



Sobre la experiencia de la Orientación Escolar: un abordaje fenomenológico

About the experience of Educational guidance: a phenomenological approach

William Orlando Rincón Oñate^{1, 2}.

1. Facultad de Educación, Universidad Pedagógica. Bogotá, Colombia.
2. Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá, Colombia.



Recibido: 12 de mayo de 2023.
Aceptado: 20 de julio de 2023.
Publicado: 29 de mayo de 2024.

ART-AO-72-02
DOI: 10.5281/zenodo.11265147

Autor(a) responsable de la correspondencia

William Orlando Rincón Oñate

lizzenka@gmail.com

Calle 72 No. 11-86, Edificio C, piso 2.
Bogotá, Colombia.



Este artículo se distribuye bajo una licencia *Creative Commons* Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

© Rincón WO. Sobre la experiencia de la Orientación Escolar: un abordaje fenomenológico. Rev Cadena Cereb. 2023; 7(2): 86-94.
<https://www.cadenadecerebros.com/articulo/art-ao-72-02>

RESUMEN

Investigaciones a propósito de la Orientación Escolar han venido situando distintas tensiones que logran visibilizarse dentro de las comunidades educativas. Estas tensiones giran en torno a la formación académica de los profesionales y su diálogo en la cultura escolar, a las disyuntivas con la política educativa, a la importancia de la Orientación en el territorio de la diversidad cultural y últimamente entre otras, a las múltiples interrupciones que han exacerbado la convivencia escolar posterior al aislamiento social. Este documento se inserta en los análisis que posibilita la mirada al entramado de roles, experiencias y sujetos a partir de elaboraciones fenomenológicas, para entender de qué manera orientadores y orientadoras revelan pormenores de las estructuras que les configuran y desde las cuales persiguen dar sentido a su labor en la institución educativa. Esta será el observable a tener en cuenta. Algunos datos y reflexiones vienen de proyectos investigativos que se comentarán al interior y que siguen suscitando cuestionamientos al respecto.

Palabras clave: Orientación escolar; subjetividad; fenomenología; experiencia.

ABSTRACT

Some research about Educational Guidance has been showing different visible tensions inside educational communities. These tensions rotate around academic formation and its dialogue in school culture, the dilemmas with educational policy, the importance of orientation in the perimeter of cultural diversity, and later, multiple disruptions that have exacerbated school life after isolation. This document is inserted in the analyses that allow you to analyze at the network of roles, experiences and subjects from the phenomenological elaborations, to understand how guidance counselors reveal details of the structures that configure them and from which they make sense of their work in the educational institution. This will be the observable to take into account. Some data and thoughts come from a research projects that will be discussed internally and that continue to raise questions about it.

Keywords: Educational guidance; subjectivity; phenomenology; experience.

INTRODUCCIÓN NECESARIA

En la segunda mitad del año 2020, el grupo de docentes de la Universidad Pedagógica^a que lideró el Proyecto de Investigación intitulado *Saberes de orientadores escolares sobre su actividad profesional en colegios públicos de Bogotá*, tuvo la oportunidad de concluir el proceso, dejando varios insumos y elementos de análisis que conformaron la elaboración de otras reflexiones en diferentes momentos y formatos. Esta labor concedió, a través de un estudio etnográfico, el acercamiento de los saberes que ostentaron y mostraron Orientadores y Orientadoras de seis colegios públicos en diferentes localidades del distrito.

Un criterio importante en la formulación del proyecto, como se indicó, fue la focalización de 6 docentes activos en la orientación con formaciones de base distintas. Ello fungió como perímetro analítico de contraste con respecto al saber disciplinar.

Para encuadrar el trabajo, fue fundamental volver a los aportes del filósofo e investigador canadiense Maurice Tardif (2014), quién elaboró una taxonomía de aquellos conocimientos, acciones, competencias y habilidades que dinamiza cualquier docente en su labor periódica relacionada con su contexto. Como expresa el autor, tales saberes son plurales, heterogéneos, temporales, diversos, provenientes de fuentes variadas y, probablemente, de naturaleza diferente¹.

En esta clasificación, aparecen grosso modo los saberes profesionales, los saberes disciplinarios, los saberes curriculares y los que

corresponden a la experiencia. Además, el autor explicita finalmente que estos saberes no tienen una relación o emergencia simétrica de manera frecuente, que su visibilización está sujeta a las dinámicas del entorno y que se integran ulteriormente en el quehacer docente. Esta sinergia reconoce en suma saberes de tipo pedagógico dinámicos y evolutivos en continua actualización gracias a la formación y reflexión de la práctica educativa.

De otra parte, un grupo de estudiantes adelantaron entre el 2022 y el 2023 un proyecto de grado intitulado *La dimensión política del Orientador escolar: un estudio fenomenológico*^b con el que pretendieron dar cuenta de la subjetividad que articula sentidos y que, para el caso, se expresa a través del rol.

Sin duda, un contenido poco sencillo por la escasa bibliografía, por el protagonismo de la descripción densa o por las críticas que endilgan aún a esta perspectiva señalándola de metafísica entre otros variados asuntos. Sin embargo, no deja de ser revelador el hecho de concebir desde la fenomenología una suerte de dilemas que podrían posibilitar la emergencia de la juntura subjetividad y conciencia, no necesariamente a través de las ocupaciones laborales en donde opera de una manera u otra la episteme institucional² que bien podría situar un discurso asociado a unas prácticas habituales, tradicionales en la escuela.

Innegablemente lo anterior sigue alentando variados estudios en el tejido de la crítica que habilitarán otras caracterizaciones de las condiciones con que opera el mundo del empleo – técnico o económico³ - en la enajenación de la subjetividad. Empero, tal complejo puede ser analizado en otros documentos y reflexiones posteriormente.

^a Este equipo de investigación está compuesto por Isabel Cristina Calderón, Oscar Hernández Salamanca y William Orlando Rincón Oñate.

^b Investigación adelantada por Ángela Lara, Nathaly Ospina y Brayan Castro.

En consecuencia, el presente ensayo persigue plantear entradas fenomenológicas sobre el campo de la Orientación Educativa en entornos escolares. Como se leerá adelante, precisar este *topos* es importante en tanto emplaza algo así como un domicilio que da trama y determina sus lindes de manera concreta.

ÁMBITOS

La Orientación está conceptualizada para los docentes como una función a partir del decreto 1278 de 2002⁴ – artículo 4 -. Allí se precisa que tal función comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; entre otras variadas que refieren a actividades deportivas, culturales, de planeación, administración, etcétera; relacionadas con el proceso educativo.

Sumado a esto, de manera previa el artículo 40 del decreto 1860 ya había dejado *orientaciones curriculares* aproximadas que pretenderían encausar la orientación para estudiantes, con el propósito de contribuir al pleno desarrollo de su personalidad, particularmente en cuanto a:

“a) La toma de decisiones personales; b) La identificación de aptitudes e intereses; c) La solución de conflictos y problemas individuales, familiares y grupales; d) La participación en la vida académica, social y comunitaria; e) El desarrollo de valores, y f) Las demás relativas a la formación personal de que trata el artículo 92 de la Ley 115 de 1994.” (p. 15).

Se conecta con este panorama hacia el 2021, el propósito de contribuir al desarrollo socioemocional^c y al ejercicio de los derechos humanos de la población estudiantil al interior de los establecimientos educativos, a partir de procesos de promoción, prevención, atención y seguimiento, como aparece en el Plan Nacional de Orientación Escolar⁵.

Asimismo, un aspecto de gran relevancia es que el terreno de la Orientación viene adquiriendo una complejidad cada vez mayor, lo cual no debe ser considerado como un antecedente eludible. Esta complejidad parece estar en constante expansión, posiblemente como respuesta a las múltiples y cambiantes solicitudes que demandan hoy las sociedades intrincadas como la nuestra. Dicho de modo diferente y abarcador, las instituciones educativas y sus gramáticas organizativas necesitan leerse y comprenderse desde de otras categorías analíticas que den cuenta de estas transformaciones.

De otro lado, es esencial señalar que la Orientación se inserta en un armazón de dinámicas y relaciones heterogéneas que brindan un ambiente de posibilidad para su desarrollo. En este sentido, las características propias de la cultura escolar consienten procesos de escolarización disímiles de tal manera que logran adaptarse o resistirse en el camino.

En esta urdimbre la reflexión actual logra otra entrada vital comentada anticipadamente. Aquí, anclada al rol, anclada a las responsabilidades, a las determinaciones institucionales, a la inercia del día a día; anclada a este campo problemático, está la subjetividad – del orientador u orientadora - que significa y se significa ya no como una entelequia, un dato metafísico, un supuesto universal o un concepto en el plano de variables frecuentes de las Ciencias Humanas.

Lo anterior no es nimio justamente porque el sujeto en relación va elaborando otras capacidades simbólicas de la realidad que va viviendo hoy al amparo de las tecnologías de la comunicación y la información en ascenso. Aquí en el entretanto, van ordenándose la percepción, la sensibilidad y sus marcos de valoración entre otros aspectos sustantivos.

Hacer esta referencia a la subjetividad, no obstante, trae dificultades, incertidumbres o posibles incredulidades en tanto es un asunto escurridizo. Se expresa que la subjetividad se relaciona con la forma en que cada quien experimenta y da sentido a su entorno y que comprenderla escindida de su contexto no le da perspectiva empírica. Por tanto, la subjetividad no es vista como abstracción sino como construcción social formada históricamente que se objetiva en la toma de decisiones, en la interpretación y la actuación, etcétera de quienes hacen parte de la sociedad y la cultura.

Se verá entonces que la gramática organizativa de la institución, las múltiples referencias que se tienen sobre el mundo y su expresión en las interacciones, propósitos, convicciones, discursos, prácticas, etcétera; permiten que esta construcción de sentido centre la subjetividad, la obliguen o la definan en los acontecimientos al interior de las escuelas.

Si bien este documento no pretende abordar una categorización de la subjetividad, sí precisa la recuperación del sujeto para realizar el estudio fenomenológico anunciado. Hacer referencia a la subjetividad tiene que ver con la capacidad de construir significado y opciones que superen su concepción clásica en tanto receptora de impresiones sensibles acomodándose a estructuras instaladas en la naturaleza humana, tal como sucedía en el contexto del idealismo de fuerte injerencia kantiana.

Guardando las distancias, es curioso y extraordinario el que los hechos cotidianos todavía estén sucediéndose con estos ecos decimonónicos mencionados, sin duda, guardando las distancias.

^c Esta temática considerada de especial sensibilidad se tornará esencial en el estudio de la cultura escolar posterior al aislamiento social como se profundizará en otro documento reflexivo que emerge en el contexto de la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa con docentes del magisterio a finales del 2022.

En efecto, pareciese que el sujeto estuviese enmarañado en una suerte de abandono contemplando lo que sucede a través de los medios o las redes sociales - al parecer - esperando que las cadenas de mercado recreen y resuelvan necesidades históricamente consuetudinarias en narrativas ahora inexorables. Se percibirá que este sujeto de manera gradual va acomodándose a inéditas rutinas de control (ahora asumidas autónomamente) que redundan en reconfiguraciones éticas, epistemológicas, estéticas, etcétera.

Empero, otras opciones hay si hace presencia la intención de develar este panorama. Se busca entonces identificar distintas condiciones y alternativas que pudiesen dar pistas de un sujeto que asiente aprehensiones y análisis más heterodoxos, exponiéndose en ámbitos de mayor comprensión.

En esta perspectiva, hacer referencia a la subjetividad versaría sobre la capacidad de construir opciones que localicen el sujeto en el presente de cara a posibles futuros objetivamente posibles, es decir, un sujeto que se desmarca de las rutinas con la capacidad de situarse y de operar sobre lo que acontece.

En esta línea propone el Prof. Zemelman (1997)⁶:

“En primer lugar, diremos que la subjetividad no es solamente un problema posible de distintas teorizaciones, sino, además, constituye un ángulo particular desde el cual podemos pensar la realidad social y el propio pensar que organicemos sobre dicha realidad” (p. 21)⁶

Ultriormente, como se leerá a continuación, la subjetividad no se escinde de otra categoría importante para este análisis. En efecto, concebir a un sujeto que piensa y se piensa en la realidad, lleva a considerarlo como un creador de mundos a los que retorna para determinarlos, para apropiarlos. De este modo, surge la experiencia que no concluye en la verificabilidad empírica, tiene una estructura axiológica importante y que, al parecer en sinergia con Tardif, puede empezar a descifrarse en la utilidad que aporta contextualmente.

ENCUADRE

A propósito de lo señalado por Waldenfels (2017), señalar que la fenomenología centra la experiencia, sigue siendo un lugar común que no posibilita precisar las honduras que logra en tratos teóricos y metodológicos⁷. Esto quizá sea incidencia de las múltiples concepciones que se han elaborado en relación con diferentes autores y tradiciones modernos, del trato desdeñable de la fenomenología como disciplina o marco metodológico de estudio debido al uso recurrente descriptivo no causal en su desarrollo, o en últimas de la asidua interpelación que la fenomenología en general ha tenido con la ciencia positiva.

Así, resulta proclive encontrar en Gadamer (*Verdad y método, 1992*)⁸, Husserl (*La filosofía como ciencia estricta, 2014*)⁹ o Merleau Ponty (*Fenomenología de la percepción, 1993*)¹⁰ constantes reflexiones que refieren a maneras distintas de entender la fenomenología no en términos de lo explicativo en tanto no tiene la pretensión de universalizar de manera apodíctica sus hallazgos, entre otros aspectos porque releva la percepción subjetiva extramuros de la causalidad o de la genealogía psicologista experimental.

Sobre esta relación dialéctica con el talante de la ciencia natural del siglo XIX, que se vincula con las dinámicas posteriores, escribe Gadamer (1992)⁸:

“Debemos a la ciencia la liberación de muchos prejuicios y la destrucción de muchas quimeras. Es pretensión de la ciencia cuestionar los prejuicios y conocer así la realidad mejor que hasta ahora. Pero a medida que los métodos de la ciencia se extienden a todo lo existente resulta más dudoso que los presupuestos de la ciencia permitan plantear la cuestión de la verdad en todo su alcance. Nos preguntamos con inquietud si no hay que achacar a los métodos de la ciencia la existencia de tantas cuestiones que demandan una respuesta que aquella rehúsa dar. La ciencia se niega a dar la respuesta desacreditando la pregunta, es decir, tachándola de absurda. Porque sólo tiene sentido para ella lo que se ajusta al método de hallazgo y examen de la verdad” (p. 52)⁸.

Asunto que logra un diálogo cercano con lo expresado por Husserl (1982, p. 25)¹¹ en las primeras líneas de *La idea de la fenomenología* cuando diferencia la ciencia natural de la ciencia filosófica, la primera articulada con los principios lógicos expuestos por su colega contemporáneo Gottlob Frege.

No se trata empero de realizar un exhaustivo estudio de la semántica en el perímetro del pensamiento moderno occidental para señalar palmo a palmo las aportaciones que han incidido o han constituido momentos de la experiencia fenomenológica. Tal objetivo nos llevaría a recuperar insumos eurocéntricos de Hegel, Bacon, Locke o Hume – entre otros – que desbordarían los propósitos del documento. Lo relevante es encontrar que existen adjetivaciones otras de la experiencia superando el fárrago de sensaciones intempestivas que hacen de la contingencia el lugar de acción y reflexión. Al respecto se pueden revisar los análisis de Villanueva (2009)¹² o Rizo (2012)¹³.

Estas disyuntivas exigen de manera previa concretar el alcance de la experiencia a modo de concepto ordenador en el transcurso de la reflexión. Amalgamarla o solaparla en otros argumentos o darla por sobreentendida estimula quizá las incomprendiones o fortalece las referencias afines que históricamente se han hecho.

La experiencia en fenomenología remite a un lugar que se va conformando a partir de la empiria preliminar de la realidad y se va ordenando como conciencia, es decir, parte de los datos sensibles

y va a la estructura que los datos posibilitan para que logren contenido.

Escribe Husserl (1982)⁹:

“En la percepción, por ejemplo, se halla obviamente ante nuestros ojos una cosa; está ella ahí, en medio de las otras cosas, de las vivas, de las muertas, las animadas y las inanimadas; es decir: en mitad de un mundo que, en parte, como las cosas singulares, cae bajo la percepción y, en parte, está también dado en nexos de recuerdos, y desde ahí se extiende hacia lo indeterminado y desconocido” (p. 25)⁹.

Aquí la referencia a lo *desconocido* o lo *indeterminado* no discurre como entelequia o ficción, sino que atañe a aquellos objetos que se constituyen en la conciencia, que, en tanto objetos de la percepción resultan siendo múltiples, plurívocos, posibles y por consiguiente en construcción. Así, quien los percibe establece un puente que fluctúa con la realidad como su contexto, ahora no desde ningún lugar sino amalgamado con sistemas de creencias, valoraciones, voliciones, etcétera.

Lo expresado entonces tiene dos concreciones sobre esta indeterminación. La primera entender que la experiencia no se agota en la percepción, sino que conforma una forma de estar en el mundo¹⁰, esto es, localiza las acciones, interacciones, decisiones, etcétera; en el marco de la realidad concreta en donde el sujeto se sitúa, en otras palabras, este sujeto ingresa a la realidad y hace parte de ella. La segunda dimensionar la imbricación de estas acciones, interacciones, decisiones en una particular forma de existir que pone en juego el sujeto situado.

Se leerá que la experiencia no se instituye sobre consideraciones adjetivadas como manifiestas, indiscutibles, auténticas pretendiendo por tanto diseñar otros ámbitos de comprensión. Hans-Georg Gadamer en su texto *Verdad y Método II*, continuando con esta línea argumental, indica lo siguiente:

“Sin embargo, la pretensión de la ciencia es superar lo aleatorio de la experiencia subjetiva mediante un acontecimiento objetivo, y el lenguaje del simbolismo equívoco mediante la univocidad del concepto. Pero cabe preguntar: ¿hay dentro de la ciencia como tal un límite de lo objetivable basado en la esencia del juicio y de la verdad enunciada?” (p. 55)⁸.

Como se ha venido comentando en varios documentos reflexivos –Alcázar Medina (2005)¹⁴, Ayala Carabayo (2016)¹⁵– resulta irrecusable la confrontación que tuvo esta tradición interpretativa con la línea del positivismo lógico y sus expresiones en la filosofía analítica a partir Frege, Carnap, Russell o Wittgenstein. En esa disyuntiva asuntos esenciales como lo denominado *verdad* o *falsedad* estarían definiéndose entre la apología de un metalenguaje técnico y sofisticado que se logra sumando enunciados y la interpretación que apertura distintas formas de acercarse o distanciarse de ellas.

En articulación con lo anterior, para el primer tercio del siglo XX el conocimiento natural solo comprendía la naturaleza física sujeta a conocimientos y principios universales que luego se corroborarían a través de deducciones correspondientes. Por el dominio de este talante metodológico y ontológico, ello pretendió extrapolarse a lo que Husserl denominó la naturaleza psíquica con implicaciones epistemológicas relevantes¹¹. De esta manera señaló:

“Así progresa el conocimiento natural. Se va adueñando cada vez en mayor medida de lo que efectivamente existe y está dado (ambas cosas, desde un principio y al modo de lo que de suyo se entiende) y sólo hay que investigar con más detenimiento en lo que hace a su alcance y contenido, a sus elementos, relaciones y leyes. Así surgen y crecen las distintas ciencias naturales: las ciencias de la naturaleza (como ciencias de la naturaleza física y de la naturaleza psíquica), las ciencias del espíritu, y, por otra parte, las ciencias matemáticas (las ciencias de los números, de las multiplicidades, de las relaciones, etc.). En estas últimas ciencias no se trata de seres efectivos reales, sino de seres posibles ideales válidos en sí -pero, por lo demás, también desde un principio aproblemáticos -” (p. 19)¹¹.

Lo que manifiesta el autor estrechamente vinculado al talante de esta reflexión, es que existe una realidad que ha estado bajo el lente de la ciencia positiva, regulando, parametrizando, limitando, encajando; entendiéndose como única o primordial. Esta no es una cuestión menor.

Allí puntualmente la experiencia resulta siendo un compendio de actividades contingentes inercialmente perfeccionadas que, si bien pueden generar experticias, no logran exponer fácilmente una estructura. Pero, ¿cómo se relaciona esto con el tema que convoca el análisis en el presente documento?

Verán. En los entornos educativos es usual encontrar que la experiencia está asociada a habilidades que le permiten a un sujeto desenvolverse con mayor destreza incorporándolas gradualmente en el trabajo docente. Su reconocimiento, teniendo en cuenta variables de política, de normatividad, de relacionamientos con la comunidad, etcétera; irá consolidándose históricamente y de allí surgirán quizá otras confianzas o incertidumbres habituando el devenir, esta vez signado por una teleología amparada en las representaciones sociales dominantes que la sociedad apropia y va imponiendo en general dentro de las instituciones.

Lo que se quiere decir, es que la experiencia –para el caso de la Orientación– se va registrando y examinando al amparo de los cánones que, de manera convencional, van haciendo carrera en las instituciones educativas y sus comunidades, desde referentes pragmáticos, eficaces, útiles, etcétera; constriñendo posiblemente apuestas e intenciones distintas que pudiesen manifestar mayor juntura con marcos valóricos y elaboraciones reflexivas disímiles. Tal cuestión dominante conjeturaría que hay una sinergia cumplida o completa entre lo que tiene en mente quien llega a una institución educativa a ejercer el rol de Orientador u Orientadora y las múltiples

circunstancias que allí transitan y se tornan solicitudes para él o ella. En otras palabras, que todo encaja o encajaría como un rompecabezas en donde previamente hay una figura, foto o dibujo anunciado.

Sin embargo, al parecer no sucede perpetuamente de manera tal y la experiencia que se devela en ese instante no es indiferente, la experiencia que emerge repentina muestra que hay marcos de sentido distintos de afecciones cotidianas interactuando. En consecuencia, hablar de experiencia:

"...implicaría que todo saber se funda en un mundo previo de experiencias vividas, donde lo vivido no se reduce a la satisfacción de necesidades, ni tampoco a la inclusión en su orden simbólico, sino al reconocimiento de un régimen de intercambio sustentado en la potencia o, por así decirlo, en la siempre incumplida promesa de sentido. Aproximarse desde aquí a la experiencia educativa a partir de su carácter negativo, provoca toda positividad, prescriptiva – taxonómica y ordenadora – normativa y reguladora que le otorga a la educación – ya sea como un bien heredado con fines prácticos y utilitarios perfectamente explicables y descriptibles o como el legado de un bien moral y epistemológico de un mundo comprensible, comunicativo, racional y lógico— un sentido práctico, uno racional o la suma de ambos" ¹⁶.

Así, indagar por la experiencia o centrarla para su estudio, no termina en la concomitancia perceptible trabajo–obligación–reconocimiento, en las distintas instituciones educativas y su cultura escolar. En ese perímetro la experiencia estaría determinada por su facticidad sin exhumar contenidos de la subjetividad en donde se aloja la *estructura de la experiencia*.

Harry Reeder, en tu texto *La praxis fenomenológica de Husserl* (2011), bajo el apartado de *evidencia* señala que el método fenomenológico describe las estructuras de nuestra experiencia¹⁷. Este método, escribe Reeder, más que explicar por qué las cosas aparecen como aparecen, "*procura describir cómo aparecen los fenómenos*" (p. 24)¹⁷. Aquí estas estructuras refieren a las características generales de la evidencia vivida. En palabras del autor:

"...la fenomenología se interesa en las características generales de la evidencia vivida; esta es la razón por la cual debemos dirigirnos a las estructuras de una experiencia, más que a la experiencia por sí misma, y continúa: Una estructura, entonces, es una característica encontrada en un campo común a varios casos o ejemplos experimentados de ella" (p. 24)¹⁷.

ALGUNOS DATOS EN LAS INVESTIGACIONES Y TRABAJOS COMENTADOS INICIALMENTE

Teniendo en cuenta el hilo argumental de los apartados anteriores para el objeto de esta reflexión, los observables que dejaron realizar análisis y consideraciones puntuales a partir de la fenomenología y sus dilemas, se situaron en algunas orientaciones escolares de

Instituciones educativas públicas en la ciudad de Bogotá como se mencionó en la primera parte del texto. Ello resulta relevante en tanto el alcance de las investigaciones aludidas no desborda un lugar específico y por consiguiente instala aproximaciones categoriales determinadas.

Así, para la conclusión del documento, en este acápite se tomarán algunas palabras de docentes orientadores y orientadoras de IEDs que consientan la revisión de aspectos significativos en el camino. Si bien las transcripciones completas, nombres y aules de sus protagonistas están en los informes del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, aquí se referirán como Orientador u Orientadora 1, 2, 3, etcétera; preservando por distintas razones su identidad.

Un primer asunto, posibilitará un regreso a algunas afirmaciones de gran calado hechas por Durkheim en sus estudios sociológicos y que logran dotar de sentido las imbricaciones entre la escuela y la sociedad¹⁸.

El sociólogo y filósofo francés en su texto *Educación y Sociología* escribía lo siguiente:

"[sic] Sin embargo, y, de hecho, cada sociedad; tomada en un momento determinado de su desarrollo, dispone de un sistema educacional que se impone a los individuos con una fuerza por lo general irresistible. Resulta baladí el creer, que podemos educar a nuestros hijos como lo deseáramos. Existen unas costumbres a las que nos vemos obligados a someternos. Si tratamos de soslayarlas en demasía, acaban vengándose sobre nuestros hijos. Estos, al llegar a la edad adulta, no se encuentran en condiciones de vivir en medio de sus contemporáneos, por no comulgar con sus ideas. Que hayan sido educados según normas o demasiado arcaicas o demasiado vanguardistas, poco importa para el caso; tanto en un como en el otro, no pertenecen a su tiempo y, por consiguiente, no se encuentran en condiciones de vida normal" (p. 57)¹⁸.

Este fragmento es relevante pues propone el acoplamiento de la educación y la sociedad a través de la sujeción a normas y principios ordinarios en general. Estos artilugios suponen un proyecto social y cultural en entramados jurídicos, políticos, religiosos, económicos; en suma, superposiciones y formas que posiblemente se mantienen en el presente con otros atributos. Resulta indudable que estamos en otras coordenadas, pero aún sobrevive esta necesidad de localizar modelos, esquemas o propuestas educativas que intensifiquen el *telos* de la educación de cara a consolidar una sociedad contemporánea.

Es evidente que nuestro país dista de la realidad gala, pero en el contexto de la experiencia moderna los aires no solo de Francia, sino de otros países occidentales son notables en la biografía nacional. Quizá estructuras, dispositivos, mecanismos y procesos apropiados han admitido estas injerencias dentro de lo que podría calificarse como *reproductivo*.

Lo que se quiere afirmar aquí es que las comunidades educativas, fruto de apropiaciones progresivas y tradicionales dentro y fuera de la escuela gradualmente han elaborado paradigmas históricos, quizá extrapolados, desde los cuales solicitan a las instituciones educativas misceláneas exhortaciones y reclamaciones que la desbordan, impeliendo a sus protagonistas (para el caso a las Orientaciones escolares) a asumir consuetudinariamente compromisos sin que haya claridad de sus lindes en términos de encargos y tiempos. ¿Cuál sería específicamente la consigna aquí? ¿Se trata solamente de funciones ancladas a imperativos normativos?

Se olvida que el rol lo sostienen sujetos cuya estructura de la experiencia quizá no está en su capacidad y pericia de sortear las adversidades. Aquí tal estructura está ordenando a un sujeto muy contingente que pretende darle sentido a lo que acontece, muchas veces desde una formación académica de base exigua y un piso axiológico que procura respaldar las acciones con un toque muy personal.

Algunos docentes del distrito bogotano han urdido en correspondencia algunas caracterizaciones de la complejidad en que se ha abierto camino la Orientación al amparo de una política que da paso a ambigüedades o a implícitos y al parecer, por esa misma vía, a sobre cargas laborales tramitando problemáticas cosmopolitas¹⁹.

Lo que se colige, es que la escuela trata - de una manera u otra - de resolver vicisitudes complejas fácticas amalgamadas en imperativos de carácter ético devenidos de algún lugar y que se tornan cuestionamientos hacia adentro, desde sectores sociales que esperan frecuentemente impasibles a que todo se resuelva de manera inercial.

A continuación, se configurará un primer campo desde la voz de Orientadoras y Orientadores escolares. Expresa la Orientadora 1 (IED en la localidad de Usme):

"...pero cuando uno está aquí adentro uno sabe que hay unos procesos escolares que se tienen que realizar, por ejemplo se tienen grupos de apoyo a los niños que tienen dificultades académicas y esos grupos por ejemplo los hago yo, entonces trabajo con ellos haciéndoles actividades para reforzar el tema académico, los terceros, por ejemplo, vengan los terceros y les trabajamos todo lo que es suma y resta o lecto escritura del grupo pequeño de los que van más o menos, pero no sólo es acá, llamamos a los papás para que ellos nos ayuden afuera para buscarles afuera de pronto refuerzo escolar o terapias ocupaciones y todo eso, yo digo que no trabajo sólo con los niños sino que involucre siempre a las familias, porque a veces uno trabaja aquí como un cucarrón solito y afuera los papás: "Es que en ese colegio no hay ni orientador", no lo conocen a uno, entonces uno tiene que estar empalmado todo el tiempo con las familias para que sepan todo lo que se hace realmente en el colegio."

En otro punto de la ciudad, comenta la Orientadora 2 (IED en la localidad de Usaquén):

"...Si, digamos que sí. Lo que se busca es un trabajo en equipo ¿sí? Como todo es un poco difícil porque pues buenos los profes tienen sus tradiciones. El primer choque que me pasó acá fue duro porque había profes que me decían a mí: - Y es que usted va a venir acá a enseñarme cómo trabajar cuando llego 25 años trabajando. Me va a sacar de mis clases-. Y yo: -No profes tranquilos, vámonos conociendo. La idea es yo poder aportarles algo también a partir de lo que yo veo desde esa mirada externa-. Entonces sí suele ser un poco complejo".

Quizá se comente que el denominado "trabajo en equipo" también se ha abordado en varias reflexiones e investigaciones. Para el referente de este documento, no obstante, no es protagonista, aunque tampoco es menor entre otras cosas, porque tales empalmes han habilitado la visibilización de las tareas de la Orientación en las instituciones. Posiblemente la relación con otras unidades o protagonistas logra que los procesos redunden y, a la mirada de los espectadores, que sean visibles o como se comenta ahora, significativos.

Un segundo asunto, centrando la deliberación, si bien el tema aquí tiene que ver con el lugar de la Orientación en clave de responderle a la comunidad, de manera semejante el alcance y concreción de esta respuesta reposa en las decisiones que cada orientador u orientadora toma. Léase esto en detalle.

Se explicaba arriba que hay una suerte de prácticas y costumbres instaladas en la sociedad solapadas en sistemas de creencias que van organizando un ángulo de mirada de la realidad. De esa mixtura endémica no se escinden aquellas personas que están en la Orientación Escolar particularmente. En el marco de esta y otras investigaciones se ha encontrado que hay un sustrato valórico sobrellevando los roles de quienes ocupan este lugar y les mueve a mostrar autoridad, experticia, razonamientos perspicaces, objetividad y claridad la mayor parte del tiempo. ¿Es de esta manera?

No deja de ser una disyuntiva relevante identificar cómo dimensiones simbólicas de una y otra parte se entrecruzan e interpelan en ambientes institucionales, aunque no solamente allí - y que, por una suerte o designio social en relación dialéctica con la escuela, lleva a que la Orientación manifieste dominio incluso sobre aspectos en los que puede poner comprometer otros tiempos, la salud o la seguridad²⁰. En este sentido se dirá que es lo que se espera dentro de la IE, dentro de la comunidad, dentro de los muchos sectores sociales.

Comenta una docente distinta (IED en la localidad de Engativá):

"Yo tengo el liderazgo. A veces reconocer eso es difícil y decir ¡No pues tan líder! ¿y porque lo reconozco? Cuando yo llego aquí, existían dos orientadoras que llevaban 18 años una y la otra 10 años y no existía un proyecto de orientación. Llego yo en mi lógica de mi cabeza pues yo necesito estar estructurada y empiezo a decir ¿Qué vamos a

hacer? Porque la orientación no se veía y el trabajo de orientación o sea ¿Qué hace una orientadora? Nada, es la apaga incendios”.

“Y yo me doy a la tarea de buscar al equipo de orientación y construimos un proyecto y adicionalmente busco la estrategia para mostrar el trabajo con coordinadores y profes. Y con orgullo puedo decir que en 2015 que llegó yo a marzo hicimos la primera presentación de la estructura, del diagrama de orientación, de los proyectos sensibles que trabajamos y como desde ahí las opciones se van articulando, inclusive un coordinador que llevaba mucho tiempo ahí dice: “es la primera vez en quince años que el equipo de orientación pide una reunión y que muestra su trabajo”.

Y continúa más adelante:

“Hay algo que yo creo que es una necesidad que ojalá dieran una clase así en la universidad y es el tema de la lectura del cuerpo, la corporalidad, el mirar a la gente, observarla, leer su estado anímico, leer casi que sus pensamientos, inclusive yo le digo a los profes: “a veces los chicos con el silencio dicen más o las familias con su silencio le dicen más” ¡que no! ¡Qué normal! ¡Que estoy bien! Y si usted no tiene en ese momento la capacidad desarrollada pierdes el caso, el chino no vuelve, la familia no vuelve”.

“Entonces yo diría que el liderazgo me sirve en unas y cuando tú me lo preguntas eso es más para equipo, pero para intervención individual si debe ser la capacidad de escucha, de la corporalidad ¡si es que existiera una manera de leerla! Empatía, yo creo que un orientador debe ser tremendamente empático, porque si no sienten que eres un dictador de la orientación; tomar decisiones, por ejemplo, intentar no tomar decisiones que no le corresponden a uno, sino que la gente desarrolle esa capacidad de descubrir su fortaleza”.

Ulteriormente, reflexiona un Orientador de la localidad de Puente Aranda:

“[sic] Ah bueno, entonces en la medida en que uno va practicando va viendo cosas que sabe hacer, es decir...perdón olviden eso. Repito, ah bueno, en medio del ejercicio que estuve haciendo en la formación en contexto tú te vas dando cuenta que hay cosas que se te dan mejor que otras y vas viendo que hay cosas que se dan de una manera particular frente a ciertas situaciones. Yo encontré en formación en contexto, perdón, formación en contexto no solamente fue la experiencia de la universidad hay otras experiencias de cosas que uno hacia antes y de cosas que hacía durante su proceso formativo que lo lleva a esto, o sea, esto no es tan gratuito. Digamos, lo único que lo forma a uno no es la universidad, hay múltiples contextos, entonces en esa interacción en varios contextos. Encontré en mi caso particular tres fortalezas o tres aptitudes o capacidades que yo tenía. La primera eran habilidades comunicativas, yo nací hablando carreta y me servía hablar carreta y esa carreta encarretaba a la gente. En otras palabras, yo hablaba y la gente me escuchaba”.

“Dos, segundo. Otra cosa bien particular que descubrí que tenía era que muchas de las personas que me escuchaban eran niños y adolescentes y lo tercero que yo noté era que yo era bueno no solamente para hablar carreta y que la gente me escuchara sino que la gente

cuando me escuchaba algo le ocurría y la gente salía hacer algo o a dejar de hacer algo distintivo a lo que hacía antes de que yo hablara con ellos”.

Un tercer asunto -muy preliminar y corto- que conformaría un texto de mayor amplitud, estaría en la correlación que pareciera natural entre la Orientación y lo que llamaría aquí el *talante religioso*.

Muchas de las familias en Colombia (aunque al parecer no solamente en este país) vienen generacionalmente aleccionadas o enseñadas a usanza de la tradición católica por razones de una evangelización extendida al amparo de una constitución que dominó gran parte del siglo XX. En esta, grosso modo, se consideraba que la educación pública era organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica, hecho que, como lo señala Helg (1987, p. 28), posibilitó la intervención de la Iglesia en la enseñanza de la religión y la moral sin intervención activa del estado en ello²¹.

El correlato de esto, se dio en la formación axiológica de este *talante* al interior de muchos núcleos domésticos, en la ponderación de valores católicos, en la formación denominada ciudadana, en fin; que amplió su presencia en las instituciones educativas. Si bien, hubo formalmente un quiebre en la constitución del 1991 donde se precisaba que no habría discriminación social o cultural por razones religiosas - garantizando la libertad de culto - se hace habitual en el día a día la circulación de valores como el respeto, la responsabilidad, la justicia que quizá aún estén imbuidos semánticamente de modos, hábitos y rutinas de credo.

En conversaciones informales, actividades académicas, desarrollo de prácticas educativas se encuentran Orientadores u Orientadoras que incorporan en el trabajo diario su creencia en Dios, su don de la caridad, su ayuda al desamparado (consideraciones arraigadas y comprendidas en el armazón antes comentado) que se localizan a modo de clausula para atender las agendas que correspondan.

UN PAR DE ELEMENTOS EN EL CIERRE TRANSITORIO DEL TEXTO

Se mencionó qué los observables concretaban exposiciones y argumentos a propósito de los quehaceres tramitados por orientadores y orientadoras *in situ*, ya que no se hace referencia a sujetos que estén por fuera de la realidad, esto es, entelequias sobre quienes se hacen discursos desde marcos de referencia imbuidos por una teleología en pretensión de objetivarse a través de la política educativa o de imperativos sociales. ¿Un tema de adaptación?

Quienes han abordado, conocido o trabajado desde la fenomenología quizá hayan notado con mayor intensidad que retorna la

pregunta por lo que va haciéndose natural en lo cotidiano. La cuestión estaría en dejar pasar este dato por temas asociados a la displiencia que impone el vértigo de los acontecimientos y que, como sucede en las vivencias y narrativas de las Orientaciones, persigue encontrar sentido desde la contingencia.

Abordar una reflexión con insumos de la fenomenología en hechos o ambientes delimitados solicita la búsqueda de aquello indeterminado que da sustento a las acciones, decisiones y razonamientos. Hablar de indeterminación, ya se señaló - no es hacer referencia a abstracciones escindidas del día a día. Hablar de indeterminación es hacer referencia a la multiplicidad de posibilidades que se localizan diariamente y que un sujeto que está en este entramado pretende resolver con estrategias y herramientas antes estudiadas, antes empleadas; y que en distintos contextos escolares suceden como rutinarias ya que en términos usuales... *funcionan*.

REFERENCIAS

1. Tardif M. Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea S.A.; 2014.
2. Zemelman H. Horizontes de la razón III. El orden del movimiento. Colombia: Universidad de Manizales; 2011.
3. Touraine A. Crítica de la modernidad. Bogotá: Fondo de Cultura Económica; 2000.
4. Decreto 1278/2002, de 19 de junio, sobre Profesionalización Docente. Diario Oficial 44.840, (junio 20de 2022)
5. Ministerio de Educación Nacional. Plan Nacional de Orientación Escolar. Colombia: Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media; 2021.
6. Zemelman H. Subjetividad: Umbrales del pensamiento social. México: Universidad Autónoma de México; 1997.
7. Wanderfels B. Fenomenología de la experiencia en Husserl. Areté. Revista de Filosofía. 2017; XXIX(2): 409 – 426. DOI: <http://dx.doi.org/10.18800/arete.201702.008>
8. Gadamer G. Verdad y método II. España: Sigueme S.A.; 2006.
9. Husserl E. La filosofía como ciencia estricta. Buenos Aires: Prometeo; 2014.
10. Merleau-Ponty M. Fenomenología de la percepción. Argentina: Planeta; 1993.
11. Husserl, E. (1982). La idea de la fenomenología. México: Fondo de Cultura económica.
12. Villanueva J. El motivo trascendental en Kant y Husserl. Estudios filosóficos. 2009; (39): 55 – 80. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n39/n39a04.pdf>
13. Rizo R. Husserl. Lector de Kant. Apuntes sobre la razón y sus límites. Areté. Revista de Filosofía. 2012; XXIV(2):351-383. Disponible en: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/arete/article/view/3782>
14. Alcázar M. La reducción eidética en Husserl y Scheler. Rev. Signo, intencionalidad, verdad: Estudios de Fenomenología 2005: 171-177. Disponible en: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/70972/Reducci%C3%B3n%20eid%C3%A9tica%20en%20Husserl%20y%20Scheler.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
15. Carabajo R. La formación de investigadores de las ciencias sociales y humanas en el enfoque fenomenológico hermenéutico (de Van Manen) en el contexto hispanoamericano. Educación XX1. 2016; 19(2): 359-381. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/706/70645811015.pdf>
16. Jiménez MA, Valle Vázquez AM. Lo educativo como experiencia fenomenológica. Praxis & Saber. 2017; 8(18):253-268. DOI: [10.19053/22160159.v8.n18.2017.7243](https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n18.2017.7243)
17. Reeder H. La praxis fenomenológica de Husserl. Bogotá: San Pablo; 2011.
18. Durkheim E. Educación y Sociología. Barcelona: Península; 2003.
19. Mesa V. et al. Padado presente de la Orientación Escolar en Bogotá y Colombia. Bogotá: Red Distrital de Docentes investigadores; 2018.
20. Mireles O. Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación. México: Universidad Nacional Autónoma de México; 2014.
21. Helg A. La educación en Colombia 1918-1957. Una historia social, económica y política. Bogotá: CEREC; 1987.

CONFLICTOS DE INTERÉS

El autor declaró que no tiene conflictos de intereses.

FINANCIAMIENTO

Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional – CIUP –.

PRESENTACIONES PREVIAS

Ninguna.