- valores;
- proyecto vital.

C5. Sublimación - Contribuir

Pregunta:

¿Qué puedo aportar a la comunidad desde mi ser?

Se Trasciende la individualidad para aportar a la comunidad desde las áreas sublimizadas del SER, a través del ESTAR, TENER y HACER.

C6. Trascender – Contener

Pregunta:

¿Qué merece ser cuidado y para qué vale la pena actuar?

El sentido se traduce en acción mediante:

- Aprendizaje;
- servicio;
- reparación;
- participación;
- cuidado;
- proyecto;
- legado.

Hay una segunda trascendencia del propio ser al desarrollo de la espiritualidad que le permite trascender y aportar un legado a la descendencia que deje la base de conocimientos que ellos puedan continuar desarrollando.

Ejemplo integrador

Un estudiante presenta bajo rendimiento académico, ausencias frecuentes y conflictos con docentes.

Lectura tradicional del educando

“Es un estudiante desmotivado, irresponsable y con problemas de comportamiento”.

Lectura del educando desde el MTCOE

■ **ESTAR:** Vive cambios frecuentes de vivienda y conflictos familiares.

TENER: posee capacidades académicas, pero tiene poco acompañamiento para organizar sus tiempos.

HACER: falta con frecuencia y trabaja algunas tardes.

SER: se identifica principalmente como responsable económico de su familia.

SUBLIMACIÓN SOCIAL: Reconoce sus capitales y desarrolla su mejor versión colocándola al servicio de su comunidad.

CAMPO TRASCENDENTAL CUANTICO: expresa que quiere terminar la escuela porque desea cambiar la historia económica de su familia.

La intervención cambia.

Ya no consiste exclusivamente en exigir asistencia.

Se trabaja sobre:

- Organización del tiempo;
- fortalecimiento de redes;
- flexibilización de apoyos cuando sea pertinente;
- reconocimiento de capacidades;
- reconstrucción de identidad académica;
- articulación familia–escuela;
- conexión entre educación y proyecto vital.

El comportamiento no se transforma únicamente mediante una orden.

Se transforma cuando cambian las condiciones que lo producen, mantienen o significan.

El orientador como lector de campos

El MTCOE propone una transformación del rol profesional.

El orientador deja de ser exclusivamente:

- tramitador;
- remitente;
- aplicador de pruebas;
- gestor de crisis;
- controlador de conducta.

Y fortalece seis funciones.

Lector ecológico

Pregunta:

¿Dónde está ocurriendo esto?

Activador de capitales y capacidades

Pregunta:

¿Con qué cuenta la persona y qué puede hacer realmente con ello?

Analista de prácticas

Pregunta:

¿Qué está haciendo y qué función cumple ese comportamiento?

Acompañante del SER

Pregunta:

¿Quién está siendo esta persona dentro de lo que le ocurre?

Facilitador de sentido y sublimación

Pregunta:

¿Para qué vale la pena aprender, cuidar, reparar o transformar y como puede aportar a mi comunidad?

Este cambio no implica que el orientador deje de cumplir funciones administrativas o legales. Significa que dichas funciones deben estar integradas dentro de una comprensión más amplia del sujeto y del campo.

Rol del orientador escolar en el MTCOE

No tiene un actuar reactivo frente a las situaciones o se limita a hacer remisiones o patologizaciones del síntoma.

En el MTCOE el rol del orientador es:

El Observador Consciente que modifica el campo.

No observa desde afuera. Su presencia, su escucha y su intención ya cambian el campo escolar. Como en la física cuántica: el observador crea la realidad.

Traductor del síntoma al sentido

No se pregunta ¿qué tiene este niño? Se pregunta:

ESTAR: ¿Desde qué condiciones está actuando? (familia, barrio, aula).

TENER: ¿Qué tiene y qué no puede convertir en recurso?

HACER: ¿Qué intenta hacer con lo que tiene?

SER: ¿Qué narrativa de sí mismo se está contando?

El síntoma no es el problema, es la puerta al sentido.

SUBLIMIZAR: ¿A partir de mis capitales que puedo aportar a la comunidad?

TRASCENDER: ¿Cuál es mi legado a las futuras generaciones a través de mi experiencia espiritual?

Arquitecto de condiciones para el trascender

Su trabajo no es cambiar al estudiante, es crear las condiciones para que aparezca:

Sentido

Propósito

Cuidado

Y de ahí se generen acciones transformadoras.

Activador de la retroalimentación cuántica

Según el MTCOE, el orientador facilita la modificación del campo trascendental cuántico, retroalimenta y reconfigura todo el ESTAR, TENER, HACER y SER del estudiante, la familia y la escuela.

El orientador en el MTCOE no corrige conductas, facilita procesos de resignificación donde el estudiante pasa del síntoma al sentido, del dolor al propósito y del actuar aislado a la transformación del campo.

La complejidad de la escuela exige una formación que supere la fragmentación disciplinar.

El orientador no necesita convertirse en especialista de todas las áreas, pero sí desarrollar alfabetización interdisciplinaria suficiente para reconocer cuándo un fenómeno requiere diferentes perspectivas.

El MTCOE propone formación continua en principios básicos en:

- Psicología;
- pedagogía;
- ciencias sociales;
- ecología del desarrollo;
- sociología;
- neurociencias;
- filosofía;
- ética;
- derechos humanos;
- estudios de familia;
- políticas públicas;
- investigación social;
- pensamiento complejo;
- comunicación;
- salud mental;
- protección de niños, niñas y adolescentes.

La formación continua del orientador escolar debe estar dirigida hacia el desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico, emancipador y

complejo garantizando una praxis científica y ética.

Un orientador necesita trabajar sobre:

- Autoconciencia;
- límites;
- sesgos;
- autocuidado;
- tolerancia a la incertidumbre;
- pensamiento crítico;
- supervisión;
- responsabilidad ética.

El principio “el orientador no puede dar lo que no tiene” debe interpretarse cuidadosamente.

No significa que deba ser una persona permanentemente equilibrada.

Significa que necesita desarrollar las condiciones profesionales necesarias para acompañar sin proyectar sobre los demás sus propios conflictos, creencias o necesidades.

Dimensión ética y protección de derechos

La incorporación del sentido, la espiritualidad y la trascendencia aumenta, no disminuye, la responsabilidad ética del orientador.

El modelo establece como principios:

- Dignidad;
- libertad de conciencia;
- autonomía progresiva;
- confidencialidad dentro de los límites legales;

- interés superior de niños, niñas y adolescentes;
- no discriminación;
- pluralismo;
- protección frente a violencia;
- responsabilidad profesional;
- activación de rutas cuando corresponda.

En Colombia, el servicio de orientación estudiantil forma parte de la organización educativa y tiene entre sus propósitos contribuir al desarrollo de la personalidad, la toma de decisiones, la solución de conflictos y la participación académica, social y comunitaria. Asimismo, el marco del Sistema Nacional de Convivencia Escolar establece responsabilidades de promoción, prevención, atención y seguimiento (Ley 1620 de 2013; Decreto 1075 de 2015).

Por tanto, el MTCOE no pretende sustituir la normatividad.

Busca proporcionar un marco conceptual para comprender humanamente las actuaciones que la normatividad exige.

Teoría de cambio del MTCOE



El modelo puede expresarse mediante el siguiente gráfico:

Sin embargo, esta representación no debe entenderse como una cadena lineal.

Es un circuito recursivo.

Una acción puede modificar la identidad.

Una modificación de identidad puede modificar las decisiones.

Las decisiones pueden modificar las relaciones.

Las relaciones pueden modificar el contexto.

El contexto transformado vuelve a influir sobre la persona.

Por eso, la intervención escolar no debe buscar únicamente cambiar conductas.

Debe intentar modificar las condiciones que permiten que nuevas conductas sean sostenibles.

Operacionalización científica del modelo

Para avanzar de una propuesta teórica a un modelo susceptible de investigación, es necesario convertir sus conceptos en constructos investigables.

Dimensión	Definición operacional	Indicadores posibles
ESTAR	Condiciones físicas, sociales, familiares, institucionales relacionales	Clima, seguridad, pertenencia,

Dimensión	Definición operacional	Indicadores posibles
TENER	Recursos, capitales disponibles	Redes, condiciones familiares capital social, cultural, económico, redes, apoyos, acceso a servicios asistencia, participación
HACER	Acciones y Prácticas observables	Desempeño, hábitos, decisiones
SER	Dimensión narrativa, identitaria reflexiva	Identidad
SUBLIMACIÓN	Aporte a la comunidad	Acciones de servicio.
CAMPO TRASCENDENTAL CUÁNTICO	Sentido, propósito, cuidado responsabilidad	propósito, sentido, valores, servicio, legado, conexión.

Dimensión	Definición operacional	Indicadores posibles
	El SER no necesariamente debe reducirse a una escala numérica. Puede investigarse mediante:	• Entrevistas; • narrativas; • historias de vida; • diarios reflexivos; • proyectos de vida; • mapas de identidad; • análisis del discurso.
	La dimensión trascendental también requiere instrumentos culturalmente sensibles y respetuosos de la libertad de conciencia.	

Hipótesis susceptibles de investigación

El MTCOE plantea las siguientes hipótesis:

H1. Las intervenciones que actúan simultáneamente sobre ESTAR, TENER, HACER y SER producirán mayores cambios en indicadores de bienestar y pertenencia que las intervenciones centradas exclusivamente en la conducta.

H2. La percepción de apoyo y pertenencia escolar mediará parcialmente la relación entre condiciones del ESTAR y salud vital.

H3. El reconocimiento de capitales y capacidades estará asociado con una mayor percepción de agencia.

H4. La construcción narrativa de sentido estará asociada con mayor claridad del proyecto vital.

H5. Las prácticas institucionales de cuidado estarán asociadas con cambios positivos en el clima escolar.

H6. La formación interdisciplinaria de los orientadores aumentará la capacidad de implementación del modelo.

Estas hipótesis no deben considerarse verdades establecidas.

Son proposiciones que pueden ser confirmadas, modificadas o rechazadas por la investigación.

- sociología;
- filosofía;
- ética;
- investigación;
- salud;
- derechos de infancia.

Se evaluaría:

- Claridad;
- coherencia;
- pertinencia;
- suficiencia;
- diferenciación conceptual.

Metodología propuesta para validar el modelo

El desarrollo científico del MTCOE podría realizarse mediante un diseño de métodos mixtos.

Fase 1. Validación conceptual

Conformación de paneles de expertos en:

- Orientación escolar;
- educación;
- psicología;

Fase 2. Estudios de caso múltiples

Se podrían seleccionar instituciones con diferentes:

- condiciones socioeconómicas;
- contextos urbanos y rurales;
- características culturales;
- niveles educativos.

Fase 3. Investigación de implementación

Se estudiarían:

- aceptabilidad;
- factibilidad;
- utilidad;
- barreras;
- facilitadores;
- fidelidad de implementación.

Fase 4. Evaluación de resultados

Podrían analizarse:

- pertenencia;
- clima escolar;
- asistencia;
- permanencia;
- participación;
- percepción de apoyo;
- agencia;
- sentido de vida;
- prácticas prosociales;
- bienestar.

Fase 5. Comparación

Una investigación experimental o cuasiexperimental podría comparar intervenciones multidimensionales con intervenciones convencionales centradas principalmente en la conducta.

Falsabilidad y límites

Una propuesta científica debe aceptar la posibilidad de equivocarse.

El MTCOE sería débil si pudiera explicar absolutamente cualquier resultado.

Por ello, debería modificarse si investigaciones rigurosas encuentran que:

- las dimensiones propuestas no presentan relaciones significativas;
- la intervención multidimensional no genera mejores resultados;
- el componente de sentido no aporta capacidad explicativa;
- las dimensiones pueden explicarse mejor mediante modelos convencionales;

- la supuesta fractalidad no proporciona utilidad analítica;
- o el componente relacionado con cognición cuántica no aporta valor respecto de modelos psicológicos y sociales existentes.

Esta apertura a la refutación constituye una diferencia fundamental entre una teoría científica en construcción y una cosmovisión cerrada.

Implicaciones para la política educativa

Si futuras investigaciones respaldaran el modelo, sus implicaciones superarían la intervención individual.

La orientación escolar debería contar con:

- tiempos institucionales para prevención;
- espacios interdisciplinarios de análisis;
- formación continua;
- articulación intersectorial;
- fortalecimiento familia–escuela;
- indicadores de bienestar y pertenencia;
- participación estudiantil;
- estrategias de cuidado para docentes;
- evaluación del clima institucional;
- sistemas adecuados de derivación y seguimiento.

La OMS plantea actualmente una visión de servicios de salud escolar integrada a un enfoque de toda la escuela, lo que refuerza la necesidad de que la responsabilidad por el bienestar no recaiga exclusivamente sobre el orientador. (WHO, 2026).

Una institución que produce sufrimiento relacional no puede resolver toda su problemática mediante el departamento de orientación.

La orientación debe ser una función compartida por la comunidad educativa.

Discusión

El aporte principal del MTCOE no consiste en crear una nueva clasificación de problemas escolares.

Su principal aporte pretende ser epistemológico.

El modelo propone cambiar las preguntas.

En lugar de:

¿Qué problema tiene este estudiante?

preguntar:

¿Qué organización de relaciones está produciendo esta experiencia?

En lugar de:

¿Qué conducta debe cambiar?

preguntar:

¿Qué función cumple esta conducta dentro del sistema?

En lugar de:

¿Qué le falta?

preguntar:

¿Qué capitales posee, qué capacidades puede activar y qué barreras enfrenta?

En lugar de:

¿Qué siente?

preguntar también:

¿Qué significado atribuye a aquello que siente?

¿Qué merece ser cuidado?

Este desplazamiento transforma la orientación en una práctica de lectura relacional, construcción de posibilidades y cuidado.

En lugar de:

¿Por qué siempre está metido en problemas?

preguntar:

¿Qué puede aportar?

¿Con qué valores espirituales cuenta?

¿Cuál le gustaría que fuera su legado?

Aportes, riesgos y precauciones

El MTCOE presenta varios aportes potenciales.

Primer aporte: superar el reduccionismo

Permite comprender los problemas escolares dentro de sistemas de relaciones.

Segundo aporte: reconocer capacidades

Evita construir al estudiante exclusivamente desde sus carencias.

Tercer aporte: recuperar el sentido

Incorpora la pregunta por el propósito y el proyecto vital.

Cuarto aporte: integrar individuo y contexto

Permite analizar simultáneamente dimensiones personales, familiares, institucionales y comunitarias.

Quinto aporte: fortalecer la investigación

Propone hipótesis susceptibles de evaluación. Sin embargo, existen riesgos. El principal es utilizar palabras provenientes de la física como si fueran pruebas científicas. Por eso, el modelo debe sostener una frontera clara:
Metáfora no es evidencia; analogía no es causalidad; inspiración epistemológica no es demostración física.
 Esta precisión es indispensable para que el concepto “cuántico” no termine debilitando, en lugar de fortalecer, la propuesta.

Conclusiones

El presente artículo propone una manera diferente de comprender la orientación escolar en contextos educativos complejos. La pregunta deja de ser únicamente:
¿Qué le ocurre al estudiante?
 y comienza a ser:
¿Qué está ocurriendo en el campo del que el estudiante forma parte?
 El **MTCOE** organiza esta lectura mediante cinco categorías:
ESTAR – TENER – HACER – SER – CAMPO TRASCENDENTAL.
 ESTAR permite comprender el contexto.

TENER permite identificar recursos, capitales y capacidades.

HACER permite observar las prácticas.

SER permite comprender identidad, narrativa y significado.

SUBLIMACIÓN permite al estudiante ser consciente de lo que aporta a su comunidad.

El CAMPO TRASCENDENTAL CONDUCTUAL permite explorar sentido, propósito, cuidado, responsabilidad, desarrollo espiritual y legado.

La proposición “**EL SER CONTIENE**” no significa que la persona sea independiente de sus condiciones materiales. Significa que las experiencias humanas adquieren significado mediante procesos narrativos, identitarios y axiológicos.

La propuesta hologramática plantea que una situación particular puede revelar información significativa sobre la organización del sistema, pero nunca debe utilizarse para generalizar sin evidencia.

La propuesta fractal plantea que una misma arquitectura de lectura puede utilizarse en diferentes escalas: individuo, familia, aula, institución y comunidad.

El componente cuántico debe ser entendido con especial prudencia.

No se propone una física cuántica de la educación.

No se afirma que la conciencia produzca cambios físicos directos.

No se sostiene que las emociones sean frecuencias cuánticas.

No se utiliza el entrelazamiento cuántico como explicación de las relaciones humanas.

Se propone explorar la utilidad epistemológica de conceptos como contextualidad, incertidumbre y dependencia del orden, especialmente desde la literatura de cognición cuántica.

De esta manera, el modelo puede sostener una posición científicamente más responsable:

No pretende demostrar que la educación sea cuántica; pretende preguntar qué podemos aprender de ciertos desarrollos de la ciencia contemporánea para abandonar modelos excesivamente lineales de comprensión humana.

La espiritualidad, por su parte, debe ser entendida desde una perspectiva laica y pluralista.

No se trata de introducir religión en la escuela pública.

Se trata de reconocer que las personas formulan preguntas sobre propósito, dignidad, muerte, responsabilidad, cuidado, pertenencia, legado y sentido.

La orientación escolar puede acompañar estas preguntas siempre que proteja la libertad de conciencia y no imponga respuestas doctrinales.

Finalmente, la propuesta de **salud vital** busca ampliar la mirada sobre el bienestar.

No basta con que un estudiante no presente un diagnóstico.

Es necesario preguntarse si puede sentirse perteneciente, construir vínculos, desarrollar capacidades, participar, aprender, proyectarse y

encontrar razones para continuar construyendo su vida dentro de las condiciones concretas que enfrenta.

Por ello, la orientación escolar del siglo XXI necesita avanzar:

*Del caso al campo;
del déficit a las capacidades;
de la conducta aislada a la conducta situada;
de la reacción a la prevención;
del control al cuidado;
de la fragmentación a la complejidad;
y de la supervivencia al sentido.*

Orientar no siempre significa encontrar rápidamente una respuesta.

A veces significa *sostener suficientemente el campo para que una persona pueda volver a construir posibilidades.*

En ese sentido, orientar es contener.

EL SER CONTIENE.

Cuando el SER encuentra condiciones de cuidado, libertad, sentido y responsabilidad, el ESTAR puede transformarse, el TENER puede convertirse en capacidad, el HACER puede adquirir dirección y en la SUBLIMACIÓN la comunidad educativa puede recuperar posibilidades de vida compartida, finalmente en la TRASCENDENCIA encuentra sentido de vida a través del servicio y desarrollo espiritual que le permite tener salud mental, por ende, armonía y paz.

Referencias

Borja, C., Brunal, A., & Osorio, S. (2019). Metáforas de la orientación escolar en América Latina: Una mirada hermenéutico-analógica. Red Nacional de Orientadores Investigadores 3.0.

Borja, C., Brunal, A., Osorio, S. (2026). Modelo Trascendental Cuántico de Orientación Escolar.

Boff, L. (2002). El cuidado esencial: Ética de lo humano, compasión por la Tierra. Trotta.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.

Bourdieu, P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Brunal, A. (2018). El modelo transicional en el acompañamiento socioafectivo y proyectos de vida. Ediciones Red 3.0.

Brunal, A. (2020). *Epistemologías y complejas realidades del ser en la educación contemporánea*. Editorial Magisterio.

Centers for Disease Control and Prevention. (2024). *School connectedness helps students thrive*. U.S. Department of Health and Human Services.

Centers for Disease Control and Prevention. (2024). *Safe and supportive school environments*. U.S. Department of Health and Human Services.

DeCanio, S. J. (2017). What is it like to be a social scientist? *Critical Review*, 29(2), 121–140.

Frankl, V. E. (1946). *Man's search for meaning*. Beacon Press.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.

Lewin, K. (1936). *A dynamic theory of personality: Selected papers*. McGraw-Hill.

Martínez-Suárez, A., & Rivera-Franco, J. (2020). Sistemas fractales como posibilidad para refundar/resignificar sistemas etnoeducativos en Colombia. *Educación y Humanismo*, 22(38).

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Morin, E. (2008). *On complexity*. Hampton Press.

Newberg, A., & Waldman, M. R. (2010). *How God changes your brain*. Ballantine Books.

Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. Teachers College Press.

Osorio León, S. (2026). *Aportes teóricos multidisciplinares a la formación profesional continua de los orientadores escolares*. Documento de trabajo. Bogotá, Colombia.

Pothos, E. M., & Busemeyer, J. R. (2013). Can quantum probability provide a new direction for cognitive modeling? *Behavioral and Brain Sciences*, 36(3), 255–274.

Rosmarin, D. H., Kaufman, C. C., Ford, S. F., Keshava, P., Drury, M., Minns, S., Marmarosh, C., Chowdhury, A., & Sacchet, M. D. (2022). The neuroscience of spirituality, religion, and mental health: A systematic review and synthesis. *Journal of Psychiatric Research*, 156, 100–113.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.

Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.

Wendt, A. (2015). *Quantum mind and social science: Unifying physical and social ontology*. Cambridge University Press.

World Health Organization. (2021). *WHO guideline on school health services*. World Health Organization.

World Health Organization. (2021). *Making every school a health-promoting school: Implementation guidance*. WHO, UNESCO, UNICEF, & WFP.

World Health Organization. (2026). *Making every school a health-promoting school: Implementation guidance for school health services*. World Health Organization.

UNESCO. (2023). *What you need to know about school violence and bullying*. UNESCO.

Constitución Política de Colombia. (1991).

Ley 115 de 1994. Ley General de Educación.

Ley 1098 de 2006. Código de Infancia y Adolescencia.

Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar.

Decreto 1075 de 2015. Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.

Declaración metodológica

Este artículo corresponde a una **propuesta teórico-conceptual**. No presenta resultados derivados de ensayos controlados, estudios longitudinales ni validaciones psicométricas del MTCOE.

Las relaciones planteadas entre ESTAR, TENER, HACER, SER, sentido y salud vital constituyen hipótesis susceptibles de investigación.

La utilización del término “cuántico” se encuentra restringida a una discusión epistemológica y al diálogo con desarrollos de la cognición cuántica. No se afirma que la orientación escolar sea un fenómeno de física cuántica ni que la conciencia del orientador produzca colapsos físicos de estados cuánticos.

La dimensión espiritual se formula desde un marco secular, pluralista y respetuoso de la libertad de conciencia y de cultos. No constituye una propuesta de formación religiosa.

La validez científica del modelo dependerá de su capacidad futura para generar constructos claros, hipótesis contrastables, resultados reproducibles y condiciones explícitas de refutación.

Declaración de uso de inteligencia artificial y herramientas digitales

Durante la elaboración de este artículo se utilizaron diferentes herramientas digitales y de inteligencia artificial como apoyo al proceso de escritura, organización y presentación de las ideas. Su utilización hizo parte de un proceso de revisión y construcción en el que se mantuvo en todo momento la responsabilidad de los autores sobre las ideas, los argumentos, las interpretaciones y el contenido final del documento.

Entre las herramientas utilizadas se encuentran ChatGPT, Claude y Gemini, empleadas principalmente

para revisar y reorganizar algunos argumentos, ampliar conceptos, mejorar la claridad de la escritura y encontrar formas más precisas de expresar ideas que ya hacían parte del proceso de reflexión sobre la orientación escolar. También fueron utilizadas para identificar posibles vacíos argumentativos, establecer relaciones entre los diferentes referentes teóricos y organizar algunas tablas, cuadros y esquemas.

En el caso de ChatGPT, su apoyo fue especialmente útil en la estructuración de los diferentes apartados del artículo, la revisión del lenguaje académico, la organización de las categorías ESTAR, TENER, HACER, SER y CAMPO TRASCENDENTAL, así como en la construcción y revisión de matrices, cuadros e infografías. También permitió explorar diferentes maneras de explicar conceptos complejos con un lenguaje más comprensible, procurando conservar el sentido de la propuesta original.

Claude y Gemini se utilizaron como herramientas complementarias para realizar lecturas críticas, contrastar formas de presentar algunos planteamientos y explorar relaciones entre educación, psicología, ciencias sociales, filosofía, pensamiento complejo y cognición cuántica.

Por otra parte, Google y otros motores de búsqueda fueron utilizados para localizar artículos, libros, documentos institucionales, legislación y fuentes académicas relacionadas con los temas abordados. La búsqueda digital sirvió principalmente para encontrar y posteriormente revisar las fuentes que sustentan los argumentos del artículo.

Para la elaboración de los recursos visuales se utilizaron Canva y Gamma, principalmente en el diseño y organización de tablas, cuadros, esquemas e infografías. Estas herramientas permitieron transformar algunos contenidos conceptuales en representaciones

visuales más claras y facilitar su comprensión.

WhatsApp fue utilizado como medio de comunicación e intercambio de documentos, ideas, observaciones y avances durante el proceso de construcción del artículo.

Es importante señalar que estas herramientas fueron utilizadas como apoyo y no como sustituto de la autoría. Las ideas centrales de la propuesta, las preguntas que orientan el artículo, la interpretación de los referentes, la construcción del Modelo Trascendental Cuántico de Orientación Escolar y las decisiones relacionadas con su enfoque corresponden al proceso intelectual y profesional de los autores.

La inteligencia artificial permitió, en algunos momentos, ordenar, ampliar, preguntar, contrastar y mejorar la forma de expresar determinadas ideas; sin embargo, cada sugerencia fue revisada y valorada antes de ser incorporada. Del mismo modo, las fuentes consultadas fueron revisadas para evitar incorporar información imprecisa o referencias sin respaldo.

*Red Nacional de Orientadoras y
Orientadores 3.0–Programa
Incentivos IDEP Ganadores del
reconocimiento: Maestros que
Inspiran*

Esta declaración se incluye como un ejercicio de transparencia académica, reconociendo que las nuevas tecnologías pueden convertirse en herramientas valiosas para investigar, escribir, organizar y comunicar conocimiento, siempre que su utilización esté acompañada de pensamiento crítico, responsabilidad y revisión humana.

En este sentido, la tecnología acompañó el proceso, pero la responsabilidad intelectual, ética y académica sobre el contenido de este artículo permanece en sus autores.







ICO?

