

Artículo de reflexión

Cómo citar: Calderón-Palacio, I. (2021). Una mirada pedagógica de la orientación escolar, *Praxis Pedagógica*, 21(28), 5-21. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.28.2021.5-21>

ISSN: 0124-1494

eISSN: 2590-8200

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 6 de noviembre de 2020

Aceptado: 15 de diciembre de 2020

Publicado: 3 de febrero de 2021

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

Una mirada pedagógica de la orientación escolar¹

A pedagogical view of school counseling

Uma visão pedagógica da orientação escolar

Solo quisiera que estén convencidos de esto: de que antes de comprender lo que sea, es preciso que las cosas les den vueltas en su cabeza. Y si no las dejan dar vueltas en sus cabezas, entonces tendrán objeciones directas, pero al mismo tiempo no comprenderán nada de nada. Por tanto, cuidense de cualquier objeción.

(Deleuze, 2015, p. 18)

Un problema particular se plantea cuando, en lugar de ser, como es habitualmente el caso, un discurso sobre otros discursos, la teoría debe aventurarse sobre una región donde ya no hay discursos.

(De Certeau, 2010, p. 71)

Resumen

Este artículo presenta una propuesta para pensar la orientación escolar y su sentido pedagógico, en cuanto práctica que adquiere cada vez más relevancia en la vida de las instituciones educativas y sobre la cual se delegan importantes

.....
1 Este artículo de reflexión se deriva de la investigación *El sentido de la orientación escolar en docentes orientadores de Bogotá*, financiada por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, aprobado en el acta DSI-464-18 en el año 2018. Investigador principal: Oscar G. Hernández Salamanca.

Isabel Cristina Calderón-Palacio

<https://orcid.org/0000-0002-3735-6620>

cristinaeco@gmail.com

iccalderonp@pedagogica.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia



responsabilidades del proceso formativo de los estudiantes y de la organización escolar. Es en tal sentido, se busca hacer una lectura pedagógica de la orientación educativa, desde las posibilidades que ofrece la noción de *práctica pedagógica*, la cual en este ensayo no funge solo como categoría metodológica, sino como marco interpretativo de la orientación escolar.

Palabras clave: práctica, práctica pedagógica, orientación escolar, formación de maestros, escuela, docente orientador.

Abstract

This article is intended to come up with a proposal that addresses school counseling and teaching. This practice is becoming increasingly important within educational institutions that assign important responsibilities for the development of students and school organization. In this sense, a pedagogical reading on school counseling is required regarding analytical concepts that come from the pedagogical practice. This essay does not only act as a methodological category but as an interpretative framework of school counseling.

Keywords: practice, pedagogical practice, school counseling, training teachers, school. Teacher counselor.

Resumo

Este artigo apresenta uma proposta para pensar a orientação escolar e seu sentido pedagógico, pois é uma prática que ganha cada vez mais relevância na vida das instituições de ensino e recebe importantes responsabilidades do processo formativo dos alunos e da organização escolar. Nesse sentido, busca-se fazer uma leitura pedagógica da orientação educacional, a partir das possibilidades oferecidas pela noção de prática pedagógica, que neste ensaio não atua apenas como uma categoria metodológica, é mais um quadro interpretativo de orientação escolar.

Palabras clave: prática, prática pedagógica, aconselhamento escolar, formação de professores, escola, professor orientador.

A partir de la investigación titulada *El sentido de la orientación escolar en docentes orientadores de Bogotá*, financiada por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP) en el año 2018, y luego de un intenso trabajo de campo en el que participaron docentes orientadores pertenecientes a colegios de sectores oficiales y privados de la ciudad, se ha logrado establecer ciertas reflexiones preliminares que alientan a seguir trabajando sobre el lugar de la orientación en la práctica pedagógica, en la vida escolar, en los procesos formativos y en los procesos de formación profesional de los orientadores. En este artículo se presenta un esbozo del análisis, producto de la cuidadosa escucha de las voces de los profesores orientadores, quienes, además de sus vivencias, ofrecen una oportunidad para comenzar un esfuerzo de teorización necesario para pensar la formación en la escuela, más allá del aula y de los procesos de enseñanza.

Para cumplir con este propósito, conviene aclarar lo que implica pensar la orientación como una práctica y su significado, para luego entender cuál es el lugar de esta práctica en la pedagogía. Es decir, se trata de realizar un planteamiento, sustentado en el archivo de la investigación, que permita, por un lado, comprender la dimensión de la orientación escolar en relación con los saberes y las prácticas que circulan en la escuela, y por otro, comprender la riqueza de los saberes que se construyen en esas actividades cotidianas, que pueden devenir en una teoría de la práctica de la orientación. Dicha teoría es de gran utilidad en los procesos de profesionalización y en la investigación que se hace en el campo y necesaria para pensar el campo de la pedagogía en Colombia en sus distintas dimensiones (teóricas, prácticas y narrativas) y en su movimiento de proliferación y reconceptualización².

La orientación escolar como práctica

De acuerdo con la normativa nacional, el orientador escolar es un profesional que tiene a su cargo el diseño de programas

.....

2 “La reconceptualización de la dispersión o proliferación enriquece a la pedagogía, ya que le permite leer las relaciones con conceptos y campos, aparentemente opuestos que brindan a sus conceptualizaciones una polivalencia controlada. Con la ventaja que dicha lectura se hace desde el interior de la pedagogía o sea desde conceptos o experiencias que la reproducen como saber”. (Echeverri Sánchez, 2015, p. 140).

que fomenten en la institución educativa la formación de valores individuales y colectivos que permitan una convivencia armoniosa y “disfrutar de los aspectos positivos de la vida” (Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016 p. 26). Así, las funciones del orientador escolar implican la atención individual de los estudiantes para apoyar procesos socioafectivos y académicos que requieran intervención, procesos grupales de prevención y promoción, convivencia escolar y gestión en la organización escolar. Como se observa, esta heterogeneidad de funciones genera dispersión en el ejercicio profesional, y problematiza cualquier formación de base o inicial con la que llegue el profesional a ejercer la labor, lo que le exige acudir a unos saberes personales y experienciales para asumir esta responsabilidad en la escuela.

Sin embargo, más allá de pensar la problemática del orientador como individuo, el objetivo es pensar qué lugar ocupan estas actividades en la vida escolar (prácticas de saber que tienen como objetivo la difusión, distribución y control del saber), lo cual implica una relación material con el conocimiento, y más aún, pensar en cuál es el lugar que desde el campo de saber se le otorga a esta función. Por tanto, no se trata de dar cuenta de las representaciones que los orientadores tienen de sí mismos, sino de lo que hacen y de la manera como lo hacen, es decir, la regularidad con que hacen lo que hacen

El orientador escolar, en su cotidianidad, realiza múltiples actividades que hacen compleja la delimitación de sus funciones y determinar un perfil profesional. La realidad escolar plantea tantas exigencias a los profesores que no basta con la enseñanza para responder a las necesidades de la formación que se manifiestan en las instituciones educativas, por consiguiente, se delegan en el profesor orientador muchas de las responsabilidades que van más allá del aula y de la enseñanza, como lo señaló la sicóloga de un colegio privado entrevistada en el marco de la investigación:

Los problemas más irresolubles para los coordinadores, para los maestros, van y reposan a orientación escolar. Entonces somos nosotros los que organizamos todo un proceso para que se llegue a la causa real de la dificultad y se aborde de una manera asertiva. El orientador escolar reconoce que los objetivos de su trabajo no solo tienen una amplitud que dificulta medir su efectividad, sino que además se manejan altas expectativas sobre lo que hace y, por ende,

altas exigencias sobre él. Sumado a ello, no tener una profesión de origen común ³ hace que cada docente enfrente estas tareas desde sus posiciones particulares y desde sus saberes profesionales de base y su experiencia, lo cual es algo paradójico, que somete al orientador escolar a una tensión constante entre lo que hace y lo que se le demanda. Esto se constata desde la definición de los objetivos que los mismos orientadores enuncian, que van desde comprender la causa real de los problemas de los estudiantes para garantizar su bienestar, mediante la atención psicopedagógica, hasta la gestión escolar, entre otras. Por ejemplo, en las siguientes afirmaciones de dos orientadoras (psicólogas de colegios privados de Bogotá): “Mi objetivo es apoyar desde la psicología y desde la pedagogía todos los procesos que involucran un contexto escolar, ya sea académico, convivencial y familiar o crecimiento personal [...]. Nosotros desde la orientación escolar abordamos esas posibles necesidades familiares y caemos en la sensibilización de la familia”. Estas afirmaciones son recurrentes en quienes ejercen la orientación escolar y dejan ver la heterogeneidad de las funciones, lo que nos remite a pensar ¿Cuáles son los conceptos centrales que podrían dar cuenta de la orientación escolar? Si carecemos de una teoría unificada que sustente estas actividades, ¿es posible pensar la orientación como una práctica que derive en una teoría sobre esta?

Cabe anotar que cuando se hace referencia a una conceptualidad que dé cuenta de la orientación escolar, no se alude a una teoría unificada. Se trata de pensar en términos concretos: si lo que hace el orientador es formar, enseñar, psicoanalizar, realizar terapia, prevenir riesgos, entre otros, cuál es el saber que contiene esta amplitud de actividades; es decir, cómo desde la constitución de una teoría de la práctica se pueden hallar herramientas para enfrentar la paradoja del ejercicio del profesor orientador, como ya se enunció. Tener claro este panorama podría ponerle límites a la dispersión

.....

³ La formación profesional de los orientadores escolares abarca profesiones como la psicología, la sociología, el trabajo social o la licenciatura en psicopedagogía. Generalmente el perfil con el cual se responde a este cargo no exige la titulación en carreras de educación y se aprende la función en la experiencia (Tardif, 2004).

de las funciones y del ejercicio profesional, lo cual tendrá efectos, por ejemplo, en las evaluaciones de desempeño que se establezcan en la carrera docente y en los procesos de formación profesional, en los concursos para acceder a este cargo y en la política educativa. Sin embargo, esta borrosa perspectiva teórica no es un obstáculo, sino una oportunidad para pensar una posible teoría de la práctica de la orientación escolar. Lo que aquí se esboza es un proyecto que apenas se emprende, cuyo punto de partida consiste en aproximarse a una reflexión sobre qué es la práctica de la orientación escolar.

Desde esta perspectiva, pensar la práctica de la orientación va más allá de reconocer el quehacer de los orientadores, y de las actividades demandadas en proyectos educativos o en la misma política educativa. Pensar la práctica implica, en principio, reconocer esas actividades cotidianas, muchas de las cuales son singulares y localizadas en los contextos de la acción, pero al analizarse pueden inscribirse en una racionalidad que posibilita pensarlas y dilucidar comprensiones sobre el saber inscrito en estas prácticas. En otras palabras, las prácticas son acontecimientos que solo pueden localizarse en red. Por eso la singularidad en la que se inicialmente se detectan no basta para que una actividad sea una práctica, es decir, solo hay prácticas en red (Castro-Gómez, 2010). Por esa razón, la analítica que se emprende, y que apenas se esboza, parte del reconocimiento de la singularidad (las actividades), los fines y usos en los que se localizan las prácticas, para hallar las recurrencias y la coherencia interna que las inscribe en una racionalidad que se denominará *régimen de prácticas*.

Esta tarea implica entender que el hacer, aparentemente despreciado por la teoría por su carencia de significado o escasa relación con el saber o las disciplinas, es para este trabajo un valioso insumo, pues se entiende que la práctica se refiere a lo que los seres humanos realmente hacen cuando hablan o cuando actúan, es decir, no son expresiones que enmascaran un sentido oculto o una ideología. En la práctica se puede localizar un régimen de verdad (Castro-Gómez, 2010, p. 27), por eso se procura partir de lo particular que dice cada orientador, para hallar la conexión entre esas actividades que manifiestan un régimen de prácticas, que se constituyen en un discurso sobre la orientación, el cual se inscribe en la práctica pedagógica, como se mostrará más adelante.

Como se observa en la tabla 1, los hallazgos de la investigación citada permiten identificar claramente ciertas actividades que, al analizarse siguiendo determinados procedimientos, nos permiten detectar en estas las características de la práctica. En un primer momento, por un lado, se localizan en los relatos las actividades y las funciones, y, por otro, se detectan los fines que se hacen explícitos. Esta operación aparentemente nos da como resultado una unidad, que se asemeja mucho a las demandas que desde la política educativa se hacen a los orientadores, pero que para su estudio exige una segunda operación: la de fragmentar. Siguiendo a De Certeau (2010), esta última consiste en tomar las actividades y procedimientos aparte, dejarlos de inscribir en una teoría específica y hacerlos coincidir con las prácticas derivadas de las profesiones de los orientadores escolares, por ejemplo: fragmentar implica desligar la escucha a los estudiantes de la clínica, que es la terapia que usan en psicología.

Tabla 1. Actividades y prácticas

Acciones/actividades	Usos y fines	Prácticas
Escuchar a los niños	Acompañamiento emocional	Prácticas formativas
Intervención grupal	Acompañamiento emocional	
Estrategias de prevención del suicidio.	Prevención del suicidio	
Estrategias pedagógicas para prevenir el consumo de psicoactivos y alcohol.	Prevención de adicciones	
Estrategias para la convivencia	Mejoramiento de la convivencia	
Asesoría a los padres de familia	Acompañamiento a las familias	
Valoración de procesos cognitivos	Mejoramiento de los procesos de aprendizaje.	



Fragmentación



Voltear la unidad fragmentada

Nota: Esta tabla se basa en las entrevistas realizadas a 40 orientadores escolares de Bogotá. Es una síntesis elaborada a partir de la transcripción de las entrevistas.

Fragmentar implica pensar el ejercicio de la escucha en cuanto tal, no darle otro significado sino el que se hace manifiesto en ese momento y en ese espacio. Posterior a esto la operación es voltear la unidad fragmentada, es decir, la actividad pasa de estar lejana y aislada a iluminar la teoría (De Certeau, 2010, p. 73). En otras palabras, esas actividades y procedimientos que, aparentemente, carecen de sentido desde una óptica discursiva dada por la ciencia, por ejemplo, no son otra cosa que los indicativos de un discurso o de un saber que amerita ser visibilizado. Estas dos operaciones no implican un ejercicio metafísico, puesto que todo lo que se dice da cuenta de ese régimen, solo es necesario hacerlo visible.

Estas acciones y fines o usos aluden a unas prácticas formativas que tienen como finalidad última transformar a los individuos y a los grupos que habitan la escuela. Atienden a procesos de formación que van más allá del aprendizaje de las disciplinas escolares, de la evaluación y de la enseñanza y, por supuesto, trascienden el escenario escolar, ya que están interesadas en tocar la vida del individuo en sus diferentes dimensiones. Estas prácticas formativas parten de la escuela como un espacio colectivo y, por qué no, público, y se dirigen a la esfera de lo privado para tratar de comprender lo que afecta a los individuos y buscar vías de solución. En palabras de dos psicólogas de colegios privados:

Yo tiendo como a ir hacia el comportamiento como tal y mirar cómo lo podemos cambiar, transformar, desde el punto individual o grupal también, que es lo que le digo a mis chicos, los que son más grandes. Es como... tienen algún tipo de dificultad; yo les digo: "Tus papás no van a cambiar, tú no puedes cambiarlos, tienes que cambiar tú. Si tu cambias tu forma de actuar, ellos van a cambiar la respuesta.

A veces son papás que no están pendientes y son niños que necesitan más afecto y más ayuda y como que uno se involucra un poco más con esos chicos como para intentar ayudarlos.

Estas son algunas de las acciones cotidianas que realizan los orientadores, en las cuales se movilizan estrategias, comportamientos y maneras de relacionarse con las que se busca afectar el comportamiento del individuo para generar un cambio. Esto implica ir más allá del aula y entrar en la intimidad del estudiante, de su vida familiar y privada, con un fin formativo.

Para el análisis aquí propuesto, estas prácticas no son atribuibles a un sujeto en particular, es decir, no son consideraciones que parten del individuo en cuanto tal. Si bien la acción es de un sujeto particular, la práctica se hace en conjuntos o redes (Castro-Gómez, 2010, p. 31). Así como se evidencia en la tabla 1: las acciones le corresponden a cada docente orientador, varían de acuerdo con los contextos y las particularidades de los sujetos, pero la práctica a la que estas acciones aluden trasciende a los orientadores y a su voluntad; sus efectos y sus procedimientos se inscriben en un conjunto más amplio, como lo es la formación.

Así, la formación se constituye en una categoría que aloja esas acciones, usos y fines, dando con ello lugar a una tercera operación que implica anudar estas acciones dispersas a través de una noción propia del horizonte de la pedagogía, como lo es la formación (Zuluaga Garcés, 1999), por cuanto es claro que se busca generar procesos de aprendizaje, transformación de los individuos y de los grupos en el contexto escolar. Estas acciones y sus usos o finalidades de manera aislada no representan una práctica, puesto que las prácticas no son las acciones, aunque sí se expresan en ellas. La regularidad de tales acciones, los fines que agencian y los espacios y tiempos en los que se detectan permiten identificar las prácticas que, en este caso, denominaremos formativas, por su interés en transformar la vida de los sujetos; generar aprendizajes en distintas dimensiones personales, físicas e intelectuales, y mejorar la convivencia en las escuelas, con ayuda de las familias y los entornos cercanos a la vida escolar (Sáenz, 2006).

Podría objetarse este argumento planteando que las acciones de los orientadores varían de tal manera que no podrían ser explicadas bajo el concepto de formación; sin embargo, desde esta mirada las prácticas se transforman por efecto de las prácticas mismas, es decir, se hacen con unas finalidades, pero estas se transforman en su uso y, por consiguiente, van generando efectos en la organización de los saberes (Castro-Gómez, 2010). Así, podemos entender que las prácticas no son estáticas y, por ende, tampoco lo son los saberes. Es decir, pensar un saber desde de las prácticas implica romper el esquema teoría/práctica como una causalidad. Esto explica por qué se requiere pensar los tiempos y los espacios, de modo que, por ejemplo, la escuela no es el objeto, sino

el campo de acción donde tienen lugar esas prácticas, lo cual no las somete únicamente a la forma *escuela*, sino que permite pensarlas en sus múltiples expresiones y en su movilidad. En consecuencia, el análisis propuesto implica entender las prácticas en cuanto acaecen y no en términos de representaciones de ideologías o teorías prescritas, como ya se afirmó. En síntesis, las acciones, muchas veces dispersas, que caracterizan la vida cotidiana de los orientadores escolares pueden leerse como prácticas formativas, aun cuando muchos de ellos no lo reconozcan así. Se trata de sacar de su rumor las maneras de hacer, “pensar estilos de acción, maneras de hacer, elaborar teorías de las prácticas y los tipos de operaciones especificados por las maneras de hacer” (De Certeau, 2010, p. 36). En otras palabras, lo que se busca es especificar los esquemas de acción para hallar categorías comunes y, con ello, aproximarse a explicar este conjunto de prácticas que se dan desde lo cotidiano.

En ese sentido, la orientación se entiende como una práctica, no solo desde la mirada tradicional de teoría/práctica, donde la práctica queda restringida a un hacer, sino que se entiende como un concepto que indica un campo de producción de un discurso a propósito de la formación, en el que interactúan sujetos, instituciones y saberes.

Consideraciones iniciales sobre la práctica pedagógica

La práctica pedagógica es una noción que se ha abordado desde diversas perspectivas y ha sido un término casi maniqueo, en el cual proliferan posturas, en ocasiones contradictorias. En el uso común, esta noción alude a un saber hacer, que se plantea en oposición con un saber teórico, pero una mirada más profunda a esta categoría permite analizar la potencia del saber que describe. En lo que sigue, se mencionan algunas posturas sobre cómo se ha entendido este concepto en nuestro contexto educativo colombiano y se presenta la postura sobre la que se hará el análisis aquí propuesto. Para ello, se consideran aquí posturas sobre la práctica pedagógica de distintas procedencias, a saber: la académica, la de la política educativa y la de algunas voces de los maestros que se han registrado en publicaciones de orden nacional.

En primer lugar, tal vez la acepción más común es entender la práctica pedagógica como ese ciclo de formación inicial de los profesores en instituciones como facultades de educación o escuelas normales. Esta práctica permite que el estudiante se acerque al contexto real de ejercicio de la profesión docente con el fin de que adquiera algunas habilidades y competencias, y ponga en acción algunos saberes aprendidos en la formación inicial. Sin embargo, para efectos de este artículo, tomamos distancia de esta concepción, pues el objetivo es situarnos en la práctica que desarrolla el profesor en ejercicio, ya ubicado en su escenario profesional.

En segundo lugar, al revisar la legislación vigente en Colombia, se observa que la práctica pedagógica se define como un proceso de autorreflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, mediante el cual se pretende articular el componente teórico con la práctica y la evaluación. Esto exige del profesor en formación y en ejercicio una comprensión de las teorías educativas y pedagógicas y de los contextos formativos, así como el conocimiento del estudiante y su realidad (MEN, 2015). Estas consideraciones permiten afirmar que la pedagogía, la investigación y la evaluación se constituyen en ejes que articulan el proceso de formación y ejercicio del maestro, pues sobre ellos giran su quehacer y su proceso de reflexión de la cotidianidad y realidad educativa. Esta postura intenta romper con la dicotomía entre la teoría con que se forma al maestro en escuelas normales y facultades de educación y la práctica en la que se “pone en juego” dicha teoría. Tal apuesta indica una superación de la visión instrumental y reducida de la práctica pedagógica.

Una evidencia de esto la podemos hallar en la evaluación de carácter diagnóstico formativo (MEN, 2010), con la cual se indaga por las condiciones del trabajo de los docentes, con el propósito de incidir en su mejoramiento continuo y favorecer los procesos pedagógicos y educativos en la escuela. Para ello, se evalúan aspectos relacionados con el contexto en el que el profesor desarrolla su trabajo, es decir, el contexto económico y cultural. Además, se analiza la relación que el docente establece con su comunidad académica y se valoran la vinculación con redes pedagógicas o participación en eventos, por citar algunos ejemplos.

En este marco, la práctica pedagógica comprende aspectos que van desde la planeación de la enseñanza, pasando por el dominio teórico de los conocimientos pedagógicos y disciplinares, los recursos, medios y métodos que lleva a cabo en su área, el ambiente del aula, hasta la relación con la comunidad que rodea la escuela y la académica. Para captar esta pluralidad de funciones, roles y escenarios, se acude a diferentes términos, como *práctica de enseñanza*, *práctica docente* o *práctica educativa*, con los cuales se intenta capturar la diversidad del quehacer del profesor tanto en el aula como por fuera de ella.

Sin embargo, más allá de esta concepción asumida en nuestra normativa, que da cuenta de la práctica pedagógica como un saber hacer en contexto que supone un dominio teórico, vale la pena analizar otras concepciones que permitan dimensionar otros elementos del orden del saber pedagógico. En ese orden de ideas, se entenderá la práctica pedagógica como un “concepto teórico que indica un campo de producción de discurso a propósito de un(os) objeto(s) de saber sobre la enseñanza y el aprendizaje” (Saldarriaga Vélez, 2017 p. 4) y cabe añadir, sobre la formación, que permite describir e historizar “el proceso de institucionalización del saber pedagógico”, en el que interactúan las instituciones, los sujetos, los discursos y las tecnologías de poder que en cada formación social han dado materialidad a la función de enseñar (Zuluaga Garcés, 1999, p. 125). Esta concepción de la práctica es útil para entender que la *orientación*, más allá de un hacer, se trata de pensar la práctica en su dimensión conceptual, lo que permite dar cuenta de las formas en que se materializa el saber pedagógico, un saber que no se restringe a la enseñanza, sino que se abre a los procesos de formación de los sujetos dentro y fuera de la escuela.

Aquí conviene aclarar que el saber pedagógico está delimitado por ciertos conceptos articuladores que se insertan en el horizonte conceptual de la pedagogía, horizonte que está inscrito en una tradición que se despliega en el presente de diversas maneras a través de preguntas sobre el sentido de la formación, el lugar de la escuela y el papel de los maestros en los procesos de constitución de los sujetos, entre otras. Tales preguntas se reiteran, reinventan y resignifican por las situaciones del presente y, por tanto, no caducan. Es así como el saber se abre a nuevas problematizaciones, pero también

se repliega a través de un movimiento hacia su interior denominado *reconceptualización*. Este saber deviene en lo que Echeverri Sánchez (2009; 2015) ha denominado *campo conceptual y narrativo de la pedagogía* (CCNP).

En consecuencia, cobra sentido pensar la orientación escolar como una práctica de saber que tiene por objeto la formación, que expresa la proliferación de la pedagogía, no solo en su dimensión conceptual y teórica, sino en la de las experiencias, relatos y prácticas que dan lugar a la problematización de la pedagogía del presente. En este marco, la orientación está inserta en las preguntas propias del CCNP, que son reguladas por conceptos articuladores como *formación, enseñanza, aprendizaje, escuela, maestro*, entre otros (Echeverri Sánchez, 2009), que le dan un lugar en la práctica pedagógica. En suma, la práctica pedagógica aloja y se constituye a través de prácticas formativas una pluralidad de opciones para pensar la formación más allá de la enseñanza y posibilita sacar de la instrumentalización ciertas acciones y actividades que realizan los maestros -en este caso, los orientadores escolares- en su vida cotidiana. Asumir esta mirada de la práctica pedagógica implica entenderla como categoría de análisis y no solo como un objeto que describe un hacer.

La práctica pedagógica y la orientación escolar

Hasta este punto, se ha mostrado qué significa que la orientación escolar sea una práctica, y específicamente cómo deviene en una práctica formativa. En un segundo momento se caracteriza la práctica pedagógica, para llegar a una noción que tiene la capacidad de alojar la problematización, teorización y realización de la práctica de la orientación escolar, para sacar esta práctica de la atomización a la que la someten las demandas externas propias de la sociedad, la política educativa y las disciplinas de los profesionales que las ejercen. En este apartado se pretende explicar cómo la práctica de la orientación escolar, en cuanto práctica formativa, se inserta en la práctica pedagógica, gracias a que aloja a la formación, concepto articulador de la pedagogía, que además pertenece al horizonte histórico de la pedagogía.

Cabe aclarar que la práctica pedagógica se entiende en este análisis desde la definición que plantea Zuluaga Garcés (1999:

1. Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza.
2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimientos retomados y aplicados por la pedagogía.
3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan las prácticas pedagógicas.
4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.
5. Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico. (p. 147)

Se retoma este planteamiento porque explica una dimensión de la práctica que va más allá del hacer y del saber hacer; se despliega por lo conceptual, lo narrativo y lo práctico, con el fin de comprender el discurso sobre la formación que funciona en las organizaciones sociales y concretamente en la escuela. Si bajo esta mirada analizamos la práctica de la orientación escolar, se puede comprender entonces cómo cada una de sus funciones no solo quedan aisladas e instrumentalizadas, sino que se recogen en función de una red de conceptos, como lo son los conceptos de la pedagogía, que dan cabida a la experiencia de la formación más allá de las prácticas de enseñanza.

Desde tal perspectiva, las funciones de los orientadores descritas en diferentes estudios (Gamboa y Sainea, 2017; Borja *et al.*, 2018; Medina, 2013) se dirigen a los procesos de acompañamiento de los estudiantes, los procesos de ayuda a padres de familia y maestros y otras actividades en las que enfatiza el trabajo de los orientadores. Entre ellas, la construcción de estrategias que faciliten los procesos de inclusión, las adaptaciones curriculares, la valoración de procesos cognitivos, la aplicación pruebas psicológicas, la gestión institucional, la orientación sexual, la convivencia escolar. Todas estas son acciones que pueden enmarcarse en la práctica pedagógica, tal como se explicó antes.

Llevar a cabo tales actividades implica la circulación y apropiación de conceptos provenientes de otros campos de conocimientos diversos como la psicología, la fonoaudiología y el trabajo social, entre otros, que en la práctica de la orientación escolar se ponen en función de la pedagogía y de sus objetos, como lo son la formación, la escuela y la relación profesor-alumno; con finalidades diversas, como la autorrealización, la adaptación a las demandas sociales, el autoconocimiento y la toma de decisiones para la búsqueda del bienestar permanente (MEN, 2017). Dichas finalidades permiten ver la circulación de saberes de distintos órdenes, que se ponen en circulación en la escuela y que van más allá de la enseñanza. Son finalidades que quedan registradas de diferentes maneras en los proyectos educativos institucionales y se explicitan en los modelos pedagógicos, que cada vez contemplan mucho más la idea del bienestar como un fin formativo (Monroy Mendoza, 2017).

Por supuesto, tales prácticas de la orientación escolar se localizan de manera diferenciada según los contextos y las necesidades de la formación. Ello implica que los orientadores escolares deben hacer una adecuación de su saber, el cual se materializa en las diferentes actividades, estrategias y finalidades de su práctica en la cotidianidad (Torres Carrillo, 2018).

Este artículo abre un horizonte de trabajo en el cual debe seguirse trabajando. Se propone fundamentar la práctica de la orientación escolar, con el fin de ponerle fin a la atomización e instrumentalización de esta función en la escuela. Asimismo, conduce al análisis de la práctica pedagógica en una dimensión amplia, en la que se pueda pensar más allá de actividades y funciones, en la constitución de un saber sobre la orientación escolar desde la práctica, desde la cotidianidad. Finalmente, este esfuerzo contribuye tanto a la cualificación de los procesos de formación inicial y continuada de los orientadores como a darle una mayor consistencia a su lugar en la escuela y en los procesos formativos.

Referencias

- Borja, C., Brunal, A., Osorio, A., y Mora, A. (2018). *Rol y sentido de la orientación escolar en Colombia*. Instituto para la Investigación Educativa.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad: razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre; Pontificia Universidad Javeriana - Instituto Pensar; Universidad Santo Tomás.
- Deleuze, G. (2015). *La subjetivación: curso sobre Foucault*. Cactus.
- De Certeau, M. (2010). *La invención de lo cotidiano 1: Artes de hacer* (L. Giard, Ed.; A. Pescador, Trad.). Universidad Iberoamericana; Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Echeverri, J. A. (2009). *Un campo conceptual de la pedagogía en Colombia: Una contribución* [Tesis doctoral inédita]. Universidad del Valle.
- Echeverri, J. A. (2015). Desplazamientos y efectos en la formación de un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia (1989-2010). En J. A. Echeverri Sánchez (Ed.). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (p.p. 149-200). Siglo del Hombre.
- Gamboa, G., y Sainea, C. D. (2017). Orientación educativa: una mirada a las representaciones sociales del orientador y su práctica en la escuela. *Cambios y Permanencias*, 8(2), 337-378.
- Medina, R., y Huertas, D. (2013) *La orientación educativa en Colombia. Entre la teoría y la práctica*, Uniediciones, Serie libros resultados de investigación 4.
- Monroy, J. A. (2017). *Panorama actual de la orientación escolar en las instituciones educativas oficiales de Cundinamarca: estudio de caso provincia de Ubaté* [Trabajo de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Universidad Nacional. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/59329>

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Evaluación diagnóstica formativa*. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-244742.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2016) Resolución 15683, Por la cual se subroga el Anexo I de la Resolución 9317 de 2016 que adoptó el anual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de Carrera Docente, https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-357769.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Directiva 50. Orientaciones sobre las funciones y horario de trabajo de los docentes orientadores y otras disposiciones*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-363246_recurso_normatividad.pdf

Saldarriaga, O. (2017, 30 de agosto). ¿Práctica pedagógica o saber hacer? *Magisterio*. <https://www.magisterio.com.co/articulo/practica-pedagogica-o-saber-hacer>

Sáenz, J. (2006). Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas estatales para formar a la población por fuera de la escuela en Bogotá (1994-2003) *Revista de Estudios Sociales*, (22), 11-22. <https://doi.org/10.7440/res23.2006.01>

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Torres, A. (2018). Pedagogías emancipadoras y nuevos sentidos de comunidad en América Latina. *Praxis Pedagógica*, 18(22), 106-120. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.106-120>

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía: la enseñanza, un objeto de saber*. Anthropos: Siglo del Hombre.