



ECO DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN LENGUAJE

SOBRE EL ORIENTADOR ESCOLAR EN COLOMBIA

-Una mirada histórica-

Autor: David Santiago Lizcano Prada

Tutor:

Alejandro Álvarez Gallego

(Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación)

**Trabajo de grado para optar por el título de licenciado en Psicología y
Pedagogía**

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de educación

Departamento de Psicopedagogía

Licenciatura en Psicología y Pedagogía

2020



Información General

Tipo de documento	Proyecto de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	<i>Eco de los problemas de aprendizaje en lenguaje sobre el orientador escolar en Colombia -Una mirada histórica-</i>
Autor	Lizcano Prada David Santiago
Director	Álvarez Gallego Alejandro
Ciudad	Bogotá, Colombia.
Editorial	Universidad Pedagógica Nacional
Programa académico	Licenciatura en Psicología y Pedagogía
Fecha	2020
Para citar:	Lizcano, S. (2020). <i>Eco de los problemas de aprendizaje en lenguaje sobre el orientador escolar en Colombia -Una mirada histórica-</i> . Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Descripción

Materias:

- *Orientación escolar
- *Aprendizaje
- *Problemas de aprendizaje
- *Psicopedagogía
- *Problemas de aprendizaje en lenguaje
- *Historia
- *Saber del orientador

Resumen:

El presente proyecto de grado de carácter histórico-educativo, pretende comprender de donde viene el hecho de que algunos orientadores educativos en la cultura y la práctica de la escuela trabajen los problemas de aprendizaje en lenguaje (entre ellos las dificultades en lectura y escritura) en el contexto Colombiano. De este modo aunque este documento se centra principalmente en el periodo de 1990-2001, no obstante procura dilucidar parte de la configuración de la orientación escolar en el Siglo XX, brindando así elementos necesarios para el abordaje y el acercamiento descriptivo del hecho analizado.

Key words:

- *School orientation
- *Learning
- *Learning disabilities
- *Psychopedagogy
- *Language learning problems
- *History
- * School knowledge in guidance

Abstract:

The present project of historical-educational character, is done in order to understand where the fact that some educational advisors in the culture and practice of the school work the problems of learning in language (among them the difficulties in reading and writing) in the Colombian context comes from. In this way, although this document is mainly focused on the period 1990-2001, it tries to elucidate part of the configuration of school guidance in the 20th century, thus providing the necessary elements for the understanding and descriptive approach of the analyzed fact.

Agradecimientos:

“Todos los excesos son malos, excepto el exceso de agradecimiento”

Quiero permitirme dar palabras de honor y honra a Dios, quien no solo me proveyó existir y ser formado en cada molécula, átomo y célula, sino que fue vital para que fuera posible letra por letra este proyecto ante las dificultades que surco, por las cuales creí en algún momento que era inalcanzable, gracias a Dios por hacerlo posible, en mis limitaciones y posibilidades no habría podido.

Agradezco a mi tutor Alejandro Álvarez, que es un ejemplo de lo que es un maestro, que por encima de su mucho conocimiento y sabiduría, cuando más decaí en este proyecto, y cuando más me sentía en pie sobre el aire, allí él fue aflorando su virtuosismo que está por encima de la media ética y moral de las personas que conozco y con todo me brindo una mano cuando más lo necesitaba, y no escatimo en apoyarme y cobijarme en lo que hiciera falta, como ningún maestro lo había hecho en mi vida.

De esta misma manera agradezco a los maestros Oscar Espinel y Gloria Pulido, que aunque no están vinculados a la universidad Pedagógica, ello no fue impedimento para guiar y ser importantes en diferentes etapas del proyecto investigativo; con denuedo su ayuda fue y es irremplazable, no tengo como pagarla. Así como tampoco podre pagar a mis congéneres y amigos Carlos Carvajal y Linda Tibaquira quienes dieron de su tiempo para releer este proyecto bajo el único propósito de brindar la ayuda que estuviese al alcance de sus posibilidades, mi cariño es a ustedes, por tal preocupación por mí, junto con esta demostración de afecto.

Finalmente a mi familia gracias infinitas, pues fueron quienes a lo largo de los años en que intente crear mi proyecto de grado, sufrieron y sintieron como propio cada desfase y cada victoria, lamento los inconvenientes por los que los hice pasar incumpliendo sus expectativas; de ellos agradezco en especial a mi mamá, pues mi esfuerzo es suyo, fue ella quien principalmente me empujo, rememorando diariamente en mí lo mucho en lo que fui instruido de pequeño.

Tabla de contenido

1. Introducción	8
2. Construcción del objeto de estudio	9
2.1 Planteamiento del problema	9
2.2 Justificación	12
2.3 Antecedentes.	13
3. Marco Referencial	17
3.1 El Saber Escolar	17
3.2 La Gramática del Saber Escolar	21
3.2.1 Lo acontecimental	22
3.2.2 La disyunción	23
3.3 Cultura Escolar	24
3.4 Las Prácticas Escolares	25
4. Objetivos	26
4.1 Objetivo General	26
4.2 Objetivos Específicos	26
5. Marco Metodológico	27
5.1 Etapa de construcción del archivo documental	28
5.2 Etapa de prelectura de documentos	28
5.3 Etapa de tematización de los documentos o registros	29
5.4 Etapa de establecimiento de sistemas descriptibles	29

5.5 Etapa de establecimiento de agrupaciones o cortes históricos _____	29
6. Aprendizaje en la educación y su relación con la orientación _____	30
7. Problemas de aprendizaje, segunda mitad del siglo XX en Colombia. _____	40
8. El Rol del orientador en los problemas de aprendizaje en la segunda mitad siglo XX _____	49
8.1 Historia del orientador escolar en Colombia en el siglo XX hasta la década del 80. _____	49
8.2 Influencia histórica del psicopedagogo en la orientación – El psicopedagogo y su vía más ligada a los problemas de aprendizaje. _____	85
8.3 Rol orientador en los problemas de aprendizaje en lenguaje, hasta la década del 80, en Colombia. _____	93
9. Problemas de aprendizaje en lenguaje en las funciones del orientador escolar 1990-2001	101
9.1 Organizaciones no gubernamentales y concepciones de los problemas de aprendizaje 1990-2001 _____	101
9.2 Problemas de aprendizaje - problemas para los orientadores 1990-2001 _____	112
9.3 Problemas de aprendizaje en lenguaje- problemas para los orientadores 1990-2001 ____	118
9.4 Análisis de experiencias de orientadores 1990-2001 _____	124
10. Conclusiones _____	132
11. Referencias _____	135
12. Anexos _____	145

1. Introducción

No se encuentran muchos documentos oficiales en donde se constate cómo el orientador trabaja los problemas de aprendizaje, y mucho menos los problemas de aprendizaje en lenguaje, en especial antes del Decreto 1278 del 2002; pese a ello en la cultura de la escuela algunos orientadores educativos llegan a enseñar a leer, escribir, y trabajar en las dificultades del lenguaje desde diferentes perspectivas.

Por lo anterior el presente proyecto de grado es realizado bajo la intención de comprender de donde viene este hecho, y si es posible rastrearlo históricamente, bajo la práctica y el saber propio del orientador escolar en las dinámicas de la escuela.

Nos centramos en el periodo de 1990-2001, en razón a la *Declaración Mundial sobre educación para todos* (1990), donde acepciones como el aprendizaje para toda la vida y la sociedad del aprendizaje influyeron de diversos modos en los discursos imperantes de la época (Álvarez, s.f.), dando una importancia al aprendizaje como necesidad básica, equiparable a otras necesidades básicas como el alimento y el techo; lo que hace que los problemas de aprendizaje sean relevantes allí. El 2001 fue elegido como fecha límite al perder vigencia el Estatuto Docente 2277, documento que proveyó el reconocimiento del orientador como docente y actor en la escuela.

Aunque nos ubicamos en este tiempo, se procuró dilucidar parte de la configuración de la orientación escolar en el Siglo XX, con el propósito de encontrar más elementos que puedan ayudar tanto al abordaje de la pregunta guía de esta investigación, como a abrir espacio a nuevas preguntas y saberes.

De este modo en esta investigación desde la metodología histórico-educativa, se brindará un acercamiento descriptivo a temas como el aprendizaje y su relación con la orientación en Colombia, la historia de los problemas de aprendizaje en Colombia en especial en la segunda mitad del Siglo XX, la influencia del psicopedagogo en el rol orientador, historia de la

orientación en Colombia, entre otros. Mantenemos como horizonte la cultura escolar y la gramática del saber escolar, para mostrar: el azar, la lucha de poderes, y otros elementos que influyen este devenir particular en la escuela.

2. Construcción del objeto de estudio

2.1 Planteamiento del problema

Para Mosquera (1992) los cambios científicos-tecnológicos, sociales, educativos y políticos aumentan la cantidad y el tipo de problemas y necesidades, tanto individuales como de grupo en la población escolar; y a su vez “el incremento de estos problemas justifica que se establezcan servicios de orientación psicológica y escolar, dirigidos a ayudar a los alumnos, no importa su edad, a afrontar sus problemas y resolverlos” (Mosquera J, 1992, p.6)

Entre los muchos factores que hacen necesario los servicios de orientación psicológica y escolar, Mosquera (1992) menciona, algunos ligados a los problemas académicos como:

- A. La democratización de la educación, que lleva a que en las instituciones escolares, convivan alumnos de muy diferente capacidad, mental, madurez, y tipos de intereses.
- B. La expansión del sistema educativo, ha creado una problemática en el sector que afecta a la población estudiantil y que a pesar de los esfuerzos, del estado no se ha podido superar
- C. Las condiciones socio económicas, como por ejemplo el desempleo, y la tendencia emigrante de la población rural agrícola hacia la ciudad industrial, han producido una serie de desequilibrios sociales, familiares, y consecuentemente individuales, que se deben saber afrontar

D. Las circunstancias morales y la pérdida de valores llevan a una descomposición de la sociedad, a la desintegración paulatina de la familia, el aumento de la delincuencia juvenil, drogadicción, prostitución y otros problemas sociales. (Mosquera J, 1992, p.8)

De esta manera se puede denotar que las diversas necesidades de la escuela, en su tiempo-espacio histórico dan funciones al orientador escolar; tal despliegue de prácticas se ponen en evidencia en el Acuerdo 151 del 2010 donde “los docentes orientadores también son responsables de las actividades curriculares no lectivas”(Ministerio de Educación Nacional, 2010, p.4) encontrándose en estas la atención a la comunidad -incluidos los padres de familia y acudientes de los estudiantes-, la actualización e investigación pedagógica, junto con actividades formativas de diversas índoles, dentro del proyecto educativo institucional.

Otro ejemplo se percibe que en las resoluciones 2340 (1974) y 13342 (1982), donde se pueden asignar y añadir funciones al orientador, de acuerdo con la naturaleza del cargo, lo cual se presenta ambiguo cuando no se esclarece tal “naturaleza”, proveyendo dispersos quehaceres al orientador, tal como sucedió en los ochenta cuando los orientadores escolares se vieron abocados “a suplir la carga académica de las asignaturas de ética, valores y urbanidad, entre otras, o a realizar asesorías vocacionales y psicológicas” como referencia el Ministerio de Educación Nacional (2012 p.8), algunos aspectos que no estaban en sus saberes, pero a los que se adaptó por las necesidades de la escuela.

Ante esta pluralidad de opciones en las cuales puede desempeñarse el orientador escolar como trabajador cultural, se encuentra el trabajo tanto en el aprendizaje, como en sus dificultades y problemas en la población estudiantil, acercándose a la orientación para el mejoramiento académico. Por esto Londoño (2012) expresa que dentro del proceso de diagnóstico e intervención de las instituciones educativas de Bogotá, es el orientador escolar a quien remiten en primera instancia los educandos con problemas de aprendizaje tras evidenciárseles alguna anomalía en el proceso de aprendizaje.

Una de las dificultades de aprendizaje más recurrentes en la escuela, son las de lenguaje, pues de allí parte la base para la comprensión de las distintas asignaturas que se dan en la escuela;

como menciona Moreira (2003) del adecuado desarrollo del lenguaje depende el aprendizaje de nuevos conocimientos, conceptos y principios, a través de medios de adquisición del sistema de significación (Lectura, oralidad, escritura, imagen).

Si a esto se le suma que a partir de la década de los 90, elementos del lenguaje como la lectura y la escritura, son tomados como necesidades y herramientas básicas indispensables “para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo”, como ratifica la Organización de Estados Iberoamericanos (1990, p.2); entonces los problemas de aprendizaje en lenguaje son de vital importancia para la sociedad, la escuela, y el orientador como un símil de calidad.

El orientador educativo -entre otros maestros- debe estar a cargo del lenguaje de forma no lectiva como referencia la Secretaria de Educación Distrital (1999c), los Lineamientos Curriculares (1998) y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006) y como se comprueba en la cultura escolar actual. Aunque en la normatividad no se encuentra muchas referencias que mencionen como función del orientador los problemas de aprendizaje en lenguaje; en cierta medida debido a la ausencia de teorías que fundamenten el saber del orientador escolar, por la dispersión en su práctica, y el exceso de funciones que enmarcan su quehacer desde muchos lugares.

De esta manera se evidencia una falta de investigaciones que unifiquen las funciones y consoliden esos múltiples saberes del orientador, configurados no siempre de forma epistémica, pues son mediados por pensamientos, costumbres, reglas, discursos, y modos en que se transforma la cultura misma, entre otros aspectos que afectan al campo educativo (Gonçalves Vidal, 2007). Se abre la posibilidad de indagar qué son capaces de proponer, hacer, pensar y enseñar los orientadores educativos en la escuela y cómo lo hacen, a la par que se avizora cuál sería el estatuto y la naturaleza de ese saber.

Aquí nos preguntamos por las circunstancias que llevaron a que se produjera que el orientador trabaje los problemas de aprendizaje en lenguaje, ¿qué tanto de los problemas de aprendizaje

en lenguaje compete a los orientadores? ¿Cuál es el saber del orientador escolar relacionado con los problemas de aprendizaje en lenguaje? ¿Qué tipos de relaciones ha tenido la orientación escolar con las transformaciones de los problemas de aprendizaje en lenguaje? Preguntas que llevan en últimas a una pregunta más general, ¿Cuál es la incidencia de los problemas de aprendizaje en lenguaje en el rol orientador escolar, y cómo llegó a convertirse en una función propia del orientador escolar?

A partir de la indagación sobre el papel de la orientación escolar en los documentos oficiales emitidos en Colombia a lo largo de su recorrido histórico, partiendo del hecho de que el saber es siempre histórico, la presente investigación aporta a la clarificación del rol orientador y su saber; teniendo la posibilidad de abordar en gran medida aspectos de este y la escuela; pues el orientador tiene un conjunto de importantes saberes –más de los que es consiente- que ha venido formalizando, esto menciona Oscar Hernández, como un hallazgo encontrado en recientes investigaciones de la Universidad pedagógica nacional (2019).

2.2 Justificación

Ante la importancia en Colombia que tiene el lenguaje, del que deben estar a cargo de todos los maestros sin importar su área disciplinar dominante como menciona la Secretaria de Educación Distrital (1999c), al orientador escolar se le ha asignado en muchas instituciones en la actualidad el manejo de problemas de aprendizaje en lenguaje en busca de reducir el impacto que tiene sobre rendimiento escolar de todas las áreas académicas este tipo de dificultades.

Lo que motiva la necesidad de comprender cómo fue este proceso histórico en el que el orientador escolar, con base en necesidades educativas, institucionales, discursivas y políticas entre otras fuerzas de poder, adquiere en su función, el trabajar en estas dificultades; de lo cual se tiene poca información.

Así podremos saber en relación a los problemas de aprendizaje en lenguaje, qué sabe el orientador que lo diferencia de otros profesionales, como el maestro de aula, el fonoaudiólogo, el psicopedagogo y el psicólogo, saber que:

Rastreamos en lo que se dice, en los archivos, en general en todo lo que se ve, lo que se nombra; y se va recortando hasta descifrar los enunciados que rigen el discurso de una época en relación con un acontecimiento que se quiere investigar (Álvarez, s.f. p.5)

Lo que conlleva historiar, y aclarar dónde emergió que el orientador trabajase los problemas de aprendizaje en lenguaje.

De esta manera se podrá comprender a través del tiempo parte de la práctica y los modos de ser de la orientación escolar, que la hacen existir en unas condiciones y saberes particulares que desde la escuela se han configurado y transformado. Contribuyendo a nutrir la investigación e indagación pedagógica, al aportar al entendimiento de la escuela, al ser el lugar principal en el que se encuentra el orientador educativo en labor.

Aportamos, con los hallazgos del presente proyecto, a la consolidación de la labor del orientador escolar, en relación a los problemas de aprendizaje en lenguaje, desnaturalizando y actualizando por medio de la gramática escolar lo que se dice de la orientación en la época de 1990-2001.

2.3 Antecedentes.

Al hacer una revisión inicial de antecedentes en diversas bases de datos, no se encontró mayor información acerca de los problemas de aprendizaje del lenguaje en relación al rol orientador escolar, es por ello que se consultó sobre lo valioso que es el lenguaje en la educación, por la relación indirecta con esta investigación, en donde se rastrearon distintas investigaciones que dan cuenta de ello. Cabe hacer la aclaración que no se realiza una revisión exhaustiva de

trabajos que abordan el tema del lenguaje en la escuela, puesto que el interés del proyecto de investigación gira hacia otra dirección, solo se tomarán algunos trabajos que den cuenta de la importancia del lenguaje en la escuela que de manera indirecta aporta a la investigación.

Una investigación que resalta el lenguaje en la educación Colombiana, es el trabajo realizado por Agudelo M (2007), quien le dio por nombre "*Importancia del lenguaje en el ámbito educativo*" en el que permite tener una:

idea del papel del lenguaje en el ámbito educativo y de la función que cumplen la lengua y la gramática en esta dinámica, para ello, incursiona en el lenguaje pensado en/y para la escuela, con el análisis de propuestas que pretenden intervenir las prácticas pedagógicas y didácticas, de acuerdo con problemáticas percibidas; partiendo desde lo lingüístico como uno de los tres elementos y momentos señalados como constitutivos del lenguaje, para situar el cómo asumen las políticas colombianas la enseñanza de la lengua además, de las implicaciones de su enseñanza y el papel que cumple la gramática dentro de esta enseñanza (p. 1-2, 2007).

Lo que señala la autora es pertinente en la medida en que ofrece una mirada del lenguaje en el ámbito Colombiano, al hacer un acercamiento de las configuraciones curriculares en lenguaje; tal fundamentación es tomada en cuenta en la elaboración de las pruebas SABER y los indicadores de logro, emanados del MEN; además, Agudelo tiene presente los Estándares Básicos por Competencias, los cuales "son el punto de referencia de lo que un alumno puede estar en capacidad de saber y saber hacer, según el área y el nivel"(MEN, 2003)

Otra investigación que enfatiza en el lenguaje en la educación, es la "*Comunicación, lenguaje e interacción. La triada en la escuela*" elaborada Quitian (2016), quien es egresada de la carrera de humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional; este trabajo, se "enmarca en la línea de español y da a conocer la Triada en la Escuela, la cual da relevancia a la Comunicación, Lenguaje y la Interacción, como categorías que potencian la educación, y fortalecen la enseñanza de la lengua materna" (2016, p.5) pone en evidencia lo elemental que es el lenguaje en la educación, quien parte del "aula como un receptáculo de la sociedad, ésta se consolida o

modifica a partir de los sujetos que el aula le entrega a la misma” (2016, p.7) con una perspectiva, ya sea, una espiral que posibilita mejorar lo establecido, o como un círculo vicioso, del que aparentemente no se puede salir, esta noción de la comunicación no verbal para mediar la interacción, afrontando la problemática evidenciada en curso primero y segundo, en este caso, el uso de la kinésica para esa etapa de desarrollo los estudiantes es beneficiosa ya que a esa edad se comunican corporalmente, rara vez recurriendo a las palabras (2016, p.7).

Del trabajo de Quitian se rescata la influencia del lenguaje en la educación y sus repercusiones en la sociedad, pero además se resalta la comunicación no verbal como forma de afrontar los problemas del lenguaje en los primeros años de escolaridad, ya que, para estos primeros años se inicia un proceso de adquisición del lenguaje. Esta perspectiva interesa a la investigación al tener puntos de encuentro como los son el lenguaje y los problemas de aprendizaje.

En consonancia a la importancia del lenguaje en la educación, la revista Pedagógica y Saberes en su edición n°22, desarrolla el artículo *Lenguaje y educación una visión ontológica, comunicativa y discursiva del acto educativo* escrito por García Nylza (2005), quien postula su perspectiva del lenguaje para hacer referencia a:

La ontología del lenguaje, constituyente en la condición fundamental para la educación, toda vez que, primero, posibilita la interacción dialógica entre los seres humanos, esto es, la comunicación y la significación en el escenario pedagógico; segundo, la construcción del universo conceptual y cultural del hombre, esto es el acceso a los códigos propios de la cultura y por último, derivado de las dos anteriores, se convierte en el objeto de conocimiento y elaboración, que se sucede fundamentalmente en la escuela, de allí que la reflexión planteada, no deje de lado una postura ética en este tríptico de análisis de la relación lenguaje y educación (2005, p.5)

Evidencia la trascendencia del lenguaje en la educación y las distintas afectaciones que de este deviene para la sociedad, es por esta misma razón que en muchas instituciones educativas han decidido tener el lenguaje como un eje transversal a la escuela.

Cárdenas (2005) con su tesis doctoral *Una propuesta de la formación del profesorado en el eje transversal del lenguaje (lectura) del currículum básico de Venezuela*, en donde se realiza una revisión del currículo en la primera etapa de educación básica de Venezuela, el cual se ve transversalizado desde cuatro enfoques: lenguaje, desarrollo del pensamiento, valores y trabajo, y en la segunda etapa, se incorpora el eje ambiente, cuyo fin, es la formación integral en las áreas del ser, el saber y hacer. Para dar cumplimiento a la reforma se plantea la formación inicial del profesorado en el área de la lectura como parte del eje transversal lenguaje, puesto que está presente en todo el currículo y es una herramienta indispensable para el desarrollo de todas las áreas y específicamente la lectura como un instrumento para aprender y para aprender a aprender, puesto que el contenido de las diferentes áreas tiene entre sus funciones la de:

servir de base para el aprendizaje de la lectura, se aprende contenidos a medida que se va comprendiendo lo que se aprende, en este caso específico lo que se lee (...), es por este motivo que el lenguaje es el vehículo y objeto del aprendizaje, necesitamos dominar el código de cada disciplina para comprenderla y trabajar con ella y, a su vez, se necesita de los conceptos, metodologías, procedimientos y valores inherentes a cada disciplina para poder adquirir su código (Cárdenas, 2005, p. 3-4 y 54).

Por otro lado se encuentra el análisis por parte del grupo perteneciente a la Red del lenguaje quienes, realizaron un estudio más minucioso de la publicación de los Derechos Básicos de aprendizaje (en adelante DBA) del 2015, en torno al lenguaje.

Entre ellos Rojas (2016) plantea que la idea de los DBA van en retroceso con un modelo pedagógico conductual que se creía haber superado, en este documento se espera que los estudiantes de primaria "aprendan" la lectura a través de ejercicios mecánicos, mientras en los grados superiores estos "aprendizajes" son aislados del contexto y situaciones auténticas de la comunicación. Descuidando, la perspectiva constructivista de Ferreiro, Teberosky y Gómez; quienes argumentan que el aprendizaje inicial parte desde el nombre propio, desde la pregunta por el "¿Quién soy?". Simultáneamente el modelo pragmático de Josette Jolibert (1988), quien

se apoya en la postura que afirma que leer y escribir parten de la "comunicación" por ende debe incluir incógnitas como:

¿Qué quiero decir?, ¿A quién? y ¿cómo lo digo para tener éxito en la comunicación? Por otro lado, se encuentra el modelo semiótico que considera el aprendizaje del sentido por encima de la apropiación del código formal de la lengua, con el fin de que surja el deseo por la producción de a través de los diversos lenguajes (Josette Jolibert, 1988, como cita Rojas, 2016, p. 51-54)

Asimismo se encontró el proyecto de grado *"Una mirada a los derechos básicos de aprendizaje de grado primero. Desde el análisis crítico del discurso: Tensiones sobre alfabetización inicial en Colombia"* de la universidad Javeriana que toma como referencia la discusión entre la Red De Maestros De Lenguaje y el Estado, planteada anteriormente. Determinan como objeto de investigación el análisis crítico de políticas y discursos de poder, que luego contrastan con las demandas de la red de docentes de lenguaje y finalmente ponen en juego todo lo anterior deteniéndose en los ítems de aprendizaje de grado primero con los teóricos que fundamentan los DBA (Bojaca B, Diaz R y Osorio R, 2017).

Estos distintos trabajos aportan a nuestra pregunta de investigación, ya que muestran diferentes posturas del lenguaje en distintos ámbitos educativos, que bien pueden ser relacionados como escenarios de aprendizaje, en donde puede actuar el orientador escolar; a su vez reflejan los diversos intereses en juego en la relación Estado y sociedad; esclareciendo algunas las tensiones en torno a las categorías de este proyecto de grado.

3. Marco Referencial

3.1 El Saber Escolar

Estamos en la sociedad del aprendizaje, un tipo de sociedad en donde la apropiación de conocimientos no se da solamente en instituciones educativas, ni se limita a la formación

inicial, como sostienen Robert Hutchins (1968) y Torsten Husén (1974) (citados por Sacristan, 2010), una sociedad que busca extenderse a centros de aprendizaje informales, en pro de lo económico y lo “práctico”; por ello la OCDE y la UNESCO, que tienen al aprendizaje como el motor del desarrollo económico de una nación, consideran esta sociedad, como uno de sus fundamentos; descolocando el aprendizaje, pues se afirma que este es una actividad, no un lugar.

Es a raíz de esto, que Joseph Stiglitz (premio Nobel de Economía) y Bruce Greenwald (2010) hablan, que debe cambiar la idea de economía del conocimiento a sociedad del aprendizaje, concatenando esto, a la famosa competencia del aprender a aprender. De esta forma, no es solo que el arma más grande de la actualidad, sea la información, ni lo más caro, y con mayores ventajas monetarias y de progreso social, como sostiene la teoría de la economía del conocimiento, sino que el saber se expande a un amplio espectro, desregularizado y global.

Lo anterior, como sostiene Alejandro Álvarez (s.f.) -refiriéndose a hallazgos del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica- ha dispersado la pedagogía, llevándola a relacionarse con otras instituciones y otras subjetividades, girando ante el catalizador del aprendizaje. Esto ha hecho que, coloquialmente, se llame pedagogía a muchas cosas, desde los cursos empresariales de capacitación, clases motivacionales de superación personal, conocidos como coaching, hasta las lecciones dictadas por las autoridades en ciertas infracciones de la ley, llamadas comparendos pedagógicos; todo un proceso de pedagogización de la vida social.

Por esto, podría afirmarse que la pedagogía, perteneciente a la escuela, ya no se limita a este mundo. Esto, hace que el saber pedagógico, deba distinguirse del saber escolar, así como hay una pedagogía en la escuela, y una fuera de ella; en este sentido el saber pedagógico será la amplitud de la lluvia, y el saber escolar una gota dentro de ella, un subconjunto, con sus propias singularidades, con sus propios matices y sus disimilitudes.

Ya con esta distinción, cabe aclarar que es un saber, y desde donde es tomado, para luego profundizar en el saber escolar. El saber es:

Aquello que se dice y se hace en una cultura, si la práctica es una relación entre saber y poder, si la pedagogía es un saber constituido en la modernidad, Saber, en su sentido más general, es para nosotros el modo de ser de los enunciados que rigen, junto al poder, una práctica, en medio de procesos de subjetivación. (Álvarez, s.f. p.9)

Esta Noción, es tomada desde Foucault por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, siendo el saber el sentido de toda expresión sintáctica, parafraseando a Álvarez (s.f.), lo que se nombra, se observa, se dice, los discursos rastreados, para finalmente ser descifrados, no es ciencia; es un modo de ser del pensamiento, en un momento histórico, relacionado con una institucionalidad.

Ante lo anterior, hay que añadir, que el Saber Escolar, es aquello no medible, no necesariamente epistémico, sino las maneras particulares de existencia de la escuela y su pedagogía, sus discursos de naturaleza única. Ante esto, Álvarez dice sobre la escuela:

“Allí hay religión, siempre la ha habido, hay rituales religiosos, pero al producirse en la escuela se matizan y se diferencian de los de la parroquia; allí hay moral, formación en valores, pero al producirse en la escuela se diferencian de los de la familia o los de la ciudad; allí hay procesos de gobierno, más o menos autoritarios, más o menos democráticos, pero al producirse en la escuela se diferencian de los que regulan las ramas del poder público; allí hay arte, música, pintura, teatro y danza, pero al producirse en la escuela se diferencian de lo que sucede en las galerías, en los teatros, o en los escenarios de espectáculos; allí hay deporte, pero no es el mismo que el de los estadios o las pistas atléticas; allí hay ciencia, pero para pesar de muchos no es la misma de los laboratorios, ni las academias; allí hay tecnología, pero incluso ella tiene sus particularidades (al punto que se habla del software educativo y de todo tipo de aplicaciones pedagógicas para el aula); allí hay literatura y se leen cuentos, novelas, poesía, pero con un fin pedagógico, lo cual tampoco le gusta a muchos, y sin embargo la mayoría de escritores reconocen que fue allí donde descubrieron el mundo de las letras” (2015, p.25)

La escuela no es meramente un lugar donde es reproducida la vida social; el plan general de organización de la escuela (las relaciones de los alumnos unos con otros y con los profesores)

hace de la escuela una institución radicalmente diferente de las otras instituciones sociales (Dewey, s.f. Pág. 1), incrustada en la forma de ser nación, desde la modernidad, arraigada al derecho a la educación que devino de la revolución francesa, anudada al proceso de alfabetización occidental, luego de la imprenta de Gutemberg y el protestantismo que compartió la Biblia; y desde luego también ha ayudado a intereses del sector del trabajo y la industrialización.

En Colombia, “la escuela de tierra apisonada, con muchos hoyos y rajaduras en el suelo, que era más una casucha con corredores húmedos; con un tingladillo que hacía las veces de cocina, con cercos, con hileras de ruda y de eneldo, rodeados de plantas de romero de Castilla y unas cuantas rosas chagre, donde podían encontrarse todas las clases sociales, nivelados por remiendos, desgarrones, mugre y mal olor, que no tenía hora de salida, pues en los pueblos no habían relojes públicos”, como la describe Tomás Carrasquilla en el *Dimitas Arias* (1858-1940) ahora, tiene otros códigos y lenguajes, otras representaciones, otros matices y tonalidades que no comparte ni con ella misma en su pasado. Y lo que indaga el saber escolar es esos modos, esas configuraciones constituyentes de ritos, mitos, currículos, disciplinas entre otros, que se hacen en la escuela y hacen a la escuela.

El saber escolar debe de ser una indagación histórica, por ello, en nuestro contexto, es la que se pregunta ante la descentralización pedagógica, ¿Cómo la escuela ha contribuido a los cambios de la pedagogía, el conocimiento, las ciencias y la cultura general? en pro de comprenderla, y reconocer el poder creador de esta misma.

El saber escolar, es pertinente para todo orientador, al sacarnos de la epistemologización que no toma lo “irrelevante”, a un plano más amplio de suprema búsqueda de la comprensión, y no juicios de valor, más en este tiempo donde cobra importancia indagar qué son capaces de hacer, de pensar, de proponer y de enseñar los maestros en la escuela y cómo lo hacen, y cuál sería el estatuto y la naturaleza de ese saber, ahora que las disciplinas y las epistemologías están tan relativizadas (Álvarez, s.f.), donde el orientador, tiene un saber disperso, pero haciendo parte del saber pedagógico.

3.2 La Gramática del Saber Escolar

La gramática como menciona el diccionario Oxford, en un sentido más lingüístico “estudia la estructura de las palabras y sus accidentes, así como la manera en que se combinan para formar oraciones”(2020); pero, en este caso, no se toma la palabra Gramática para hablar de morfología, sintaxis o fonología, la Gramática del Saber Escolar denota las reglas básicas y códigos de funcionamiento del saber escolar, saber escolar complementando el título anterior, entendido no como las materias, disciplinas y sus saberes enseñados en la escuela, sino:

aquello que se configura como decible y visible en la escuela, en unos enunciados cuyos dominios de objeto, posiciones de sujeto y conceptos, lo distinguen de otros que operan en el saber pedagógico más amplio, dentro de una formación discursiva determinada (Álvarez, 2015)

Es decir, un saber que hace parte del saber pedagógico, pero más específico para la escuela, y en donde se articula todo el tejido de elementos espacio-temporales que acontecen en la misma, atravesado por lo político, económico, religioso, dentro de lo que se hace, se piensa, se propone y se enseña, que le dan un estatuto sui generis a la escuela.

Cabe señalar, que la elección de la palabra gramática para esta teoría, es una muy pertinente disyuntiva, pues el saber escolar en esta teoría tiene muchas cosas en común con lo que es toda gramática, sacándola de lo lingüístico a una expansión, que la supera.

De este modo, la Gramática del Saber Escolar, como cualquier gramática, desglosa las bases que constituyen discursos y moderan el funcionamiento disperso de los enunciados, pero en este caso más allá de la lingüística. Estos códigos regulan la práctica pedagógica, haciendo que la escuela como institución se mantenga, aun ante las críticas a ella. De igual forma, la Gramática del Saber Escolar también como la gramática lingüística habla de técnicas, técnicas de educación, pero no en forma de cultura, pues gracias a la Gramática del Saber escolar es posible más bien, encontrar como la escuela sigue y seguirá siendo necesaria en respuesta a sus condiciones de posibilidad.

Por otra parte, la Gramática del Saber Escolar tiene características específicas –“unas rutinas, desde su funcionamiento, unas actividades entre manos”-, que en este caso son singulares, estas particulares son lo acontecimental, la disyunción, los juegos del poder y lo común (Álvarez, s.f.). Dos de ellas son.

3.2.1 Lo acontecimental

Se denomina acontecimental, primero porque la escuela es vista como un acontecimiento y no tanto como una institución, aunque su saber se trabaja desde la institucionalidad, como saber político; y segundo porque es lo que “se mueve y mueve a la escuela”, pues la misma, sin cambio, sin adaptación, sin trasiego, cual ser vivo, no existiría.

Así, al ser el saber escolar atravesado por tantos intereses y elementos, es un área de jaleo y luchas aleatorias, y, de igual forma a él, su gramática será plenamente dinámica, haciendo que esta y sus roles no tengan una forma determinada, sino que, sean un azar y un discontinuo. Este azar, hace de la escuela un lugar singular, que no es directamente proporcional en su historia a algún hecho concreto- no hay causas y orígenes-, así como no hay un sentido permanente en el tiempo de la escuela, por ello ésta es, como ya se dijo, un acontecimiento.

Desde esta perspectiva la escuela no solo produce y reproduce, sino que se multiplica a otros mundos posibles como dice Álvarez (s.f.), pues al ser la escuela en especial en estos tiempos un proyecto educativo, no deja de buscar, de intentar, de moverse. Así, en la gramática del saber escolar no aparecerán los sujetos, sino los gestos, esta gramática tampoco es una indagación sobre la conjugación persona – objeto en la escuela, ni sobre cómo los seres humanos en su intersubjetividad se construyen, como en las teorías constructivistas, sino que es un estudio sobre las reglas de la escuela, las cuales no son predecibles, al no nacer en un consenso democrático, son enunciados propios de una azarosa emergencia sin un origen específico.

3.2.2 La disyunción

La disyunción es entendida en esta teoría, no sólo como separación, sino como lo que se pliega al chocar dos tipos de fuerzas diferentes, muy ligado a lo que expresa el académico Mauricio Lazzarato (2008) en su filosofía; encontrando por un lado lo no lingüístico, lo afectivo, lo corporal, lo gestual, elementos no discursivos, elementos sutiles y cotidianos, que no suelen ser apuntados para hacer teoría, pero desde donde también se elige, se es y en especial se existe; como diría Martha Nussbaum (2010), no todo es empírico o racional, también están los sentimientos y lo afectivo como una categoría desde donde se decide y se cambia el mundo. Y por otro lado, se encuentra, lo que se supondría es la contraparte de todo lo anterior, lo lingüístico y formal. Dando lugar así a dos fuerzas que conviven en la escuela, el saber escolar, y la gramática del saber escolar.

De este modo, esta categoría invita a no caer en prejuicios epistemológicos sobre lo pre-lingüístico, dando lugar a reconocer aspectos relevantes y tan impredecibles, que llevaran a avances en procesos alternativos de construcción; fuerzas que es bien sabido están en la escuela, seguramente sin un fin u origen, sino que simple y llanamente existen, y se relacionan alterando, el todo grande del saber escolar. Por esto no se trata de producir teorías, pero sí saber cómo se produce en la escuela, describiendo así sus modos de ser, para ver así al saber escolar y su gramática actuando en las luchas que la constituyen allí (Álvarez, 2019).

Esta primera fuerza, como menciona Álvarez (2019) es un desvío del lenguaje formal, no el reflejo de lo que se dice, sino un espejo del cuerpo, de los sentimientos, de las fantasías, de las emociones, de los deseos, de lo inexpresable, en otras palabras, lo subjetivo, lo intraducible, que junto a la otra fuerza, transforma las sentencias que constituyen el saber escolar, configurando los enunciados de la gramática escolar.

De este modo, se puede afirmar, que el lenguaje, las normas y las teorías, no operan solas ni emancipadas de las emociones y el cuerpo, sino que se concatenan en una revuelta, que genera

lo heterogéneo, sin identidad fija y lo múltiple, complejizando y haciendo todo un azar pseudo incomprensible.

Para concluir cabe sentar ciertas reflexiones, apropiadas para el orientador, al encuentro con este modo de conocer la escuela, y es que esta perspectiva refuerza su labor, pues reivindica la búsqueda por la comprensión de la escuela, desnaturalizando los modos más epistémicos; y ya que, el orientador es el encargado de las dimensiones del desarrollo humano como lo son la “corporal, cognoscitiva, comunicativa, estética, espiritual y valorativa del desarrollo integral humano”(MEN, 1996), tiene implícitamente un rol propicio para adentrarse a lo más poco avizorado dentro de la Gramática del Saber Escolar, que es toda la fuerza no lingüística; el orientador, tiene un diálogo especial con la cultura escolar, pues en él, se ven bastantes roles no curricularizados, por su trabajo extraenseñanza; por lo cual, se piensa en otra lógica, saliéndose de lugares comunes de lo racional o empírico, de la lucha tradicional, pues hay más luchas que estas, que deben dar lugar a entender cómo funciona la escuela, y en ella sus maestros y sus orientadores.

3.3 Cultura Escolar

Desde que el término de cultura se introdujo en la ciencias humanas, enriqueció el análisis de los sujetos sociales y su tiempo histórico, el cual no es lineal, ni progresista, todo lo contrario, dinámico por las disputas que emergen dentro del mismo, cuyo propósito está dirigido a la regulación y homogeneización que han contribuido a los cambios sociales. Dentro de la cultura, en la polisemia que ha tenido, es fundamental rescatar la noción de experiencia, la cual reexaminó al ser humano, en sus costumbres, reglas, formas simbólicas de dominación ideológicas que afectaron al campo educativo (Gonçalves, 2007)

En el campo educativo es el epicentro en donde conflictúan el recorrido histórico de todos los pertenecientes al plantel; los estudiantes, docentes y demás personal, es por esta razón, que la

cultura escolar es diversa y está en constante cambio, además que la misma escuela es un transmisor de cultura y en cada nivel de escolaridad se genera un tipo de cultura en específico, ya sea en el colegio, universidad y jardín, puesto que en cada uno de estos tiene unos interés particulares.

De este modo la cultura escolar puede entenderse, según Escolano (2017), como las prácticas que se dan en la escuela y que generan “unas pautas que determinan una gramática específica dentro del funcionamiento institucional” (citado por Álvarez, 2019, p.32). De esta forma los estudios sobre la cultura escolar, como menciona Álvarez (2019) funcionan, “no solo para comprender, cómo se viven en la práctica las formas de asumir la tarea educativa de las nuevas generaciones, sino para sacar conclusiones sobre sus dinámicas” (p.32) donde algo tiende a permanecer y algo cambia; Incluso allí algo tan rutinario como el estudiante que llega a situarse en su pupitre, toma relevancia, “pues, como es bien sabido, la vida académica del individuo comprende la mayor parte de su vida en general (..) Y adquiere saberes que aunque no son académicos son comprendidos de igual forma como saberes” (2019, p.32).

La cultura escolar puede percibirse desde, la etnografía, pues ésta aborda la cotidianidad. Aquí, es propicio discernir que la cotidianidad de la escuela no es un simple espejo que reproduce la cultura general; de igual modo, hay que entender, que hay varias culturas en la escuela que hay que diferenciar, pues en ella conviven estudiantes, maestros, orientadores, coordinadores, rector, personal de aseo, padres de familia, entre otros, que crean una cultura empírica, una cultura académica y una cultura política, en la diversidad de intereses, actos y modos de operar.

3.4 Las Prácticas Escolares

Una manera de indagar el que hacer de los sujetos pertenecientes a la institución, es a través de objetos y de los distintos usos que han tenido, al describir el quehacer de quien los usa, se enmarca dentro lo cotidiano y en este sentido se podrían llamar objetos culturales que están

inmersos en diferentes situaciones de poder que afectan las dimensiones físicas y materiales, en el que evidencia las diferentes prácticas del sujeto y su relación con los objetos culturales. (Gonçalves, 2007)

En este sentido, toma relevancia para el presente proyecto investigativo las prácticas escolares de los orientadores escolares, al indagar cuáles fueron los objetos o materiales usados por los orientadores para trabajar los problemas de aprendizaje en lenguaje en su recorrido histórico, y así ir marcando el lugar del orientador en la cultura escolar a la que pertenece. Claro está que es necesario percibir los procesos de hibridación cultural que es producida por el mestizaje de la creatividad individual y colectiva en la reconversión de un patrimonio cultural. (Gonçalves, 2007).

4. Objetivos

4.1 Objetivo General

Rastrear históricamente la incidencia de los problemas de aprendizaje en lenguaje en la función del orientador escolar en la década de 1990 al 2001 en Colombia.

4.2 Objetivos Específicos

-Buscar las condiciones que hicieron posible que la orientación escolar se relacionara con los problemas de aprendizaje en lenguaje en Colombia, en los años de 1990-2001.

-Visibilizar el momento histórico en el cual los problemas de aprendizaje pasan a ser asunto de la orientación escolar en Colombia.

-Observar qué relación tiene históricamente en Colombia la orientación escolar, con fuerzas que inciden en los problemas de aprendizaje.

5. Marco Metodológico

Esta investigación es de carácter cualitativo con un enfoque histórico-educativo. Se siguen las vertientes del análisis documental, en cuanto técnica de recolección y sistematización de datos; opción, que por demás, permite una aproximación profunda a las fuentes enlazadas con la exploración, que da origen al presente proyecto.

La elección de un método histórico, facilita describir las circunstancias en las que se produce una verdad, reconocer modos de ser de una práctica, para describir, mostrar, dilucidar y comprender cómo cambiaron las circunstancias históricas propias, siendo fieles al momento que nos compete, principalmente 1990-2001. Explorando algunas condiciones socioculturales donde se produjo el relato, que reúne dinámicas de pensamiento, marcos de organización y comprensiones con que se codificó la cultura escolar.

Por ende, no se intenta indagar las tensiones que se dan entre los distintos documentos oficiales expedidos en Colombia entre los que se encuentran los emitidos por el MEN, la Secretaría de Educación Distrital, y la Comisión Nacional del Servicio Civil, y documentos históricos que son base de este proyecto, sino describirlos, sin juicios de valor, entendiendo que muchas veces no responden a razones lógicas, sino al azar y a juegos de poder. Marcando así afinidades o incongruencias con el rol orientador, aceptando lo que digan las fuentes, sin calificarlas¹.

¹ Esta investigación podría ser tomada también como crítica, pues, aunque no cae en aforismos, si toma el sentido etimológico de la crítica Kantiana, haciéndonos capaces de discernir y de investigar todo lo posible, un amalgama de contrarios y de pares, que pueden o no hablar entre ellos, teniendo o no relación alguna.

En conclusión, mostrar en esta investigación, las condiciones históricas en las que se define el rol orientador, atravesado por el lenguaje y los problemas de aprendizaje en la escuela, es ver la producción de verdad, que giró en los contextos que la originan y sus maneras o dinámicas propias. Poniendo en cuestión ¿por qué se dio? ¿Por qué está allí? ¿Por qué se normaliza? ¿Qué lo posibilitó? ¿Cuáles fuerzas hay allí? Sin responder de una forma lineal. Este proyecto se desarrolló a través de las siguientes etapas:

5.1 Etapa de construcción del archivo documental

Para la realización del proyecto se seleccionaron documentos de corte histórico y documental, los cuales se centraban específicamente en las categorías de orientación educativa, lenguaje, dificultades de aprendizaje, problemas de aprendizaje en el lenguaje y otros textos pertenecientes a la educación que permitían tener una visión amplia de los procesos educativos de la época.

Los criterios de selección se centraron en documentos tales como libros, tesis y artículos de revistas, los cuales fueron hallados en repositorios de la universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia, Universidad Javeriana, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional de Colombia, Secretaria de Educación Distrital, Ministerio de educación Nacional, y bibliotecas como la Luis ángel Arango, Biblioteca pública Tunal-Gabriel García Márquez y La Biblioteca Central Gabriel García Márquez.

5.2 Etapa de prelectura de documentos

En esta etapa se efectuó la lectura de los documentos encontrados, para seleccionar y clasificar el campo documental del proyecto según su importancia², con el fin de poder elegir correctamente el campo documental y llevar un registro detallado de los hallazgos de los

² Entendiendo que aun el amplio archivo, es capaz de indicar regularidades acerca de la pregunta problema que nos acompaña

documentos, para posteriormente realizar el análisis. De este modo fueron divididos los registros en roles del orientador, funciones del orientador relacionadas con lenguaje, obligaciones del orientador en problemas de aprendizaje, devenir histórico de los problemas de aprendizaje, problemas de aprendizaje en la escuela años 1990 hasta el 2001.

5.3 Etapa de tematización de los documentos o registros

Tras una segunda lectura, se realizó la selección final de los archivos. Se agruparon en tablas diseñadas en Excel³ citas textuales, que permitieran plasmar los discursos emergentes en la época respecto a las categorías mencionadas. Este procedimiento se realizó teniendo en cuenta la relevancia de cada cita para el proyecto, de manera jerárquica.

5.4 Etapa de establecimiento de sistemas descriptibles

Se establecieron las relaciones históricas, según la fecha de los documentos, y en algunos casos su periodo de vigencia, no de forma lineal, sino comprendiendo cómo intervienen unas con otras dentro de prácticas y discursos, realizando finalmente una descripción histórica.

5.5 Etapa de establecimiento de agrupaciones o cortes históricos

Finalmente, con la información encontrada, sistematizada, se procede con el análisis de la información en donde se busca establecer las relaciones entre contenidos y prácticas del saber pedagógico. En relación con el propósito de este proyecto establecerlas funciones del

³ El link de este archivo se encuentra en los anexos del presente proyecto.

orientador y su apropiación pedagógica de los problemas de aprendizaje en lenguaje. Lo cual se evidenciará en los siguientes apartados:

6. Aprendizaje en la educación y su relación con la orientación

Para fines del presente trabajo de grado, el saber y la práctica escolar del orientador en Colombia requieren de contexto, describiendo parte de su fundamentación y quehacer específico dentro de la escuela, en la medida en que se indaga en un espacio-tiempo socio-histórico, donde se evidencia las fuerzas de poder que la han atravesado, sus discursos y su práctica, con una institucionalidad, una subjetividad y un saber.

Ahora bien, hay que hacer notar en lo referente a la orientación escolar, que su punto de inicio en Colombia tiene para algunos distintas fechas; por una parte en 1954 con los Decretos del gobierno nacional 2437 y 3457; y para algunos otros, nace con la creación de la sección de orientación en 1968, no obstante, la fecha de mayor referencia es el 26 de febrero de 1974, a raíz de la Resolución 1084, y conmemora en la actualidad el día del orientador escolar⁴. Vale la pena decir que estos primeros documentos en mención (Decretos 2437, 3457 y Resolución 1084), avizoran en el desarrollo del maestro orientador, una mirada psicométrica, donde el niño debe experimentar y es un sujeto de experimento. En este orden de ideas, el maestro orientador se configura como un experto en test de desarrollo intelectual, ligado como profesional a la psicología, poniendo entre sus roles la asesoría escolar, “la prevención primaria a enfermedades mentales, trastornos emocionales, perturbaciones psicosomáticas” (Zapata G, 2014, p.10) y el manejo vocacional.

⁴ La Mesa Distrital de orientadores, celebro en 2014 los 40 años de la orientación. Cada año, el 26 de febrero fecha en que se expidió este decreto, algunos académicos con especial relación con la orientación, presentan un escrito, de conmemoración a la fecha; este año pude leer uno realizado por el Coordinador de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía Oscar Hernández. Por lo anterior y más esta es la fecha más aceptada, como surgimiento de la orientación escolar.

Esta unión entre la psicología y la pedagogía, que medía en el rol orientador, para algunos historiadores (Gerónimo Mendoza, Cesar Coll, Teresa Sánchez, Rubén Ardila) data ,a nivel global, desde 1905, con los trabajos de Alfred Binet, en especial su libro *Ideas modernas sobre el niño*, que invitó a experimentar en la escuela; trabajo que puede anudarse años después con las investigaciones de Jerome Bruner, Jean Piaget, Lev Vigotsky, entre muchos otros, con las diferencias y matices que hay entre ellos.

En Colombia propiamente las ideas psicológicas en la escuela comienzan a expandirse con la intervención de otros países en nuestra educación, ejemplo de ello es la Misión pedagógica Alemana de los años 1920, la cual ayudó desde su propuesta a que el estado intervenga y tenga control sobre la escuela, como lo hace notar Uribe A (1926) señalando que:

“La Misión pedagógica le adjudica a la escuela una serie de facultades propias como la posesión, terreno propio, el ser supervisado y la necesidad de hacer publicaciones sobre progresos de la enseñanza de las escuelas.” Uribe A (1926, pág. 10)

En efecto, lo anterior generó cambios en el maestro colombiano, pues como lo muestra *el Dimitas Arias (1897)*, los maestros tenían, mayor control en la escuela y libertad para adecuarla a su parecer, Tomas Carrasquilla, hace notar que:

No fue Maestro atrabiliario ni de viarazas: si chuzaba y daba azotes a la indómita chusma, obedecía a la consigna del superior (Dios), a la ley de su tiempo, en que era un axioma aquello de "la letra con sangre entra y la labor con dolor". (1897, Pág. 16)

De este mismo modo, los maestros organizaban los salones por edades o sexo, cumpliendo con distintos roles que hoy tienen nombre en las escuelas (director, coordinador, orientador, entre otros). El estado intervenía en lo estrictamente necesario, aspecto que empieza a cambiar después de la guerra de los mil días, con la primera ley de educación en 1903; la institución que si actuaba como órgano de vigilancia fuertemente en la escuela era la iglesia católica, como también se evidencia en esta misma obra literaria de Carrasquilla (1897) y en la investigación de Olga Lucia Zuluaga (1998) llamada *La educación pública en Colombia 1845-1875*, por citar otro ejemplo.

En esa lógica, las misiones pedagógicas cambiaron la forma en la cual el maestro impartía su enseñanza, como expresa Uribe A (1926) con esta llegaron “normas para los maestros de la enseñanza primaria, a fin de que los métodos simplemente mnemotécnicos o verbalistas se reemplacen por otros más modernos y eficaces, como experimentales” (p.50).

Con ello evidenciamos que la psicología entra en la escuela Colombiana junto con la idea de lo nuevo, y lo moderno, semejante al título del libro anteriormente referenciado de Alfred Binet. Además el mejoramiento de la raza era un saber que los maestros debían tener en cuenta junto con la “educación moral, intelectual, cívica y física, de los niños” (Uribe A, 1926) todo de acuerdo con las obras sobre psicología, pedagogía e higiene mental -recientes para la época)-.

En este orden de ideas, unido al Primer Congreso Pedagógico Nacional (1917)⁵, la escuela se movía en dos principales perspectivas, la tradicional, y la de la escuela nueva; la primera criticada por sus métodos de aprendizaje inductivistas y de corte pestalozziano - métodos oficiales del *Plan Zerda* (reglamento manual de escuelas primarias 1893-1933) y del *Manual de los hermanos Restrepo Mejía* (uno de los primeros manuales de educación en el país); la segunda traía nociones de aprendizaje experimental, más ligado a Decroly (Álvarez A, *et al.* 1999); en estos dos paradigmas, para muchos, se ponía en juego quien era el foco de la escuela, el estudiante o el maestro; las nuevas ideas ponían en concreto como centro de la escuela al niño, tal como se avizora cuando Antonio José Uribe escribe:

La escuela se ha hecho para los niños y no los niños para la escuela; que la vida escolar debe desarrollarse en la calma, la alegría y la belleza; que es necesario enseñar pocas materias a la vez, pero enseñarlas bien, pues una instrucción bien comprendida debe

⁵ Este Congreso, presidido por el ex ministro Antonio J. Uribe (ya citado en este apartado), y diseñado y organizado por el estratega Francisco J. Barbosa que luego tendría proyectos como los de integrar “el mundo escolar rural a la Cundinamarca”, reunió en el Teatro Colón de Bogotá a 192 delegados (entre ellos 30 mujeres, 30 hermanos cristianos, 12 religiosos y el resto, maestros y profesores oficiales - los del Gimnasio Moderno fueron excluidos-; “Vinieron pues a la capital, una maestra y un maestro escogidos por cada Asamblea Pedagógica Departamental, los rectores de las 29 normales departamentales, los inspectores nacionales de instrucción de las intendencias, los directores generales departamentales, los rectores de las universidades de Antioquia, Bolívar, Cauca, Nariño, del Instituto Universitario de Caldas, y del Colegio de Boyacá, los miembros del Consejo Universitario –los rectores de las Facultades de Derecho, Medicina e Ingeniería de la Universidad Nacional–, los rectores de la Escuela Nacional de Comercio y del Colegio Mayor del Rosario; los profesores de la Universidad Nacional, y los rectores y profesores de los colegios oficiales subvencionados de Bogotá, Escuela Nacional de Comercio, escuelas normales, Escuela Central de Artes y Oficios, y los de los Colegios Pío y Restrepo Mejía”. (Sáenz, Saldarriaga & Ospina, 1997 citando a Uribe, 1919).

extenderse más en profundidad que en la superficie; que en la infinita variedad de cuestiones que formula el institutor (1926, p.66)

Ahora bien, el hecho de ver al maestro como institutor, y que se cambie la común “dureza” en la disciplina escolar, que primaba hasta aquel momento, por mejores ambientes, nos permite pensar cómo en este periodo nada era de un solo modo, sino que acontecían ideas duales en la escuela, que pervivían a la par configurándola; otro ejemplo de ello es que:

Aunque los reformadores de la Escuela Activa desde 1915 incluyeron los métodos pestalozzianos en su crítica a la llamada “pedagogía tradicional”, les debían sin embargo algunos conceptos fundamentales: el rechazo de todo procedimiento de aprendizaje basado en la memorización y en la repetición de palabras, la acogida de procedimientos basados en la percepción y en la observación de objetos reales y de la naturaleza, la estima de toda actividad física y mental tendiente a “educar los sentidos”, la apreciación de la actividad cognoscitiva del sujeto como experiencia individual e intransferible; y como consecuencia profunda, la valoración de la “infancia” como un estado particular y delicado de la vida humana, al considerar al niño ya no como “un animalillo” ni como un “adulto en pequeño”, sino como un ser racional y sensitivo al que hay que guiar en su desarrollo hacia la autonomía. (Álvarez A, *et al.* 1999, pp.68)

Lo anterior hace notar la apropiación y acogida de estas ideas, en su momento, y se suma en esta época a la lucha entre lo tradicional o lo nuevo, si se debe dar más importancia al niño o al maestro y la disputa por el centrarse en la enseñanza o el aprendizaje. Enseñanza y aprendizaje que no necesariamente son ideas opuestas, como muestra Comenio en su obra, pues la enseñanza no es sin la pregunta de cómo entiende el estudiante, y qué puede aprender; así, se empieza a ceder lugar a la experimentación, como muestra Antonio Uribe:

La enseñanza establece una feliz asociación del esfuerzo físico muscular, con la asimilación de las ideas, y en la enseñanza secundaria los métodos también experimentales, de la investigación personal directa, que desarrollan el espíritu científico, para sustituir los métodos puramente mnemotécnicos en la enseñanza de la historia y de la literatura, en el estudio de las lenguas vivas, de las ciencias naturales,

que ejercitan el espíritu de observación; de las físicas y químicas, que ejercitan a la vez el espíritu de observación y el entendimiento, y de las ciencias matemáticas, consideradas como ciencias exclusivamente de razonamiento, pero que hoy se deben enseñar y se enseñan también por sistemas experimentales; en una palabra, el aprendizaje por la acción y la iniciativa individuales, learning by doing (Uribe, A. 1926, p.50).

Se destaca aquí la influencia de la psicología en la educación, así como la individualización de la enseñanza, empezando a centrarse en el aprendizaje siguiendo los intereses del niño. Este fue un cambio drástico.

No es que antes de esta época no se hablara de aprendizaje, o que la mención de este término sea exclusiva del Siglo XX; como botón de muestra se puede citar a Platón quien entre el 427-322 A.C escribía que el aprendizaje se da cuando el sujeto se despega de sus opiniones y a través de un ejercicio profundo de reflexión llega a las ideas para conocer la verdad mediante la razón; asimismo, cabe mencionar a Quintiliano quien postulaba que el aprendizaje se inicia en la niñez y se da por imitación y memorización, por lo que era importante dotar al niño de un maestro sabio; y Kant (1803) en el siglo XVII que afirmaba que:

Los niños deben aprender que el estar en la cultura los somete a cumplir ciertas leyes y normas, las cuales se aprenden al principio por una coacción, y después aprenderán a seguirlas de manera espontánea (...) no basta con el adiestramiento lo que importa es que los niños aprendan a pensar (p.14).

Manteniendo la salvedad de que las anteriores citas son traducciones que escogieron la palabra aprendizaje para remplazar alguna palabra de su idioma original, y que ello implica una interpretación; cabe resaltar que la diferencia en estas posturas de aprendizaje con la de esta época de las misiones pedagógicas, es que en esta última el aprendizaje deriva de una perspectiva psicológica, y que fue una de las vías más importantes para que entrara la psicología a la escuela, y con ella la orientación. En ese orden de ideas, y de acuerdo con el grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (1999), junto a las ideas de Decroly y de varios psicólogos experimentales en la apropiación del movimiento de Escuela nueva, los pedagogos como los Hermanos de las Escuelas Cristianas, Normalistas en Medellín, Bogotá y

Tunja, aplicaban test de medición en sus metodologías. Enfoques que sin ser hegemónicos, se facilitó su continuidad con la creación de facultades de educación y con diversas conferencias, como la dictada por Henry Pierón (psicólogo francés) en 1934 sobre psicología experimental, la impartida en 1935 por Raymond Buysé (pedagogo belga católico) sobre psicopedagogía, y en el mismo año la dada por Leo Walter, de formación pedagógica en torno a la orientación profesional (Álvarez, *et al.* 1999, p.68).

Dos perspectivas psicológicas del aprendizaje, importantes en el trasegar de este tiempo, fueron las derivadas del paradigma conductual y del paradigma cognitivo: El primero veía el aprendizaje como las impresiones que se graban del exterior a través de los sentidos, es decir la generación de respuestas a través de estímulos; allí se apropiaron los estudios realizados por Skinner, con términos como el aprendizaje operante o instrumental; se trataba de crear estímulos para provocar cambios de conducta que dejaran consecuencias en el niño tanto positivas con refuerzos positivos o negativas con refuerzos negativos (Pacherres, 2006). La segunda perspectiva psicológica, la cognitiva, tuvo más fuerza en la revolución cognitiva de los años 50, con la analogía entre hombre y el computador, tras experimentos hechos por Alan Turing; sus exponentes afirmaban que en el acto de aprender había una serie de procesos internos que transforman la información que se procesa y almacena en un cambio de estructuras cognoscitivas referidas a la organización de los esquemas, conocimientos y experiencias, y la interacción del individuo con los factores del medio ambiente.

En relación con lo anterior, Hannah Arendt, quien vivió entre los años 1906-1975, hace una crítica a las teorías que surgieron en esta época en América (incluidos paradigmas políticos) derivadas de concepciones europeas reunidas alrededor de priorizar las necesidades y gustos del niño, anulando toda autoridad del maestro, permitiendo a los niños encargarse incluso de su proceso de aprendizaje (s.f.), y surgiendo algunos esbozos de lo que sería la Sociedad de control, como la llamarían algunos académicos como Gilles Deleuze y Michel Foucault entre otros, donde cada quien se encarga de sí (autonomía), y se propone “gobernar menos para gobernar más” (Álvarez, s.f.).

Cabe añadir que a finales de la primera mitad del Siglo XX, coge fuerza el concepto anglosajón de currículo, y este transforma al maestro en un docente, un funcionario, un administrador de la educación, quien administra el currículo mismo, de allí que en prácticamente todos los decretos y leyes del Ministerio de educación nacional de mediados del 60 y posteriores, hablen del docente en referencia al profesor. Ante todo lo descrito hasta aquí Hannah Arendt (s.f.) señala tres supuestos que describen el proceso de transformación de prácticas educativas en América:

El primero es la infantilización de la sociedad, donde el niño como se mencionó anteriormente, toma sus decisiones a partir de propios intereses, invisibilizando al adulto y su autoridad, lucha que aun en nuestro tiempo persiste en las posturas de pedagogos y antipedagogos⁶.

El segundo es que en estos años los maestros se enfocaron más en cuestiones de forma de la enseñanza, que sobre lo que se enseña, dejando de lado el conocimiento disciplinar y su formación profesional, limitándose a explorar los gustos del niño y guiarlos hacia el aprendizaje de la manera más didáctica y lúdica; esto se puede rastrear cuando Antonio José Uribe (1926) referenciando las propuestas de la misión Pedagógica alemana expresa “que en las Escuelas Normales se formen *verdaderos* maestros prácticos, más pedagogos que eruditos “ (p.8).

El tercer supuesto es que se empieza a confundir el saber con el hacer, volviendo a la escuela más pragmática, procurando enseñar lo útil y práctico para la vida, enseñando más por el juego que por el trabajo, pero como dice Arendt (1953) hay que “comprender claramente que la función de la escuela es enseñar a los muchachos cómo es el mundo y no instruirlos en el arte de vivir” (p 53).

En ese orden de ideas, llegados a los años 50 y 60, en Colombia, con la antesala explicada aquí, y los primeros esbozos de la orientación en el país ya en fuga, se vuelve más activa la participación del sector económico en la escuela, como dice Mario Arrubla (1975), el Estado en todos sus aspectos existía para garantizar una sola libertad, la libertad económica; ideas

⁶ Sus posturas si quieren ampliarse, se encuentran en el texto del maestro Alejandro Álvarez (2020) El debate entre pedagogos y antipedagogos, quien a su vez reseña a propósito de este tema a Éliard (2002), Ruiz (2003), Tamburri (2005), Orrico (2005) (2016), Sanchez (2008), Enkvist (2010), Simons & Maschelein (2014).

venidas de modelos económicos fordianos, pos-fordianos y pos-keinesianos, que se consolidaron a principios de la segunda mitad del Siglo XX, pero que fueron creados años después de la depresión económica de 1929.

El Servicio Nacional de Aprendizaje⁷ (en adelante SENA) por ejemplo, se funda en junio de 1957, como parte del Ministerio de trabajo, para ofertar programas técnicos que engrosaran el sector productivo; el SENA a su vez, instala en 1968 la Oficina de Selección y Orientación Profesional. En este mismo orden, otra institución que se creó fueron los Institutos Nacionales de Educación Media (en adelante INEM) con el Decreto 363 de 1970; allí, se hace vital la presencia del orientador escolar, porque en los INEM se implementó la enseñanza media técnica (educación para el trabajo), por lo cual un orientador escolar que ayudara a manejar los problemas vocacionales, fue crucial en su engranaje.

Allí también el aprendizaje fue base, como lo hace notar el grupo de historia de la práctica pedagógica (Álvarez, *et al*, 1999), tomando como referencia la teoría del currículo y los INEM:

Una lectura detenida de la teoría curricular que funda la diversificación, permite inscribirla en el movimiento de transferencia de tecnología educativa cumplida durante la década del setenta y ochenta. Los programas de estudio y el modelo de escuela comprensiva aportado por los INEM constituyen su referente previo. Ahora bien, cuando se habla del proceso curricular se definen cinco etapas básicas: la primera, en la que intervienen los especialistas en ciencias humanas; la segunda, en la que participan los especialistas en psicología del aprendizaje y sociología de la educación; la tercera, donde los responsables del currículo y docentes experimentados diseñan el currículo; la cuarta, en donde se experimenta e implementa con docentes, alumnos, administradores, evaluadores, padres y comunidad en general; y una última etapa, donde nuevamente especialistas y responsables llevan a cabo el reajuste curricular (Pág. 167).

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, la psicología, y la economía, ayudan a comprender el surgimiento del orientador escolar en Colombia, y el porqué de sus

⁷ Hay que destacar, que aún no se había conceptualizado la sociedad de aprendizaje, como un modelo económico, y ya el SENA, usaba la acepción aprendizaje, como parte de su propuesta económica y de trabajo.

roles primarios; roles citados al principio del documento, relacionados a las dificultades mentales (que bien puede atañer a los problemas de aprendizaje, que hasta ese momento estaban más ligados a lesiones cerebrales), entre otros aspectos psicológicos, y los roles que se relacionaban fuertemente con la parte vocacional.

Ahora, en los años 60 y 70 permaneció en la orientación escolar y en la escuela la perspectiva psicológica cognitiva, que tenía en cuenta los estadios de desarrollo y los procesos mentales implicados en el conocimiento (percepción, memoria y de nuevo aprendizaje). También, desde estas mismas épocas, la perspectiva vocacional ha perdurado hasta hoy, aunque su auge más fuerte fue hacia los 90; en este trasegar, se pueden mencionar los Decretos 1962 de 1969; 363 de 1970 y 1085 de 1971 que estipularon la organización de los Departamentos de Orientación Vocacional y Consejería Escolar, ayudando a los estudiantes en la selección de una rama y modalidad de estudio “acorde con sus necesidades, intereses, aptitudes y preferencias” (Mosquera, 2013).

Referente a lo preliminar, cabe citar el Decreto 1592 de 1974, que expresa en su artículo sexto que la:

Exploración Vocacional. Comprende las asignaturas o actividades que permiten identificar los intereses y aptitudes del alumno para su orientación vocacional. Y la Iniciación Vocacional. Comprende las asignaturas que proporcionan al alumno experiencia de aprendizaje de acuerdo a la rama que ha seleccionado al finalizar la exploración vocacional. (1974, pág. 4)

Lo anterior, ayuda a ejemplificar que la vía económica también proveyó su propia perspectiva del aprendizaje, que fue denominada por los economistas Robert Hutchins en 1968 y Torsten Husén en 1974, *la sociedad del aprendizaje*; un tipo de sociedad en donde la apropiación de conocimientos no se da solamente en instituciones educativas, ni se limita a la formación inicial, como sostienen, una sociedad que busca extenderse a centros de aprendizaje informales, en pro de lo económico y lo “práctico”, que tiene al aprendizaje como el motor del desarrollo y crecimiento económico de una nación. Este aprendizaje en la escuela fue conocido

como el aprendizaje a lo largo de toda la vida, y al cual se ligó lo *vocacional*; perspectiva que tomó aspectos de las ya mencionadas ideas, de enseñar algo más práctico, competente y útil para la vida; que de igual modo es lo que propone la UNESCO en su informe *Aprender a ser: la educación del futuro* (1972) como principio estructurador de la reforma educativa, para crear el tipo de “individuo integral” necesario para edificar una sociedad de aprendizaje.

De este modo tanto la orientación vocacional, como la orientación escolar venida de la psicología por vías de la perspectiva cognitiva y conductual deben parte de su configuración al aprendizaje. Aunque en lógica del anterior párrafo, el aprendizaje por estas fechas empieza a escapar de las manos del maestro y a introducirse en todos los escenarios económicos y sociales. En este mismo orden de ideas Mario Galofre Cano, (El Tiempo, 1976), en su artículo titulado “*la educación en el banquillo*” menciona que las escuelas están siendo presionadas por autoridades gubernamentales y una voraz sociedad consumista que extiende sobre ella sus tentáculos tecnológicos, repercutiendo negativamente en los educandos, y su misión hacia ellos, produciendo núcleos sociales enfermos; cambios que recién surgieron en el país, eran más notorios, menos normalizados, y funcionan como una suerte de cama baja (base), para lo que se verá en los demás apartados.

No obstante, cabe precisar que no es que antes no fuese importante lo económico en la escuela, incluso pensando en el futuro de los educandos y lo que el país necesita de ellos; ejemplo de ello, el primer Congreso Pedagógico Nacional de 1917 que pidió “La instrucción técnica industrial, comercial, agrícola y física, estadística, contabilidad, y que al frente de cada una se procure tener técnicos, bien remunerados” (Uribe, A. 1926, p.64), pero después de la Misión “Economía y Humanismo”, bajo la dirección del Padre Louis Joseph Lebret, en 1954 hubo más reformas educativas con las que se generalizó la educación primaria, se desarrolló la educación profesional técnica, se creó un sistema de capacitación de formación industrial, se generaron planes de desarrollo tales como: el Plan General de Desarrollo Económico y Social (1960-1970), Las Cuatro Estrategias (1971-1974), Para Cerrar la Brecha (1975-1978), Plan de Integración Nacional (1979-1982), Cambio con Equidad (1982-1986), Plan de Economía Social

(1987-1990) (Álvarez, *et al.* 1999) que hablan de una evolución de la fuerza económica, cambiando la escuela, y los que la habitan.

7. Problemas de aprendizaje, segunda mitad del siglo XX en Colombia.

Hasta aquí hablamos de aprendizaje con la intención de contextualizar saberes histórico-culturales sucedidos en la educación, por la vía psicológica y económica, claves en la configuración de la orientación. Lo que se articula a la comprensión del papel transversal de los problemas de aprendizaje en lenguaje desde la orientación, avizorando este devenir histórico, desde la lupa de la gramática del saber escolar y la cultura escolar.

Ahora, como fue mencionado, el aprendizaje ha cambiado la escuela y la educación, al punto, que como expresa Rubio (2016), la educación parece un término intercambiable con el de aprendizaje, pues en especial el aprendizaje se ha instalado en las prácticas sociales como un hábito; la educación es leída cada vez más desde las posibilidades de aprendizaje de los individuos, concibiendo que se entiendan estos dos términos de forma semejante, como una sinonimia, lo que hace que el aprendizaje sea una necesidad fundamental, entre otras cosas.

En esa lógica, ante el valor que alcanza a tener el aprendizaje para estudiar la escuela, y comprender la educación, se naturaliza que sus afectaciones sean igualmente preponderantes, como problemas de aprendizaje; de este modo, es por la valía dada al aprendizaje que los problemas de aprendizaje, de forma directamente proporcional, se dieron paso al punto de crear disciplinas y cursos, entre otros.

Con base en lo planteado, abordamos el contexto histórico referente a los problemas de aprendizaje, para luego, dilucidar su relación con la orientación.

De este modo, cabe mencionar, que los problemas de aprendizaje fueron categorizados históricamente en tres fases por Wiederholt (1974), el primer periodo se denomina de inicio (1800-1940), el segundo de transición (1940-1963) y el último de integración (1963-1980)⁸.

En el primer periodo (1800-1940), los cimientos de los problemas de aprendizaje en occidente, se ligan a las investigaciones de la medicina y la neurología del cerebro, en donde, según el sitio de la lesión cerebral, había un efecto concreto en los sujetos; así los “problemas de aprendizaje” más simples, o no perfectibles a través de exámenes, se conocían como lesión cerebral mínima. De este mismo modo, a finales de este lapso, ya en el siglo XX, surgen concepciones para referirse a quienes poseen estos problemas, como los «trastornados emocionalmente» (emotionally disturbed), los «retrasados mentales» y los «desaventajados culturales» (García, N. 2014), que también aportaron al entendimiento de los problemas de aprendizaje, aclarando, que estos adjetivos, y estudios dentro de este periodo, centraban principalmente su mirada en los adultos. De igual forma, por aquellas fechas (1800-1940) la medicina y la neurología también inician el trabajo de los problemas de aprendizaje en lenguaje hablado, escrito, y trastornos perceptivo-motrices, a través de una perspectiva estructural y una funcional, con terapias de enseñanza específica, aislamiento, o a través de medicamentos. (Wiederholt 1974).

El segundo periodo histórico (1940-1963), es llamado de transición, ya que las sondeos al respecto de los problemas de aprendizaje pasan desde la perspectiva de Wiederholt, del campo de la medicina al campo psicológico y educativo (1974), pues aunque el aprendizaje ya estaba ligado a la psicología, los problemas de aprendizaje recién empezaban con ello. De este modo ligado a lo conductual, la neuro psicología y la psicometría, se aplicaban test psicolingüísticos, psico motor-sensación, y de psico inteligencia, llamados de coeficiente intelectual (CI); con ello desarrollaban instrumentos de evaluación, enseñanza, diseño y verificación de procedimientos, métodos y tratamientos correctivos de los problemas de aprendizaje. (Higuerey Y, s.f.).

⁸ Fases muy citadas en tesis como *Los problemas de aprendizaje: entre la neurociencia y la pedagogía. La maquinización del sujeto en las neurociencias y su deconstrucción en la pedagogía*. Y en escritos de la maestra Aura Martínez dentro del país, entre diversos textos académicos alusivos a los problemas de aprendizaje.

Es en este periodo, surge la orientación psicológica centrándose en tareas perceptivas⁹ motoras y psicolingüísticas que realizan los sujetos, propio del aprendizaje cognitivo y conductual. Se destaca en este tiempo además la especial atención centrada en los niños, evaluando, junto a lo anterior, problemas conductuales, en relación al lenguaje. Surgen estudios como los de Samuel Kirk (1958), donde se verificaba que eran directamente proporcionales las dificultades en los procesos de comunicación con los problemas de aprendizaje.

Por otra parte, desde la vía clínica, en los años 40 se sostuvo que las causas neurológicas pueden ser las responsables de dificultades o problemas de aprendizaje, ocasionados por daño cerebral, tal y como propuso en 1941 Werner y Strauss o en 1947 Strauss y Lehtinen. Incluso en cuanto a los niños normales se indica que el daño cerebral habría de ser reducido a lesión cerebral mínima (García, N. 2014). Estos términos fueron cediendo paso durante las siguientes décadas, cambiando al de *disfunción cerebral*, donde, a diferencia de la primera fase histórica, no era un lugar del cerebro lo que causaba una lesión, sino la unión de áreas, zonas o conexiones cerebrales; allí a los problemas de orden cognitivo le se le llamo disfunción cerebral mínima, pues no era posible verificar el hipotético daño, por lo tanto ya no era tampoco necesario realizar estudios neurológicos previos, aceptando que podrían existir o no diferentes causas desconocidas o conocidas del daño, incluso poniendo en duda si en estos casos había tal.

Ya en la tercera fase histórica (1963-1980), conocida como integración, hay dos hitos a nivel occidental, el primero es la denominación de dificultades o problemas de aprendizaje (*learning disability*), que no existía, hasta que en 1962 fue dada por el antes mencionado Samuel Kirk, en una publicación en *Exceptional Children*. Término que, unido a planteamientos de Bateman (1962), se anudo a problemas de bajo rendimiento escolar, manifestando que:

Los niños que tienen dificultades de aprendizaje son los que manifiestan una discrepancia educativa significativa entre su potencial intelectual estimado y el nivel actual de ejecución relacionado con los trastornos básicos en los procesos de aprendizaje, que

⁹ Eran de orden perceptivo, pues en especial los problemas de aprendizaje, en lectura, escritura y aritmética se pensaba que poseían una raíz perceptivo-visual

pueden o no ir acompañados por disfunciones demostrables en el sistema nervioso central, y que no son secundarias al retraso mental generalizado, deprivación cultural o educativa, alteración emocional severa, o pérdida sensorial». (García, N. 2014, citando a Bateman, 1962 pag 12, pag 15).

Una definición, que a comparación de otras anteriores, se liga directamente a la educación e implícitamente a la escuela, dirigiéndose específicamente a los niños.

El segundo hito es el surgimiento en el año 1963 de la Asociación de niños con dificultades de aprendizaje (Association for Children with Learning Disabilities, ACLD); que se creó en respuesta a la puja de padres que buscaban apoyo gubernamental y profesional, para manejar las dificultades de aprendizaje, muchas veces sin respuesta, que afectaban a sus hijos; así, presionaron por fondos para la creación de servicios educativos especializados en Chicago. (Higuerey Y, s.f.).

En esta misma década Clements (1969), en sus estudios de la disfunción cerebral mínima (minimal brain dysfunction - MBD), empezó a enfocarse más en el área del problema, haciendo que se diera un nombre según la dificultad; así los trastornos en el habla fueron llamados dislexias, las dificultades en el lenguaje disfasias, los problemas en la escritura disgrafia, y las perturbaciones en matemáticas, discalculias, términos que fueron evolucionando, desde los prefijos dis y a-, el ultimo indicando ausencia o perdida, y el primero usado para un retraso de aprendizaje en especial de habilidades. (García, N. 2014).

De este modo, durante este periodo, demarcado por Wiederholt (1974) hasta los años 80, un fenómeno occidental fue que se crearon movimientos sociopolíticos y educativos, leyes que cobijaban a estos sujetos (niños y adultos), y mayor presupuesto para manejar estos problemas; a su vez se fue fortaleciendo el termino de dificultades de aprendizaje, pues como dice Higuerey, a los padres les parecía un término que no menospreciaba a los niños, a diferencia de otros (s.f.); se fortaleció aún más la unión de psicología y educación, se investigaron los procesos de aprendizaje, implicando la percepción, la integración, y la expresión, fuera verbal o no verbal, evaluando logros esperados en lectura, habla, lenguaje,

escritura y matemáticas; y la educación especial se dio un lugar por los procedimientos diagnósticos y la planificación educativa. (García, N. 2014).

Cabe resaltar que fueron los periodos históricos de transición y de integración los que más tuvieron influencia en Colombia, en especial por la vertiente médica y derivadas. Lo que se puede evidenciar cuando paralelamente a estos ciclos algunos de los primeros trabajos en educación y sus problemas fueron realizados por médicos, tal es el caso de la tesis presentada para obtener el doctorado en Medicina y Cirugía en la Universidad Nacional de Colombia realizada por Villamizar Pefia en 1914, bajo el título de: *Atrasados escolares*, y la publicación de "*Anormalidades mentales en escolares bogotanos*" donde Fajardo Escobar (1923) establece las particularidades entre falsos y verdaderos retrasados escolares. (Bernal de Sierra F, s.f.).

Asimismo se ve a Colombia, atravesada por estas corrientes cuando Rodrigo (1946) dice que:

La escuela preocupada en demasía igualmente con el problema del rendimiento, une a sus preocupaciones tradicionales de horario y programa el estudio del desarrollo mental y actualmente de modo más imperativo en estudio del carácter. Pone de presente también las diferencias de inteligencia entre los estudiantes y señala la importancia de dar protección oficial para educación superior a los superdotados (p. 493 citado por Bernal de Sierra F, s.f. p.106).

Preocupaciones muy médicas, unidas a la psicología aplicada, y la psicopedagogía, para la época. De igual modo, son percibidas estas perspectivas, cuando se mencionan a los niños anormales, en documentos oficiales como el Decreto 2576 (1958), y la Ley 20 (1958) con la que se crea el instituto de Reeducción y Reducción de niños anormales, en alusión a niños de difícil educación.

Vertiente medica que continuaría ingresando a Latinoamérica principalmente por argentina, específicamente por el grupo Quiros y el grupo Azcoaga y colaboradores (APINEP¹⁰), que en la naciente formación de fonoaudiólogos, se centraron en promulgar la evaluación e intervención

¹⁰ APINEP fue la institución que fundó Azcoaga para desarrollar su actividad cuando tuvo que abandonar la Universidad de Buenos Aires como consecuencia del golpe militar de 1966.

de los Trastornos de Aprendizaje, aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico, a través de cursos y congresos en la década de los 70 (Mejía L, 2009). Estos cursos y estas investigaciones¹¹ salieron de Argentina, incluso de Chile y se empezaron a realizar en distintos países. En Colombia, por ejemplo, el Instituto Interamericano del Niño organizó un curso internacional, que tuvo numerosa asistencia, sobre Dificultades de Aprendizaje en el año de 1975, misma época en que se creó en la ciudad de Cali, el Instituto Lauretta Bender para trastornos del aprendizaje (Mejía L, 2009). Así pues, en Colombia los problemas de aprendizaje se centraron en procesos implicados en el lenguaje (habla, lectura, escritura, aritmética) y el rendimiento académico (áreas escolares), sin dejarse de lado lo neuro-cerebral clínico (disfunción cerebral, alteración emocional o conductual). (García, N. 2014).

Lo anterior se formaliza en 1974 con el Decreto 1038, donde se menciona:

Que los altos índices de repitencia escolar en el país se deben, al menos en parte, a dificultades para el aprendizaje, así como a fallas en la educación preescolar; que los niños con problemas o limitaciones en el aprendizaje necesitan tratamiento adecuado para sus situaciones específicas y para el mantenimiento de la salud mental, por cuanto son susceptibles a trastornos psicológicos que puedan conducir a la vagancia, la prostitución, las farmacodependencias, la delincuencia juvenil, etc. (MEN, 1974, p.1)

Donde, a la apropiación y uso de la acepción *dificultad de aprendizaje*, y el uso indistinto que se le da a este término y el de problemas de aprendizaje, se añadió una preocupación por el contexto específico del país: la farmacodependencia, la prostitución y la delincuencia juvenil como consecuencias de dichas dificultades. Además este Decreto fue emitido como un complemento del Decreto número 2499 de 1973, que promulga que maestros idóneos trabajen en estos problemas, como “educadores, consejeros escolares, psicológicos, psicopedagogos, trabajadores sociales, sociólogos, antropólogos” (MEN, 1973, p.2) entre otros, buscando la adquisición y mejora de conocimientos para procurar la salud mental. Así, la

¹¹ Una de las teorías más famosas de Azcoaga fue la llamada, pilares del aprendizaje y la organización progresiva de analizadores complejos del lenguaje.

adjetivación global de los problemas de aprendizaje refuerza y crea saberes, discursos e instituciones –por ende una práctica-. Esto contribuye a la expansión de la educación, y el cambio gradual, en términos de Martínez Boom (2014), de la escuela expansiva a la escuela competitiva, modernizándose la educación, y desbloqueándose procesos de escolarización.

Como botón de muestra, en Bogotá la secretaria de educación y el gobierno distrital, a finales de los sesenta, inicio la construcción de escuelas especiales o experimentales; y en concreto fue en 1970 cuando se creó la primera de ellas, llamada Escuela Eduardo Santos, cuya arquitectura, partía de una crítica a los espacios “tradicionales”; poseyendo un mejor aprovechamiento de los espacios, buenos medios tecnológicos, y una buena inversión en dotación. En 1974, además de esta escuela, funcionaban las escuelas especiales Francisco Miranda (Barrio Timiza), José Antonio Galán (Barrio Galán), León de Greiff (Barrio Marco F. Suárez), República de Italia (Barrio Venecia), Manuelita Sáenz (Barrio Santa Lucía), Sorrento (Barrio Colón), Molinos del Sur (Barrio Molinos del Sur), Muzú (Barrio Ospina Pérez), San Eusebio (Barrio San Eusebio) y La Fragua (Barrio La Fragua); estas instituciones, con la aplicación de las directrices nacionales, aprovechaban para aplicar técnicas de aceleración de enseñanza-aprendizaje, preocupándose así implícitamente por los problemas de aprendizaje dentro de la educación especial, mientras se modernizaban y desbloqueaban procesos educativos, como se mencionó anteriormente (Álvarez, *et al.* 1999).

De este modo, los problemas de aprendizaje hasta el momento tácitos en la normatividad que trabajaba la educación especial, con el Decreto 088 de 1976, por el cual se reestructuró el sistema educativo; en su artículo quinto, se hacen más visibles, cuando se plantea que:

Se llamará Educación Especial la que se refiera a los sobresalientes y a quienes presenten deficiencias físicas, mentales, emocionales, sociales o tengan dificultades especiales en el aprendizaje. Parágrafo. La Educación Especial estará integrada a la Educación Formal o No Formal. El Gobierno establecerá programas adecuados, estimulará la iniciativa privada y promoverá la formación de personal docente en este ramo y la investigación en el Educación Especial. (MEN, 1976, p.2)

Allí el aporte y el uso del término deficiencia en la educación especial, se consolida con ideas clínicas provenientes de la etapa de integración. Así, “el manejo de los niños en escuelas específicas con metodologías provenientes de la educación especial se empezó a generalizar en el país y (...) el Ministerio de Educación fortaleció las aulas de apoyo o especiales dentro de los colegios”. (Mejía L, 2009, p11).

Por otra parte, en lo rural se venían presentando dificultades con “*la escuela unitaria*”, donde un mismo maestro atiende a diferentes estudiantes, de distintos grados, y diversas edades; para enfrentarlo en 1975 se implementó el Programa escuela nueva. Buscando disminuir los índices de repitencia de grados, se extendió la primaria completa a más sectores con uno o dos maestros; el programa se propuso:

- Desarrollo de un aprendizaje activo y reflexivo.
- Desarrollo de habilidades de pensamiento, de destrezas investigativas, creativas, analíticas y aplicativas.
- Mejoramiento del concepto de sí mismo.
- Utilización del sistema de promoción flexible.
- Desarrollo de actitudes de cooperación, compañerismo y solidaridad.
- Conocimiento e información básica y mínima sobre las áreas curriculares.

En los maestros el programa busca

- Disposición para el desempeño del **rol de orientador** y guía y no como un simple transmisor de conocimientos.
- Actitud positiva hacia nuevas metodologías.
- Toma de conciencia de su papel como líder y dinamizador de la comunidad.
- Actitud positiva hacia el trabajo en el Área rural.

- Actitud positiva hacia el agente administrativo y la asesoría técnica.
- Satisfacción con el nuevo sistema. (Colbert, 1987 citado por Carlos Rojas, 1991, p. 57)

Son pocos los registros que enlacen directamente la ruralidad con los problemas de aprendizaje, pero se puede entrever una búsqueda por trabajar en los problemas académicos, que hacen parte de las dificultades de aprendizaje; por ello el desarrollo de un aprendizaje activo y reflexivo, y por consiguiente el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Los cambios que en los siguientes años tendrían los problemas de aprendizaje en Colombia, relacionándose con la producción académica occidental, es el acogimiento de las Necesidades Educativas especiales surgidas en 1977, y la eliminación de las alteraciones emocionales como una de las causas de estas dificultades en los niños, (García, N. 2014). En Medellín se realizaría en 1983 un Simposio, dirigido por William Cruickshank, basado en el déficit atencional, la disfunción cerebral infantil y la parálisis cerebral, mostrando investigaciones psicológicas (Mejía L, 2009). Pero aún era el producto investigativo argentino referente a los problemas de aprendizaje el más divulgado en Colombia en la década de los 80, con la difusión de publicaciones de Teberosky y Ferreiro, quienes además aportaban a estas dificultades certeros pensamientos sobre la comprensión lectora, dejando de lado la apropiación del código psicológica. (Mejía L, 2009).

En consonancia, con este auge de la pregunta por el lenguaje, atravesando las dificultades de aprendizaje, que no es nuevo, pues ha estado implícito en las tres etapas de conceptualización histórica de los problemas de aprendizaje, Mejía de Eslava (1987) publica en Bucaramanga el texto llamado *Trastornos de Aprendizaje como secuela de Retardos del lenguaje*, estudiando la correlación del aprendizaje lector con los problemas de lenguaje, manifestando que los retardos o trastornos del aprendizaje son, en muchos casos, manifestaciones de problemas

lingüísticos que se manifiestan en la etapa escolar, en relación con la etapa de desarrollo en el que el niño esta.

Finalmente, en estos mismos años, se empieza a negar en el país los trastornos de aprendizaje, contraponiéndose a la patologización de la educación, pues, en estas épocas estaba en puja el saber único de los maestros; así ligaron estas dificultades a un trabajo pedagógico y didáctico psicológico (Mejía L, 2009). Muchos más acontecimientos en Colombia, sobre los problemas de aprendizaje serán vistos a profundidad en el apartado de la orientación escolar en relación a los problemas de aprendizaje, en la segunda mitad del siglo XX.

8. El Rol del orientador en los problemas de aprendizaje en la segunda mitad siglo XX

8.1 Historia del orientador escolar en Colombia en el siglo XX hasta la década del 80.

Como ya se sabe, las vías principales de la llegada de la orientación educativa a Colombia, fueron la psicológica y la económica; esta última, como diría Huertas y Medina (2017), tiene su relación con la educación para el trabajo; formación que respondía a la apertura de la economía global y comenzó en Colombia a través de la enseñanza agrícola e industrial, evidenciada en los talleres para artesanos en 1903 y 1904, y la instrucción técnica en áreas como metalurgia y textiles, las cuales fueron incluidas en planes de estudios posteriores.

Cabe precisar, que previo a esta época (Siglo XX), Colombia no tenía una manufactura instalada, territorio Español, España dependía de la manufactura de los imperios inglés y francés, por lo que al no tener una manufactura propia, España prohibió la manufactura de los hispano-americanos, para que no compitiera con la suya. (Arrubla M, 1974).

Además, luego de la independencia de Colombia, se abrieron las puertas a la manufactura extranjera, con el subsiguiente aniquilamiento de nuestra precaria industria, que había despegado, a raíz de los productos agrícolas alimenticios los cuales pasaron a ser los principales productos de exportación cuando cambió el dominio mercantilista español (basado en la exportación de metales). Durante el siglo XIX, Colombia se limitó a ciertas exportaciones específicas, como el tabaco, la quina, el añil y en especial el café. (Arrubla M. 1974).

Así, mientras el país buscaba tener su propia industria, cosa que lograría hacia 1930, con el cambio de las estructuras sociales y económicas por la crisis del capitalismo. Desde la educación se estaba aportando al impulso de esta, como se constata en el primer Congreso Pedagógico Nacional, que propuso en 1917:

1. La instrucción primaria, escuelas Normales, y útiles de enseñanza.
2. La instrucción secundaria, profesional y artística
3. La instrucción técnica industrial, comercial, agrícola y física, estadística, contabilidad, y que al frente de cada una se procure tener técnicos, bien remunerados” (Uribe A, 1925 p.64)

De este modo la instrucción técnica industrial a inicios del siglo XX en una escuela, influenciada por la apertura económica, y el posterior comienzo del mercado de bienes de producción para adquirir maquinaria de un nivel técnico, en la búsqueda de un mercado interno, que con programas como la reforma agraria de 1936, que buscaba tecnificar e industrializar la agricultura, acelerando el ritmo del crecimiento industrial (Arrubla M. 1974), llevó, en palabras de Huertas y Medina, a la emergencia de la orientación y la asesoría escolar (2017).

Ahora bien, por la vía psicológica, en 1939, Mercedes Rodrigo Bellido, psicóloga española, creó la sección psicotécnica de la facultad de medicina de la Universidad Nacional de Colombia, sección que le dio importancia a la orientación profesional:

El perfecto ajuste entre capacidades personales produce la verdadera satisfacción en el trabajo y pone al individuo en disposiciones beneficiosas que fácilmente le llevan al éxito en sus diarias actividades que constituye uno de los pilares de la verdadera adaptación social (Rodrigo, 1946, p. 493 citado en Bernal de Sierra F, s.f. p. 105)

De este modo, orientación ligada a lo médico, lo psicológico y en especial a lo psicométrico, unida de manera indirecta implícitamente a la incidencia económica, al ser una orientación profesional.

Y en efecto, esta orientación profesional tuvo su desarrollo y auge, cuando se llega a corroborar, la reforma hecha en 1938 al plan de estudios de la Escuela Normal Superior, como lo señala el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, el cual para ese entonces tendría dentro de sus prioridades formar en:

Higiene, nutrición escolar, psicología general, psicología infantil, **orientación profesional**, introducción a la educación, métodos de enseñanza y de inspección escolar primaria, sistema de control del rendimiento escolar primario, geografía física general, principios de economía y sociología, economía doméstica (mujeres), historia contemporánea, historia de Colombia, castellano, literatura colombiana, instituciones colombianas, música, folclor, artes. (Socarrás, J. F, 1987 p.35-36. citado en Álvarez, *et al.* 1999 p.106).

Donde se encuentra nuevamente mencionada la orientación profesional, como parte vital en la formación de este programa.

Posteriormente, mientras el frente nacional, legitimado por el apoyo de grupos económicos, conciliaba principios institucionales de la República Liberal (1930-1946), con base en el rédito de los empresarios, los cuales se forjaron durante la década del estado de sitio (1948-1958), el Consejo Directivo de la Universidad Nacional por acuerdo 68 del 7 de abril de 1949, aprueba el pensum del Instituto de Psicología Aplicada en cuyas asignaturas se encuentra la de Orientación Profesional y Psicopedagogía, la primera se impartía en sexto semestre y la segunda en séptimo semestre (Bernal de Sierra F, s.f.); donde de nuevo se denota como base del posterior establecimiento de la orientación escolar, la Orientación Profesional.

En esta misma línea, desde 1954 se tiene una memoria normativa de la orientación desde el sector educativo, ya que el MEN en su decreto 3547, de alguna forma crea este cargo, además de seis institutos de estudios psicológicos y de orientación profesional¹²; cuyo propósito fue consolidar lo que ya se venía avizorando años atrás en materia de orientación, y encaminar a los estudiantes a elegir mejor su carrera profesional a estudiar, utilizando de forma adecuada todas sus capacidades individuales de acuerdo a la exigencia de la técnica moderna de la época (Mosquera J, 2013), dirigiéndose así gradualmente a una orientación vocacional.

De igual modo, el decreto 2437 de 1954, permite que en 1955, se cree en el Ministerio de Educación Nacional una oficina cuyo trabajo consistía en estudiar la disposición de los Institutos de Estudios Psicológicos y de Orientación Profesional (Mosquera J, 2013). Cabe resaltar, que estos dos últimos decretos, evidencian concretamente el tipo de orientación buscada por el MEN, dejando en claro una correlación de esta con la psicología, propiciado por un contacto de las escuelas psicológicas con la educación Colombiana, como se ejemplifica en los paradigmas empleados e impulsados en escuelas normales, y congresos de educación previos a esta época.

Por esta razón, en esta década veremos la misma línea de pensamiento a propósito de la orientación, con un protagonismo neurálgico de los institutos psicológicos y de orientación profesional. En 1955 se crearía por parte de la Universidad Pedagógica de varones, en Tunja, un Instituto más de Psicología y Orientación Profesional. En 1956 el coordinador de los Estudios Psicológicos y de Orientación Profesional del MEN, Wladimiro Woyno, concluiría, tras estudios realizados a estudiantes del último grado de esa época (sexto grado) que era menester instituir Orientación profesional, Consejería y Orientación Escolar, en instituciones de educación secundaria, por falencias en recursos, motivaciones, ambiciones, futuros planes e inclinaciones vocacionales, de los futuros bachilleres (Mosquera J, 2013).

¹² Bernal de Sierra (s.f.) en su texto *La psicología Escolar: Cincuenta Años*. Cita a Márquez (1957) que en su artículo *La orientación profesional necesidad apremiante de la juventud Colombiana*, y describe que el Decreto que crea los seis institutos de estudios Psicológicos y de Orientación Profesional es el 3457, y no el 3547 como aparece referenciado aquí, habría que ir a la fuente primaria para verificarlo. Por otro lado cabe señalar que este artículo de Márquez confirma que estos Institutos fueron llamados a seguir la vanguardia, y el avance técnico, económico y académico, desde la vía educativa.

A propósito, de los institutos de psicología y orientación profesional; el 9 de Julio de 1956, Beatriz de la Vega directora del Instituto de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia; escribe una carta, donde expresa sus ganas por que se establezca colaboración entre esta institución y el Instituto de estudios Psicológicos y de orientación profesional, pues en sus palabras ambos organismos tenían los mismos puntos de contacto, aunque unos fines considerablemente diferentes, pese a la similitud de los nombres de estos, lo que confirma -manteniendo las diferencias- una afinidad conceptual en estos institutos.

Lo anterior evidencia una de las razones, por la cual mediante el Acuerdo 344 del 26 de Septiembre de 1957, la Universidad Nacional de Colombia crease el Departamento de Consulta Psicológica y Orientación Profesional, en búsqueda de ayudar no solo en la selección de la carrera, sino también colaborar en dificultades de fallas, problemas psicológicos y adaptativos de los estudiantes allí (Mosquera, J. 2013), sentando las bases para que la orientación fuese trasladándose a la idea de un bienestar educativo.

Cabe señalar, que entre 1956 y 1957, se cambia la denominación de los institutos psicológicos y de orientación profesional, con el Decreto 0206, y son renombrados como Centros de Psicotécnica y Orientación Profesional, y aunque en el siguiente año, es reorganizado el MEN por el Decreto 1316, este nombre no cambiaría, sino hasta 1960 con la expedición del Decreto 1637, donde se le da a esta institución el nombre de Sección de Orientación Profesional, que igualmente variaría su apelativo en 1968, con el Decreto 3157, al de “sección de orientación psicopedagógica” cambiando de ser dependiente de la oficina de planeamiento, a la de servicios técnicos, hasta pertenecer en esta última designación a la división de bienestar educativo (Bernal de Sierra F, s.f.) (Mosquera, J. 2013).

De este modo los test y encuestas se establecen de manera formal, como una de las especializaciones de dichos institutos, aplicándose estos principalmente a bachilleres en pro de su porvenir profesional, entre otros aspectos psicotécnicos; allí, también era realizada la selección de supervisores e inspectores escolares con la Secretaría de Educación del Distrito Especial de Bogotá, además de la preparación de material de orientación profesional y

psicológico y la “planeación y organización de escuelas para niños talentosos” (Mosquera, J. 2013. p.6).

En esa lógica, se confirma una ruta, por la cual la orientación, muda relacionándose con el bienestar educativo y lo que luego se denominaría educación especial, añadiéndose al carácter psicométrico, profesional y psicológico, y en menor medida pedagógico y médico –ya visto-; por esto, como expresa una recopilación de memoria histórica realizada por la Red Distrital de orientadores (ORIENTARED):

En Colombia el desarrollo de la Orientación y Consejería Escolar, ha tenido sus modalidades, desde los programas dirigidos especialmente a la Orientación Profesional. Los servicios de Orientación contemplaban los objetivos educacionales en el individuo. Estos servicios proporcionan elementos al estudiante en todas las tareas de la vida; ayudándole a definir objetivos razonables, encauzar su adaptación en todas las situaciones del devenir y convertirlo en un individuo seguro, integral, autónomo y autorregulador de sus actos. La orientación no estaba destinada sólo a personas en estado de ansiedad, infelicidad o incapaces de adaptarse a las circunstancias de la vida. La tarea básica del orientador gravitaba alrededor de la ayuda al individuo, en la transformación de sus posibilidades, en logros y satisfacciones reales (Brunal A, *et al*, 2016, p. 4).

Lo anterior es una breve síntesis de lo que se vio en la escuela en esta década y posteriores, aclarando que “la formación inicial de los profesionales y especialistas durante los años 50 se dio bajo el funcionamiento de la Consejería Escolar” (Sánchez H, Palomino D, Pardo O, 2020, p.16); es decir, que al no existir como tal la orientación escolar en Colombia durante este periodo de tiempo, quienes tendrían a cargo las funciones desempeñadas posteriormente por los orientadores dentro de las escuelas serían los concejeros escolares, ayudando a los estudiantes en su formación -en términos pedagógicos- humana e individual.

Es por ello, que cabe resaltar la conclusión a la que llegó el primer Seminario Grancolombiano de Orientación Profesional realizado el año de 1959 en Bogotá, fomentado por la Asociación Colombiana de Universidades y el Fondo Universitario con intervención de Colombia,

Venezuela, Ecuador y Panamá; los cuales sostuvieron el acuerdo en donde la orientación profesional, debería ser ofrecida en los colegios de bachillerato de estos países (Mosquera, J. 2013) es decir integrarse completamente a las escuelas y su estructura, pero aún, bajo el paradigma de la orientación profesional.

En concordancia con lo visto hasta aquí, la década de los 60, empezaría en relación a la orientación, con el Decreto 1637 -antes referenciado-, que en su artículo 35 fija en las funciones de esta sección:

“Formular programas de orientación profesional para los colegios de secundaria; analizar las necesidades de orientación profesional de los establecimientos educativos; elaborar cuestionarios y aplicar pruebas psicológicas con miras a implementarlas en la orientación profesional” (MEN, 1960, p.20).

Donde cabe resaltar que más que pretender trabajar con solo el último grado escolar de la época, el orientador apuntaba a toda la secundaria de forma más directa, como ya se había pactado en el primer Seminario Grancolombiano de Orientación Profesional; y aunque este documento mantiene la mirada psicométrica dentro de la orientación, no obstante, como sostienen Romero y Borja (2017) -comentando este Decreto-: “por las necesidades de un sistema educativo cada vez más complejo, los discursos, conceptos y prácticas de la orientación y del orientador educativo en el país se fueron desplegando” (p.22) para enfrentar problemáticas educativas tales como “violencia escolar, **dificultades en el aprendizaje**, embarazos prematuros y ETS, consumo de alcohol, cigarrillo y drogas ilícitas, desnutrición, depresión, dificultades para acceder a la educación superior y/o al mundo laboral” (Romero L, Borja G, 2017, p.22), de este modo, es en esta década, donde empiezan algunos cambios en los modelos de orientación.

Es así que la orientación empieza por una parte a encaminarse más a una “orientación escolar” y por otra, a una “orientación vocacional” –si es que antes no la había de forma implícita-. Esto es corroborado, cuando la Sección de Orientación Profesional emite entre 1961 y 1962 una serie de documentos de “Orientación Escolar” entre ellos la *Guía para el Bachiller Colombiano*

(Mosquera, J. 2013), y cuando además en 1962, se instaura en el plan de estudios de bachillerato como una actividad co-programática la orientación Vocacional a través del Decreto 045 (Mosquera, J. 2013); así, se percibe la fuerte insistencia de la orientación en bachillerato y además es la primera vez que en lo indagado, donde se sitúa de manera concisa la Orientación vocacional.

Orientación vocacional, que en concordancia, a lo visto previamente en el país, fue direccionada a la profesionalización, es decir a “analizar lo vocacional con miras a formar los profesionales que la sociedad requería, para satisfacer así necesidades tanto individuales como colectivas” (Peña F, 2019, p.81), articulándose con la demanda económica en dicha época, en correspondencia con el Plan General de Desarrollo Económico y Social; un plan decenal efectuado entre 1961 a 1970, asesorado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), cuyo fin era fomentar el desarrollo económico, y disminuir la miseria y pobreza, en pro del bienestar nacional.

Posteriormente, se establece la cátedra de orientación profesional, ofertada tras la reorganización de la educación normalista, en vistas al Decreto 1955 de 1963, que fue dictada por maestros psicopedagogos y pedagogos (Mosquera, J. 2013); los cursos de orientación profesional suministraron un impulso a las investigaciones sobre la psicología del escolar colombiano (Álvarez A, *et al*, 1999). Aunque cabe resaltar que no era el único enfoque manejado en las normales, pues en el campo social y pedagógico, habían promovido la psicología experimental escolar, pero a la par con la creación en 1941 del Instituto Etnológico Nacional, se despertó en esta institución una mirada antropológica y sociológica.

Por lo cual, en lo respectivo a la disposición y orientación pedagógica de las normales, como expresa el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica(1999), mientras las facultades de educación daban prioridad a enfoques ligados a la psicología experimental, “la Escuela Normal Superior se apropió de las teorías modernas en el campo de la pedagogía, privilegiando en especial los pedagogos de corte social” (Álvarez A, *et al*, 1999, p.103); lo anterior no es un hecho aislado, pues ayudaría a que, fuese más fácil en un punto de la historia, que se

articulasen las ideas extranjeras de orientación ligadas a la sociología de exponentes como Bordeau¹³. (Peña F, 2019).

También cabe precisar, que por la violencia generada desde la década de los 50, se fue acelerando más el proceso de industrialización en el país, debido al desplazamiento de la población rural a las zonas urbanas, lo cual junto al crecimiento demográfico promovía transformaciones sociales, culturales y educativas, lo que propicio cambios en las políticas educativas influenciadas principalmente por organismos internacionales (Boada M, Cárdenas M. 2012); es así que en 1964, buscando formar recursos humanos, aumentando los profesionales y disminuyendo la deserción en todos los grados escolares, se presentó un Proyecto esta vez no solo de orientación profesional sino también de orientación escolar, realizado por la Misión de Planeamiento para la Educación Nacional de Colombia, auspiciado por organismos internacionales como UNESCO, AID, BIRF, BID (Mosquera J, 2013); donde resalta la encomienda por prever la deserción escolar, tema que hasta aquí no había sido mencionado explícitamente.

En ese mismo lapso se oficializa la presencia de la orientación en las instituciones educativas, con el surgimiento de los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada (en adelante INEMS), en 1965; donde la orientación y la consejería escolar fue ofrecida (González J, *et al*, 2018), habiendo en cada uno de estos institutos un Departamento de Orientación Vocacional y Consejería (adscrito a Bienestar Estudiantil) interviniendo con padres, profesores y alumnos en la selección de una rama de estudio.

Cabe señalar que los posteriores Decretos 1962 de 1969, 363 de 1970 y 1085 de 1971, fueron de gran ayuda para acordar el orden de los Departamentos de Orientación Vocacional y Consejería Escolar, en especial de estas instituciones, donde se le añadía al orientador el papel de ayudar al educando en la elección de una “rama y modalidad de estudio, acorde con sus necesidades, intereses, aptitudes y preferencias” (Mosquera, J. 2013, p.11). Aquí cabe señalar,

¹³ Esta influencia, entre otras, como los movimientos pedagógicos en Colombia, han ayudado a que la orientación en Colombia sea menos psicológica y más pedagógica en un punto histórico, a diferencia de países como Argentina y Brasil.

la unión directa de la orientación con la consejería, al entrar a estos colegios estas dos, como una sola entidad, 10 años después de lo propuesto por Wladimiro Woyno, destacando también, el cada vez más estrecho enlace de la orientación con el bienestar estudiantil.

En relación a lo anteriormente planteado, es importante resaltar lo mencionado por Julián Emiro Mosquera (2013), quien refiere que en 1968, el MEN escoge nueve psicopedagogos¹⁴ por concurso, los cuales realizarían postgrado de Master en Orientación y Consejería en New México University, y quienes al volver a Colombia desde la Subgerencia Pedagógica adscrita al Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (en adelante ICCE), poseían dentro de sus funciones:

- ☐ Organizar los Departamentos de Bienestar Estudiantil y la Sección de Consejería Escolar en los Institutos de Educación Media Diversificada (INEM).
- ☐ Capacitar a psicopedagogos, psicólogos, pedagogos, etc., quienes se desempeñarían como consejeros en los Institutos de Educación Media, INEM.
- ☐ Colaborar como docentes en las universidades oficiales que estaban formando consejeros escolares.
- ☐ Elaborar el primer Manual de Orientación y Consejería Escolar para los INEM.
- ☐ Dictar conferencias en diferentes entidades educativas acerca de la importancia y el funcionamiento de la **orientación escolar**.
- ☐ Diseñar el currículo de Orientación a implementar en las universidades oficiales (Mosquera, J. 2013, p.11-12).

Esto, dilucida, que tras el ingreso de los orientadores a las escuela se hizo que estos se especializaran, o hicieran cursos; ejemplo de ello -además del anterior-, es la especialización de Orientación Profesional, ofertada por la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá), en 1967,

¹⁴ El nombre de estos son: Burgos López Emilio, Bustamante Arboleda Marino, Duque Monsalve Luis Alfonso, Fonseca Rodríguez Cornelio, Mosquera Mosquera Julián Emiro, Rojas Azuero Edilberto, Romero Sarmiento Daniel, Torres Soler Napoleón y Urrego Martínez Luis Eduardo; entre estos se destaca Julian Emiro Mosquera quien es fuertemente referenciado en este proyecto de grado.

dirigido a los profesores de psicopedagogía, pedagogía y psicólogos; y un curso de especialización en Consejería Escolar, dictado en 1969 en la Universidad Nacional a los concejeros escolares en los INEM (Mosquera, J. 2013)¹⁵. Lo cual sirve como entrada a la propia profesionalización de este cargo. Además, en lo trabajado por los nueve master en Orientación y Consejería desde el ICCE, se evidencia que empieza a ser más común la búsqueda de una orientación escolar, sin que disminuya la orientación profesional; conjuntamente se expone allí -entre otras cosas- quienes podían ser orientadores en esta época, principalmente psicopedagogos, psicólogos y pedagogos, un dato no menor, pues habla implícitamente de líneas de pensamiento y paradigmas en esta labor, algunas correspondidas con el devenir histórico de la orientación.

Recapitulando hasta aquí, se ha llegado a hablar de la orientación para la deserción escolar, con el proyecto de la Misión de Planeamiento para la Educación Nacional, y en especial se ha percibido una fuerte puja de la orientación en bachillerato, tal como se puede evidenciar con los INEMS que al ser institutos de educación media, se centran en esta orientación, sin embargo paralelamente, en 1966, tras el tercer seminario de Facultades de Educación, se empieza a recomendar a nivel nacional, la orientación profesional para todos los niveles escolares (Mosquera, J. 2013); aspecto que más adelante sería uno de los pilares de la escuela nueva a su forma, implicando un cambio significativo en la orientación, pues aunque esta orientación era profesional, ligada a la escogencia de carreras -entre otros aspectos-, se le da la importancia suficiente como para establecerse en los primeros grados, donde los niños tal vez no estaban acostumbrados a elegir, o pensar en ello, idea que después de 1970, empieza una fuerte carrera para establecerse.

Otros acontecimientos importantes en esta década son: la expedición del Decreto 3157 en 1968, que entre otras cosas, en su artículo 1, fija el servicio de orientación y asesoría escolar para los establecimientos educativos oficiales del país, y en su artículo 3 autoriza a la Sección de

¹⁵ Aunque ya en 1962 -antes del surgimiento de los INEM-, se había creado la Licenciatura en Psicología y Consejería Escolar, dentro de la Facultad de Educación de la Universidad del Valle. Por lo que estos dos ejemplos, no son los más antiguos académicamente hablando de profesionalización de consejería y orientación, y afines. Esta universidad fue una de las más activas en materia de consejería, realizando por ejemplo en 1966 el 1er Congreso de Consejería en Colombia (Mosquera, J. 2013).

Orientación Psicopedagógica - allí renombrada así- para crear, inspeccionar, evaluar y vigilar planes y programas de orientación y asesoría escolar (MEN, 1968), en donde dejo de ser el único enfoque el orientar a los educandos en la escogencia de su carrera y la utilización de sus capacidades en respuesta a la tecnificación moderna, para ser la orientación quien solucionase distintas problemáticas en los establecimientos educativos al empezar la década del 60.

En este mismo año, fue creado el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (en adelante ICFES) quien tendría participación y asesoramiento en la elección vocacional (Sánchez H, Palomino D, Pardo O. 2020) en las instituciones de educación superior que lo solicitaran, instituto que por demás, instauró en su distribución administrativa la División de Pruebas y Orientación Profesional (Mosquera J, 2013); de este modo empiezan a crearse secciones de Orientación profesional, a la par que se crean nuevos institutos que la usan, es así, que el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), implementa en 1968, en su departamento de recursos humanos la Sección de Orientación Profesional y Ocupacional; el Servicio Nacional de Empleo, crea su Sección de Orientación Ocupacional y Profesional; y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), establece su Oficina de Selección y Orientación Profesional, todo esto en 1968 como lo menciona Mosquera (2013).

Es así como, surge la orientación ocupacional, en el país, que aunque ligada a la orientación profesional, y vocacional, se diferencia de estas, en que explícitamente, procuraba despertar habilidades laborales del sujeto, relacionado con las necesidades del mercado de trabajo. Es preciso señalar, que parte de esta fuerte apuesta económica en Colombia, se debió a que se empieza en esta época, a buscar una industria que pase de ser nacional a ser internacional, por ello, se da el primer tratado de libre comercio este mismo año (Arrubla M. 1974).

Ulteriormente, en 1969, año en que el IV Seminario de Facultades de Educación recomendó implementar en los currículos de las Facultades de Educación, la cátedra de Orientación Educativa, obligatoria en todas las licenciaturas (Mosquera, J. 2013), acercándonos así cada vez más a un establecimiento de la orientación escolar desde la parte normativa; el Ministerio de

Educación Nacional, por medio de la Resolución 0880, establece en las funciones de la Sección de Orientación Psicopedagógica el:

* Investigar la situación del servicio de orientación escolar y profesional en los establecimientos de educación elemental, media y de carreras intermedias, y los recursos disponibles en el país para su organización y mejoramiento.

*Colaborar con el Instituto Colombiano de Pedagogía, ICOLPE y demás organismos competentes en la materia, en la elaboración de manuales técnicos de consejería escolar y folletos de divulgación acerca de este servicio.

*Preparar en colaboración con las universidades y el Instituto Colombiano de Pedagogía, fichas individuales, tarjetas, pruebas, formularios y demás elementos necesarios para mejorar y unificar el funcionamiento del servicio en el país.

*Organizar y coordinar la distribución de formularios, tarjetas, folletos y demás materiales destinados al servicio de consejería escolar.

*Promover la organización de seminarios de divulgación e información profesional sobre consejería escolar.

*Coordinar programas de formación y adiestramiento de personal especializado en consejería escolar y orientación profesional en las universidades. (MEN, 1969, como menciona Mosquera, J. 2013, p.11)

Lo anterior respalda la fuerte influencia que se dio por la denominación de la sección de orientación psicopedagógica, para que cada vez sea la orientación escolar más visible al ser más pedagógica que psicológica; además muestra como en el Ministerio de Educación Nacional, distinto a otros estamentos gubernamentales, se fortalece la consejería. Asimismo, cabe resaltar que al ser esta sección dependiente de la División de Bienestar Educativo desde 1968, empieza a ser dada junto con los “servicios de salud y enfermería, servicios de educación especial cuando los hubo-, servicios de psicometría y evaluación, servicios de becas y auxilios, servicios de recreación, servicios de atención a la comunidad-servicios de cafetería, librería y

transporte” (Romero D, Torres , 1977 p.45), esta es una de las razones por la que en coordinación de la División de bienestar, especialistas como la enfermera, la trabajadora social entre otros, empezaron a relacionarse con la orientación sirviendo como instrumento o medio, para alcanzar las metas establecidas en la escuela.

En la década de los 70, es preciso destacar el Primer Seminario Nacional de Orientación y Consejería (1970), realizado en Medellín, en donde se evaluó diversos programas y servicios que había de consejería y orientación, para la época, por lo cual estaba más enfocado en la orientación en la escuela, que en otras orientaciones; allí fue avizorado:

- ☒ La necesidad de organizar Servicios de Orientación y Consejería para los estudiantes en los diferentes niveles educativos.
- ☒ El incremento de programas para la formación de profesionales que atiendan adecuadamente los servicios.
- ☒ El nivel académico para establecer un programa de formación de Orientadores y Consejeros debe ser de postgrado, ya que de esta forma se logra una mayor madurez en el estudiante y unas mejores bases académicas que le faciliten un desempeño profesional óptimo.
- ☒ Que el ICFES ejerza un permanente control y una asistencia técnica a las instituciones que en la actualidad y en el futuro desarrollen programas de formación de orientadores y consejeros.
- ☒ La creación de la Asociación Colombiana de Psicoorientadores.
- ☒ Que los servicios de Orientación y Consejería a nivel universitario estén centralizados en el Departamento de Bienestar Universitario. (Mosquera, J. 2013, p.12)

De este modo, se insiste por una orientación que haga presente en los diferentes grados escolares, y no solo en bachillerato; pues como diría Rojas (1970) “la orientación escolar es una tarea que debe realizarse a lo largo de todos los niveles de escolaridad, lo cual exige que sea

algo inseparable de los problemas relativos a la evaluación y promoción de los educandos” (Rojas, 1970, p.20 como menciona Rozo J, Tibaquira L, 2020, p.84). También este seminario, corrobora una búsqueda de mayor cantidad de programas que oferten orientación concorde a los movimientos que desde 1962 brindaban cursos, especializaciones, pero al parecer no eran suficientes para la época. Es así, que meses después de recién realizada la recomendación de posgrados de formación en servicios de orientación, en este seminario, se establecen programas de postgrado a nivel de Magíster para formar Orientadores Escolares en la universidad Externado de Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia y universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Convenios PNUD), a las que posteriormente, esa misma década, se les uniría la Universidad de Pamplona con la Licenciatura en Orientación y Consejería Escolar (Mosquera, J. 2013).

En posteriores años, se verían textos alusivos a los orientadores, como la investigación llamada *Actitud de los Rectores de Educación Media acerca de los Servicios de Orientación y Consejería Escolar* en 1972 por Julián Emiro Mosquera, la *Guía Profesional para el Bachiller Colombiano*, expedida el mismo año por Sección de Orientación Psicopedagógica del MEN; el *Manual de Orientación y Consejería*, que el MEN publicó en 1973 en especial para orientadores dependientes de este ministerio, demostrando que este servicio en la escuela, ya no era exclusivo de los INEM; también documentos como, la primera edición de la *Revista Colombiana de Orientación y Consejería Escolar* (1973), creada por los orientadores del INEM de Kennedy; y la *Organización y Funcionamiento de la Vicerrectoría de Servicios Especiales*, realizado en 1973, con el cual se redefinen el funcionamiento y organización de la sección de orientación y consejería en los INEM, que previamente -1972- habían sido evaluados por el Instituto Colombiano de Pedagogía, ICOLPE¹⁶, en donde es expresado que en los INEM, la orientación y consejería, es una ayuda en pro de la eficiencia, de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en

¹⁶ El ICOLPE fue creado en 1968 a través del Decreto 3153, como una institución oficial inscrita al MEN, pero administrada por la Universidad Pedagógica Nacional. A través de él se fortaleció el campo de la “investigación socioeducativa, la investigación curricular, la capacitación docente, la asesoría pedagógica y la elaboración de medios educativos y textos escolares” (Universidad Pedagógica Nacional. 2020)

concordancia con aspectos previamente mencionados alusivos al aprendizaje en el presente proyecto (Mosquera, J. 2013).

También, en 1973 se funda la Asociación Colombiana de Especialistas en Orientación y Consejería a través de la Resolución 4424 del 23 de Octubre de 1973, asociación que posteriormente sería muy activa en la realización de Congresos Nacionales, gracias a sus sedes en Valle del Cauca, Santander, Nariño, Bogotá, Antioquia, Cundinamarca, Bolívar, Huila, Meta, Tolima, Quindío, Norte de Santander, Boyacá, entre otros; en la que se ve como la expansión de la orientación es cada vez más gradual, mientras se estrecha más su lazo con la consejería.

Todo lo previamente expuesto, muestra un amplio camino recorrido por la orientación, en especial profesional, pero también escolar en Colombia, antes de la Resolución 1084, que se conmemora y cita usualmente, como evento de iniciación de la orientación en el país, en documentos tales como los distribuidos en la Red Distrital de Orientadores (Orientared) llamados *Carácter legal del cargo orientación y asesoría escolar* (Zapata G, s.f.), *Compilación del Marco Normativo y Legal del Orientador* (Borja C, 2020) *La desorientada celebración de los 40 años de la orientación escolar en el Distrito Capital* (Los Orientadores(as) de la Mesa Redonda, 2014), *La orientación escolar: entre compositores e intérpretes en la orquesta educativa* (Gonzales J, s.f.). Como fue mencionado en este proyecto se evidencia, que en esta fecha -1974- no se estableció la orientación. Ahora, lo que sí es claro es que esta resolución, fijó la normatividad, que permite que exista el servicio de Orientación y Asesoría Escolar, en todos los colegios dependientes del Ministerio de Educación Nacional, siendo así, el documento de Orientación Escolar más importante en la fundamentación de esta orientación en el país.

Cabe resaltar que la Resolución 1084, expresa:

“De acuerdo con las conclusiones de la III reunión de ministros de salud de Ibero-América, celebrada en Santiago de Chile en octubre de 1972, las enfermedades mentales, trastornos emocionales y perturbaciones psicosomáticas, alcanzan altos índices en la región y por consiguiente en nuestro país-que los países participantes en dicha reunión quedaron comprometidos a emprender programas de prevención en todos los grados de

las enfermedades y trastornos señalados en el considerado anterior- que el **servicio de orientación y asesoría escolar**, en las instituciones docentes, es en las instituciones docentes, el medio más indicado para llevar a cabo la tarea de prevención primaria de las enfermedades anotadas- que el servicio de orientación y asesora escolar debe estar integrado al proceso educativo, ya que este incide sobre la personalidad global de los educandos y por consiguiente ha de orientarse de manera de que se preserve la salud mental de estos (MEN 1974, como menciona Mosquera J, 1992, p.2)

Lo que denota que, establecer la orientación escolar en todas las escuelas, respondía más que todo, a creer que esta, efectuaría la tarea de “prevención primaria de las enfermedades mentales, trastornos emocionales y perturbaciones psicosomáticas, que en ese momento, alcanzaban altos índices” (Mosquera J, 1992, p.2). Lo que podría referenciar una orientación escolar, en aquellos tiempos, más ligada a lo psicológico.

Previa Resolución género en consecuencia la expedición de varios documentos oficiales este mismo año, que delimitaron y concretaron aspectos de este asesor y orientador escolar. De este modo en la Resolución 2340 de 1974, además de expresarse en su primer artículo que por cada 250 estudiantes debe haber un asesor, se define las funciones del programa y de los especialistas en el área de orientación y asesoría escolar, que son según su artículo 2:

- *Desarrollar acciones integradas de promoción de salud mental, especialmente de prevención primaria en cada una de las actividades educativas que se ejecutan
- *Promover actividades para que el alumno pueda alcanzar un conocimiento adecuado de sí mismo, y obtenga el máximo provecho de sus experiencias escolares.
- * Estimular el establecimiento dentro de la comunidad de servicios especializados para aquellos estudiantes que encuentren dificultades para el aprendizaje o para la conciencia del grupo escolar, familiar o social.
- * Ofrecer al personal directivo y docente asesoría psicopedagógica para el mejor conocimiento de los educandos (MEN, 1974, p.1-2)

Añadiendo a sus funciones las relacionadas con problemas de aprendizaje, asesoría psicopedagógica, y el conocimiento de sí mismo; se permite que estas ocupaciones se aclaren y fortalezcan, como propias de la labor del orientador escolar.

En el año 1975, se crea el Programa Escuela Nueva, un programa propio de la ruralidad, adoptado en Colombia por el *Plan de Universalización de la Primaria*, tras tomar en cuenta las recomendaciones de la conferencia Internacional de Ministros de Educación realizada en 1961 en Suiza, donde fue subrayado el beneficio de crear escuelas monodocentes o unitarias en las zonas rurales más necesitadas; de este modo, este programa pretendía extender la educación a nivel nacional, con bases de la escuela nueva, ofreciendo básica primaria para toda la escolaridad y previniendo la repitencia de curso. Este programa, fue establecido en cerca de 150 escuelas en Norte de Santander, 150 en Boyacá y 200 en Cundinamarca- en sus inicios- para luego expandirse a cerca de 2.000 escuelas de varios departamentos del país en esta década, al punto que en el año 1986 logro tener 6.000 escuelas nuevas (Rojas C, 1991). Colbert (1987 citado por Carlos Rojas, 1991) menciona que es objetivo de este programa, que el orientador sea un guía y no un transmisor de conocimientos, además de afirmar que todos los docentes son orientadores.

De este modo, los asesores y orientadores educativos allí¹⁷, en la ruralidad dentro de este programa, reconocían los problemas y necesidades brotados, principalmente de la mala implementación de los maestros de la metodología de este programa, por ello debían, en ocasiones guiarlos por un Manual para identificar los problemas y necesidades allí, del mismo modo, organizaban y programaban talleres dando respuesta a la necesidad o problema encontrado (Vásquez L, 1984). Así, en esta perspectiva, el problema lo tenía más el maestro, que el niño (no quiere decir que no se observara y ayudara el niño, pero principalmente era el maestro el observado por parte de los Asesores y Orientadores escolares); es así, que los orientadores del programa, eran asesores para los problemas que tenían los maestros, y las principales capacitaciones que realizaban estos fueron en teoría y aplicación de los

¹⁷ Cabe precisar, que fueron Orientadores y asesores de primaria, que en una época solo fue hasta tercer grado; pero se le atribuye a este programa que se extendiera hasta 5to grado.

conocimientos metodológicos y principios básicos de la escuela nueva, así como en la elaboración adaptación y estudio de guías, aplicación de la metodología en cuanto a proceso de clase, organización y funcionamiento de la Biblioteca, materiales de trabajo, planeación y funcionamiento de horario (Vásquez L, 1984).

Este programa, se apoyó en cuatro componentes estratégico-metodológicos, donde en especial, el tercero de estos, se orienta sobre aspectos administrativos, en pro de facilitar la administración regional del Programa, a la vez que se cristaliza el papel del supervisor como un orientador y un “recurso de aprendizaje para el maestro” (Rojas C, 1991, p.57), haciendo de la orientación escolar, más un rol que un cargo, que de alguna forma, interviene hacia los administrativos y maestros, teniendo como énfasis y eje los objetivos de aprendizaje¹⁸, pues es uno de los propósitos de este programa como método, identificar el desarrollo correcto del aprendizaje.

Es por la importancia dada allí al aprendizaje que, ayudándose del manual *Hacia la Escuela Nueva*, los asesores y orientadores escolares trabajaban los déficits educativos, entendiendo estos en relación a la deficiencia de un niño para superar una guía o actividad práctica atrasándolo respecto a los demás, ya que no conseguía pasar de una guía a otra, al mismo ritmo que los otros ; cabe señalar, que tanto los orientadores como los maestros no trabajaban todas las deficiencias presentadas por los educandos, sino las más importantes; además, era principalmente el profesor el que en las problemáticas educativas identificaba, analizaba y solucionaba las deficiencias, así el asesor da al maestro la oportunidad de ser activo (Vásquez L, 1984).

Cabe resaltar, que como Carlos Rojas (1991) expone, basado en datos de 1984, las características de las escuelas de este programa se encontraba que:

Cerca del 94% de las Escuelas Nuevas, tiene tres o menos aulas para los estudiantes de los cinco niveles o cursos. Para el caso de las escuelas tradicionales, se encontró que el

¹⁸ De allí tal vez, una de las fuerzas, por la que el orientador se le relacione, en ciertas épocas con la administración educativa; tema para ser comprendido, en algún futuro proyecto de investigación.

41% posee cuatro o más aulas y el 59% restante dispone de tres o menos salones de clase. En cuanto a la existencia de un salón comunal, se encontró que aproximadamente el 20% de las escuelas tiene un salón que pueda alojar a la asociación de padres de familia o a la junta de acción comunal. El 64% de las Escuelas Nuevas y el 55% de las tradicionales tienen vivienda para el docente. Cerca del 40% posee espacios recreativos como canchas para fútbol o basquetbol (Rojas C, 1991, p.59).

Además:

Los estudiantes de las Escuelas Nuevas son atendidos en promedio por 1.8 docentes, mientras que en las tradicionales el promedio es de 3.2 maestros. Cerca del 88% de las Escuelas Nuevas visitadas tiene uno o máximo dos docentes para atender simultáneamente los cinco grados de la educación básica primaria. Solamente el 3% de las Escuelas Nuevas tenía más de tres docentes. Como era de esperarse, en las escuelas tradicionales se encontró un mayor número de docentes; en efecto, en el 61% de los planteles, había tres o más docentes para atender a los estudiantes de primaria. La distribución de hombres y mujeres en las Escuelas Nuevas y tradicionales es prácticamente idéntica. Cerca del 52% de los estudiantes pertenece al sexo masculino y el 48% restante al femenino. En cuanto a la edad, se pudo determinar que los estudiantes de tercero de primaria de las Escuelas Nuevas y tradicionales tienen 10.7 y 10.4 años respectivamente. Al analizar quinto de primaria se calculó un promedio de 12.6 años para ambos planteles (Rojas C, 1990, p.60).

Sumado a otros datos de estudiantes del programa, a nivel nacional, fue encontrado que el 50% de los estudiantes habían repetido uno o más años, evidenciando porque era un problema persistente en especial para el asesor y orientador escolar; del mismo modo se encontró que el 38.3% de los estudiantes de Escuela Nueva y el 40.2% de los de las escuelas tradicionales efectuaban un trabajo con remuneración monetaria, haciendo que en zonas rurales los niños trabajadores superasen cómodamente el 50% (Rojas C, 1991). De la misma forma, indagando sobre la participación de los padres en los trabajos de los hijos, que sirve para relacionar un

vínculo de los planteles con la comunidad –como parte de una estrategia metodológica de este programa, donde los niños consultan a los padres -, se encontró, que al 60% de los estudiantes sus padres o alguien de la casa le ayudaba con las tareas (Rojas C, 1991).

Así mismo, se les preguntó a los niños de este programa:

¿Qué les gustaría hacer el próximo año?, El 44% manifestó sus deseos de estudiar únicamente; el 45% desea estudiar y trabajar simultáneamente y el 11 % indicó su deseo de trabajar únicamente (Rojas C, 1991, p.61).

Se evidenció una inclinación por parte de los educandos, muy marcada hacia el mercado laboral, que relacionado con la cantidad de estudiantes que ya trabajaba, no es extraña, pero como advierte Carlos Rojas, las dificultades propias de la zona rural, mas estas expectativas, jugaban en contra del deseo de seguir estudiando en el ciclo de educación secundaria -pues en está, solo se daba la primaria- (Rojas C, 1991), siendo esta evidentemente una problemática de la cultura de esta escuela y su contexto específico.

Referente a los maestros de este programa, en una encuesta a 228 profesores en 1984 se describe que:

La edad promedio se calculó en 33.6 años para los docentes de Escuela Nueva y 36.6 años para los de las escuelas tradicionales. La experiencia promedio como maestro se estableció en 12.5 años para Escuela Nueva (...) los docentes de las Escuelas Nuevas (...) llevaban trabajando en la escuela visitada un promedio de ocho años. En cuanto a su formación, se encontró que la mayoría terminó el bachillerato pedagógico o normalista. Es sorprendente encontrar un porcentaje relativamente alto con estudios universitarios completos o incompletos. En efecto, cerca del 38% de los docentes de Escuela Nueva, realizó estudios a nivel superior; en la escuela tradicional este porcentaje es cercano al 40%. El afán de mejorar su nivel académico y salarial se detectó en un buen número de docentes, quienes manifestaron que en el momento de la visita se encontraban estudiando un programa conducente a título universitario. El porcentaje de docentes de Escuela Nueva que estudia (42.5%) (...) es necesario mencionar que solamente el 28 % de

los docentes de Escuela Nueva (...) viven en la escuela. Este porcentaje es bastante bajo Si se tiene en cuenta que cerca del 60% de las escuelas tiene una vivienda para el docente (...) el 97% de las escuelas Nuevas tienen Biblioteca, como herramienta que apoya y complementa la labor docente. (Rojas C, 1991, p.61-62).

Algunos de los datos antes mencionados, eran muy criticados, pues en palabras del autor, mostraban que los maestros allí (entre ellos los orientadores), eran trabajadores con vínculos muy limitados con los padres de familia y la comunidad, pues solo se relacionaban con estos en sus horas de trabajo; contrario a lo que buscaba este programa a través de campañas de salud, capacitación agropecuaria y promoción de eventos deportivos, y toda su estructura, es decir el estrechar lazos con la comunidad (Rojas C. 1991), teniendo una existencia social la escuela y el programa.

Lo anterior revela información para nada superflua, pues puede ayudar a comprender la existencia del maestro en la escuela rural, y con ello la del orientador, y los juegos de poder, que mediaban allí, cobijando gran parte de la cultura y la gramática escolar en la educación rural en los años previos al 90 (donde se centra este proyecto). Además, si se tiene en cuenta que los orientadores resultaron ayudando a todas las necesidades que habían en las escuelas de este programa, consecuentemente también tuviesen que adaptarse a lo que estas estadísticas expresan como problemáticas, no necesariamente en una relación causa y efecto, pero es imposible negar la influencia de aspectos mencionados previamente en las estadísticas, e información de este programa, en los roles dados al orientador, como su énfasis en los problemas de los maestros, en promoción de ver a los niños como capaces, la necesidad de asesoría pedagógico-metodológica, la influencia del trabajo y el dinero en los modos de ser de los educandos, la necesidad del programa de ser aceptado por la comunidad acercando a los maestros a la misma, la repitencia, los problemas de aprendizaje en relación a las guías, entre otros.

Retomando desde mediados de la década de los 70, después de este paréntesis, vuelven a ser las secciones de orientación noticia, pues con el Decreto 088 de 1976, se elimina la división de

Orientación Psicopedagógica con tantos años de historia¹⁹; por lo cual, ya no hubo una oficina que organizase esquemas, directrices, y roles concretos del orientador educativo, haciendo que de por sí, la dificultad implícita de delimitar la orientación por todos los saberes que la trastocan históricamente fuese mayor, ayudando al efecto de que se dispersase la orientación y sus funciones, en especial dentro de la escuela. Pese a lo anterior, este Decreto no buscaba eliminar la orientación, sino que la reestructuro buscando que esta estuviese más dentro de la escuela que fuera de ella, por ello este mismo Decreto afirma que debe haber orientación vocacional en la educación básica, denotando la idea de que, en la primaria se puede conocer la vocación del alumno con la ayuda del orientador escolar; además este edicto, subsanando la eliminación de la Sección de Orientación Psicopedagógica, crea el Grupo de Área para la orientación escolar en la División de Diseño y Programación curricular de Educación Formal, al igual que la División Especial de Enseñanza Media Diversificada tendría consecuentemente, un Grupo de Área dedicado a la Orientación (Mosquera J, 2013).

En Febrero de 1976, se crea el Programa de Licenciatura en Orientación y Consejería en la Corporación Universitaria Católica de Manizales²⁰, este pregrado tuvo en su primera promoción 24 egresados, estos graduandos documentados desde dicha época hasta 1984, fungían en educación básica, secundaria y media vocacional, aunque inicialmente su enfoque en consejería y orientación escolar estaba centrado en la educación secundaria, hasta que en 1982, al menos en Caldas esto cambio, principalmente desde una modificación curricular de la carrera ofertada allí, que le dio más importancia de la que tenía en dicha época a la Orientación escolar en básica primaria (Asociación Colombiana de Especialistas en Educación, 1984).

Apropósito de los servicios de orientación y consejería escolar, y la demanda de estos profesionales, Romero y Torres expresan en 1977:

Hoy son bastantes las escuelas y colegios que han organizado este tipo de servicios, y no son pocos los planteles tanto oficiales como privados que aspiran a establecerlos (...) el

¹⁹ Romero D, Torres N. (1977) afirman que aunque este documento fue expedido en 1976, aun en 1977 no se había cerrado la sección Psicopedagógica.

²⁰ Uno de los primeros pregrados en Colombia relacionados con Orientación explícitamente.

Ministerio de Educación Nacional a través de la división de bienestar educativo, y más concretamente la Sección de Orientación Psicopedagógica, está creando conciencia y estimulando a las instituciones para fomentar programas de orientación (...) ante la creciente demanda de profesionales de esta área de servicios (Romero D, Torres N. 1977, p.11)

Evidenciando que pasaba, fuera de lo normativo en dicha época con la orientación y la consejería, como por ejemplo su impacto y su aceptación.

A pesar de lo anterior Romero D, Torres N. (1977) también expresan la necesidad de definir los roles del orientador educativo, pues aun reinaba un desconocimiento de estos, por parte de supervisores, profesores y rectores; pero, pese a ello la orientación era justificada bajo dos supuestos, el primero, la perspectiva de que la Orientación y consejería, ayudaba a mejorar el trabajo escolar desde la especialización y la división de quehaceres; y la segunda, lo menester que era la atención a las necesidades de los estudiantes, venidas de los requerimientos sociales y culturales, algunas veces vinculados a la presión e impacto del mundo tecnológico moderno llegado con fuerza en esta parte del Siglo.

En esta época coge fuerza la escolarización, por lo que muchos maestros tenían un trabajo excesivo, y la orientación simplemente fue una manera de alivianar estas cargas, además, como referencian Romero D, Torres N. (1977) había la claridad de que el profesor al ser catedrático de una asignatura pierde el foco de la parte psicológica, donde el docente se adapta a las características del educando, aumentando la necesidad de orientación y ayuda a los alumnos. Así, entre otras cosas, la organización escolar y el proceso educativo “había adquirido tal complejidad, que las relaciones humanas” ya no podían “manejarse simplemente como una tarea adicional o incidental por parte de los profesores o administradores” (Romero D, Torres N. 1977 p.10).

Por ello, el que la orientación escolar estuviese aun relacionada con la perspectiva psicológico-educativa, y el que además de lo normativo, sobre la práctica sostuviera una conexión con la consejería escolar, siendo un servicio de bienestar en pro de la salud mental y las problemáticas

estudiantiles en contacto con “la ansiedad, inseguridad, mortalidad académica, deserción académica y desadaptación” (Romero D, Torres N. 1977 p.11); cabe señalar que aun en esta época permanecía el discurso de que la Orientación Escolar debía ser impartida principalmente en secundaria, pues según expresan Romero D, Torres N:

Es el nivel de educación media o secundaria en donde con mayor cuidado deben ofrecerse (servicios de orientación) dado que es un lapso, cuando la mayoría de los jóvenes presentan con marcado énfasis las características de su desarrollo y hacen las más trascendentales decisiones (1977, p. 38)

Además de lo mencionado, la orientación esta argumentada no sobre la vocacionalidad, como en algún tiempo fue el discurso para no llevar la orientación a la primaria, sino que esta vez desde la consejería, y las decisiones de vida.

Lo que se comprueba cuando dentro de las funciones mínimas del orientador en el marco de 1977, se ponen el:

1. Asesoramiento
2. Evaluación del alumno
3. Planeamiento pedagógico y de futuro laboral.
4. Labor relacionada con los alumnos que necesitan **ayuda especial**
5. Ayuda a los padres
6. Relaciones públicas
7. Colaboración con el personal del colegio
8. Investigación local (Romero D, Torres N. 1977, p. 28)

Son funciones más ligadas a la consejería, que a otros saberes, que han intervenido en el surgimiento de la orientación, exceptuando los de la orientación vocacional.

Pese a parte de lo expresado por Romero y Torres, en relación a la centralización y cuidado de la orientación escolar en la educación media, el Decreto 1419 de 1978, reencarna y lleva más allá el deseo por una orientación en todos los niveles escolares, al mencionar que “en los niveles de educación preescolar, el proceso educativo se realizara en forma integrada, y se iniciara la orientación escolar y vocacional” (MEN, 1978 como menciona Mosquera, 1992 p.3), añadiéndole a la orientación escolar y vocacional funciones en preescolar, que recién en 1976 había sido creado, interviniendo así en la mayor cantidad de educandos posibles.

El aprendizaje y el auto aprendizaje crearon, en parte, la necesidad de la orientación escolar y vocacional en preescolar, pues este profesional brindaba un trabajo en factores socio afectivos, académicos y familiares “que posibilitaría la formación integral del estudiante” (Rozo J, Tibaquirá L, 2020 p.89). En torno a estos aspectos se constituyeron los programas básicos de: **“orientación de aprendizajes, orientación vocacional y orientación socio afectiva”** (Mosquera, 1992 p. 39), de este modo el Orientador empieza a incorporar la educación infantil al saber escolar (Rozo J, Tibaquirá L, 2020) pues entre otras cosas, empezara a ser más cotidiano que el orientador trabaje con niños de pequeña edad.

Por otro lado, este mismo Decreto mientras instituía orientaciones y normas mínimas “para la administración curricular en los niveles Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria), Media Vocacional e Intermedia Profesional” (Mosquera, 2013 p. 16), y daba lugar -como ya se mencionó- a la orientación escolar y vocacional en preescolar, reglamentaba en su artículo 7 “la intensificación de la Orientación Vocacional en cada una de las respectivas áreas del conocimiento” (Mosquera, 2013 p. 16), destacando el trabajo de poner en relación “a los alumnos con la realidad ocupacional y profesional guiando paulatinamente hacia los sectores de la producción y a la comprensión de los problemas de la economía nacional” (Mosquera, 2013 p. 16); de esta manera la orientación vocacional ante la merma de la orientación profesional,

concatena la educación en todos sus niveles con la economía, haciéndose protagonista como paradigma de orientación en Colombia.

El siguiente año (1979), se dicta el Decreto Ley 2277²¹, por el cual se acogen estatutos en referencia al ejercicio de la profesión docente, rigiendo sobre todos los educadores nombrados desde su expedición (hasta el 2001), en ella, muy de la mano de lo antes expresado por parte del Programa Escuela nueva, se menciona parafraseando su artículo 2, que la orientación y la consejería escolar hace parte de la labor cotidiana del maestro, lo que retoma la idea de la orientación como una labor generalizada para todos los educadores; esto permitió según Boada M, Cárdenas M. (2012) que de forma viceversa los orientadores fuesen vistos como maestros, como si el silogismo fuese: si los maestros son orientadores, los orientadores son maestros; es por esta visión del orientador como profesor, que a través del Decreto 2620 del mismo año, los orientadores pueden inscribirse y participar en el Escalafón Nacional Docente (Mosquera J, 2013).

Lo anterior, fue una gran ayuda a la consolidación de orientadores en la totalidad de escuelas del país, pues los orientadores ya no eran profesionales externos a estas instituciones, sino que eran maestros con obligaciones especiales, aunque distintas de las prácticas propias del aula; no obstante lo anterior, en muchos casos la labor del orientador se limitó, según el Ministerio de Educación Nacional -comentando el acontecer del Decreto 2277- “a suplir la carga académica de las asignaturas de ética, valores y urbanidad, entre otras, o a realizar asesorías vocacionales y psicológicas”(MEN, 2012 p.8); unido a lo vocacional, para Mosquera este mismo edicto permitió más bien, que “el Orientador Profesional fuese considerado como docente pero con funciones específicas profesionales” (Mosquera, 2013 p. 16). Es decir, que según estas dos referencias, no era en sí, el orientador resultante de dicho Decreto, un orientador escolar, el

²¹ Boada M, Cárdenas M. mencionan que este Decreto “avanzó en la regulación del ejercicio de la profesión docente, pero no en el reconocimiento de su autonomía intelectual” lo que sumado a que este abordó sobre el papel “de manera esencial las relaciones de carácter laboral: las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de los educadores en los distintos niveles y modalidades que integran el sistema educativo nacional, el estatuto estimuló a los educadores a su cualificación, su profesionalización y capacitación permanente, en tanto conllevaron el ascenso en el escalafón docente y el mejoramiento salarial” (2012 p.198) pero no en la realidad, ya que finalmente por un lado las capacitaciones quedaron reducidas a cursos establecidos sin criterios de calidad, y por otro solo se tomaban conductualmente por el estímulo del escalafón docente, “prevalcía un criterio economicista, que no reconocía la importancia de luchar por la calidad de la educación(2012 p.198); razones entre muchas otras. Que incentivaron el movimiento pedagógico surgido en esta época.

orientador fue usado como un de “todero” en la “capacidad” de enseñar las áreas ya antes mencionadas, y para Mosquera, de alguna forma, el orientador retomaba esa esencia de sus primeros años, siendo un orientador profesional, con lo que ello implica, pese a estar en la escuela.

En lo relacionado a la orientación vocacional y profesional, en los INEM en 1979, con la División Especial de Enseñanza Media Diversificada del MEN, se denomina a los orientadores como Psico-orientadores a través del documento *Fundamentos del Rediseño Curricular para la Enseñanza Media Diversificada* (Mosquera J, 2013); una nueva figura adicional, aparte de lo visto en esta década; hace notar que aun la orientación en este caso escolar, sostenía los pilares de lo vocacional y lo psicológico, pese a mayores o menores ramificaciones de la orientación que llegaron a trastocar otras áreas del saber, entre las que sobresale la cercanía a la pedagogía y a la psicopedagogía en crecimiento. Lo que no es un dato menor, pues respondió en gran medida además de su propio devenir histórico a modelos internacionales; ya que en especial en esta década la educación estuvo bajo las políticas de organismos internacionales, respondiendo desde su perspectiva a la necesidad de tecnificar y modernizar el sistema educativo con reformas, tales como la nacionalización de la educación, universidad a distancia, Escuela nueva, la reforma universitaria y el programa de mejoramiento cualitativo de la educación (Boada M, Cárdenas M. 2012); algunas de estas reformas, pudieron relacionarse con la orientación explícitamente, pero implícitamente, todas estas en mayor o menor medida iban cambiando la educación, por ende el suelo por donde iba caminando la orientación y la escuela.

En conocimiento de lo anterior, en la década de los 80, la Resolución 12712 (1982), formaliza la designación del apelativo de orientación escolar, mientras reafirma que esta orientación debe ser impartida en la Educación Básica y Media Vocacional –dejando por fuera en este caso el preescolar, que tampoco estaba muy establecido en las escuelas-; se ratifica así al orientador como un educador, que para todos los efectos administrativos es regido por lo establecido en el estatuto docente. También, señala la resolución, que los “licenciados en ciencias de la educación con especialidad en psicopedagogía o consejería, profesionales con magister en orientación escolar y Psicólogos inscritos en el escalafón docente” (MEN, 1982, p.1) son quienes

pueden aplicar como docentes especialistas en Orientación, que en contraposición con los psicopedagogos, psicólogos y pedagogos que en 1967-1968 podían desempeñarse como concejeros y orientadores, aplicando a cursos y especializaciones de Orientación Profesional, entre otros, se sostienen, con pequeñas diferencias en su formación, ya que no era pedido un curso o especialización, sino un magister, y este propiamente en orientación escolar, y no otro tipo de orientación o en su defecto era requerida una especialización en psicopedagogía.

Ahora, para aclarar las funciones del Orientador escolar, este mismo año (1982), la Resolución 13342 expresa en su artículo 9, que son:

1. Participar en los Comités de la institución educativa en los cuales sea requerido.
2. Planear y programar en colaboración con los coordinadores, las actividades de su dependencia, de acuerdo con los criterios establecidos por la dirección del plantel.
3. Contribuir en la planeación del currículo.
4. Coordinar su acción con los responsables de los demás servicios de bienestar.
5. Orientar y asesorar a docentes, alumnos y padres de familia acerca de la interpretación y aplicación de la filosofía educativa del plantel.
6. Atender los casos especiales de comportamiento que se presenten en el colegio.
7. Elaborar y ejecutar los programas de exploración y orientación vocacional.
8. Colaborar con los docentes en la orientación de los estudiantes, proporcionándoles los percentiles y el material sociográfico.
9. Programar y ejecutar actividades tendientes a formar dirigentes.
10. Realizar investigaciones tendientes al mejoramiento del proceso educativo.
11. Evaluar periódicamente las actividades programadas y ejecutadas, y presentar oportunamente los informes al rector.

12. Responder por el uso adecuado, mantenimiento y seguridad de los equipos y materiales confiados a su manejo.

13. Cumplir las demás funciones que le sean asignadas de acuerdo con la naturaleza del cargo. (MEN, 1982 como menciona Mosquera J, 2013 p.17).

Así, el orientador empieza a arraigarse como una parte estructural en la existencia de la escuela, pues interviene con todos los profesionales de la educación, con los encargados de la parte administrativa, con los educandos y con los padres de familia; de este modo, este puede tener una visión total de la institución, además de ello teniendo en cuenta que dentro de sus cargos no está la enseñanza de un saber, se enfocara al bienestar de la institución, haciendo cada más estrecha, directa y lineal la unión de los diferentes sujetos que conforman la escuela, y por ende más comprensible a través de la comunicación, la realidad de allí.

Por otro lado, tal vez para corregir la Resolución 12712, a propósito del preescolar y la orientación, en 1984, en el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, la Educación Básica Primaria y Secundaria) y Media Vocacional, expedida a través del Decreto 1002, expresa que la orientación escolar es: “inherente a todas las áreas y grados, y debe facilitar a los alumnos la interpretación, integración y proyección de sus experiencias, en función de su desarrollo personal y social” (MEN, 1984, como menciona Mosquera J, 2013 p.18) por lo tanto se reaviva la integración de esta orientación al preescolar como una ayuda al desarrollo humano; de paso, también se menciona que:

“La orientación vocacional como parte de la escolar, se debe desarrollar a través de todo el proceso educativo, para facilitar al estudiante el conocimiento de sus aptitudes e intereses, de las necesidades de la comunidad y de las oportunidades que le ofrece el medio, con el fin de poder tomar decisiones responsables sobre el futuro” (MEN, 1984 como menciona Mosquera J, 2013 p.18)

Se muestra de nuevo, que una de las perspectivas fuertes de la orientación es la vocacional, pero esta vez guiada a una suerte de proyecto de vida, que está en todos los niveles escolares.

Ahora, sobre ¿cuál es el paradigma, que en dicha época poseía a orientación relacionada a la psicología? el *Manual de Orientación Escolar* de los Centro Auxiliares de Servicios Docentes (en adelante CASD²²) auspiciado por el Ministerio de Educación Nacional, da ciertas pesquisas, al indicar que:

La orientación escolar no debe ser concebida como un simple elemento de apoyo a la acción educativa, sino que está inserta en la misma búsqueda de equilibrio en el logro de los objetivos educativos, de tal manera que tenga trascendencia en el desarrollo de aspectos volitivos y efectivos como cognoscitivos y psicomotores (...) creando condiciones favorables para su salud mental, para su aprendizaje (Chaparro M, 1984, p.6)

Lo que esto sugiere es una orientación ligada a la psicología cognitiva, la cual maneja estadios del desarrollo, la percepción, la memoria, el razonamiento, y el aprendizaje, entre otros aspectos; procurando interpretar e integrar experiencias educativas de todos los especialistas educativos, pues la orientación no era vista en este manual como una sola área del plan de estudios, sino la resultante de la colaboración de todos, de allí que en los CASD se resalte como objetivo “cuantificar el proceso educativo por medio de la orientación psicopedagógica y la sistematización de actividades exploratorias” (Chaparro M, 1984, p.6).

Paralelamente a este año, el primer Congreso Nacional de Orientación Educativa, donde se recalca, que al ser la orientación más un rol correspondiente a todos los educadores, más que un cargo concreto –como ya se ha dicho antes-, en consecuencia lleva décadas en Colombia “pues todo proceso educativo, no es otra cosa que una acción de orientación” (Asociación Colombiana de Especialistas en Educación, 1984, p.35), de esta forma el orientar es ser guía y compañero mientras se educa.

En este congreso se expone además, que hasta dicha fecha, la orientación educativa aún estaba muy limitada a lo vocacional, relacionado a áreas tecnológicas, por la tecnificación del país, por

²² El programa de los CASD, fue creado por el gobierno nacional mediante el Decreto 327 de 1979, Como una estrategia para pensar la educación media desde los recursos humanos y físicos. Colocando 23 de estos centros en las principales ciudades del país, atendiendo una red de colegios que se les adscribían para que sus estudiantes cursaran los componentes vocacionales de su Educación Media dedicando para ello dos días de su escolaridad semanal (Chaparro M, 1984).

lo que se propone que la orientación vocacional deje de dirigirse netamente a lo tecnológico y se extendiendo a ciencias, artes, filosofías etc. (Asociación Colombiana de Especialistas en Educación, 1984). También es mencionado en contraposición a lo vocacional, que por esos años se estaba llegando a ampliar esta orientación, tomando por ejemplo los distintos procesos de desarrollo del niño –comprobando que la perspectiva cognitiva de los CASD como algo mas nacional que particular de la institución-; igualmente, se reflexionaba que la orientación veía cada vez más común el manejo de **problemas escolares**, familiares, en la comunidad y la sociedad, cayendo en cuenta que las decisiones del orientado no se limitan solo a la elección de una profesión, sino que hay decisiones que se deben tomar cotidianamente por su parte (Asociación Colombiana de Especialistas en Educación, 1984).

También se revela allí, en el mencionado congreso, que a pesar de lo que dictaba lo normativo, en dicha época en Colombia solo se ejercía orientación escolar de Básica primaria hacia delante; pero, se acordó que la orientación como acompañamiento pedagógico debía estar desde preescolar, trabajando las **necesidades específicas** del educando, muchas veces relacionadas con **problemas de aprendizaje**, en esta etapa; igualmente en este encuentro de orientadores, se avizora una conjunción de la orientación educativa ya no solo con una idea de bienestar, sino en este caso con una idea de calidad. De igual modo se insistió en que se sostuviera como eje de orientación en la parte pedagógica, la escuela activa, y su aprendizaje para la vida; una crítica a la tendencia positivista de la orientación hasta ese momento, donde además de aun usar la experimentación, se menciona que esta última metodología, no solo hay tratamientos terapéuticos que buscan el control y la predicción del comportamiento grupal sino una negación a la propia reflexión, y la crítica, negando la libertad como condición fundamental que da lugar a la responsabilidad (Asociación Colombiana de Especialistas en Educación, 1984); buscando así que la orientación venga a explicitar un interés emancipatorio y de libertad que justifique su acción, sacando al sujeto educado de ser un objeto.

Apropósito de este congreso, Sierra (1985) menciona que los retos propuestos en modo de síntesis allí, fueron:

*Caracterizar la Orientación Educativa como nueva Pedagogía Renovadora, frente al reto de una nueva educación.

*Reflexionar acerca de las bases para una Renovación Educativa que conduzca a nuevas formas de pensamiento y actuación del hombre colombiano.

*Ubicar el rol de la Orientación frente a una sociedad de cambio, de tal manera que pueda contribuir eficazmente a la formación de un nuevo hombre colombiano y a la cimentación de una sociedad más justa (Sierra, 1985, p.45).

Lo que comprueba, la necesidad de una Orientación más pedagógica, formativa, crítica, reflexiva y transformadora, movimiento que hasta aquí no había sido rastreado, en relación a la Orientación escolar.

Posteriormente en 1987 el MEN emite los Lineamientos conceptuales y programáticos de la orientación escolar, donde la orientación es descrita como permanente, procesual y continua, ligada a ambientes y climas favorables de aprendizaje, ofrecida desde preescolar, respetando el propio ritmo de los educandos, en un desarrollo educativo integral (Rozo J, Tibaquirá L, 2020), lo que comprueba la unidad que iba adquiriendo la orientación, con lo pedagógico, dando resultado, y sosteniéndose -aun tres años después- parte de lo expuesto el primer Congreso Nacional de Orientación Educativa.

Otro texto, que corrobora la anterior premisa, es la investigación académica, realizada por Ana Gloria Ríos de la Universidad de Antioquia, que permite al mismo tiempo dilucidar la concepción de orientación, y los orientadores allí, en dicha época y lugar; el escrito reflexiona – muy unido a lo mencionado en el primero congreso de Orientación Educativa- que la orientación escolar en el contexto de la educación, como labor ha estado en toda la historia de la educación al ser un elemento que ayuda a la comprensión, y conducción social de los sujetos (niños y jóvenes) en proceso de formación escolar (Ríos, A, 1987); por ello que mencione que:

La Orientación se ubica en la esfera educativa y no en la re-educativa, en la formativa y no en la reformativa, en una dimensión más comprometida con la acción dinamizadora que en una preventiva-curativa; en una actividad dirigida más a la persona y a los agentes educativos de la comunidad que a la atención individual del caso (Ríos, A, 1987, p.25)

Así el mayor carácter de la orientación es su cualidad de formadora, pues como lo refiere Ríos (1987), la orientación es la base de la formación; de esta forma los orientadores primarios son los padres y los maestros, y la consejería un brazo de la orientación que provee interacción y ayuda.

Para la autora, dentro de la escuela, la tarea de la orientación, es fundamental, al dinamizar la comunidad; su ejercicio es posible siempre que haya personas, así pues, el orientador entra a vivir con la comunidad, “con sus exigencias, su conciencia, sus problemas, sus aspiraciones” (Ríos, A, 1987, p.25); de esta forma, para que el orientador escolar facilite procesos de aprendizaje, debe aprovechar la interacción, así podrá motivar, conocer y valorar; este planteamiento también está unido a integrar en la personalidad los educandos, el buen desempeño “ligado a su capacidad de tomar decisiones y al tener proyectos de vida que canalicen la oportunidad vocacional propia de todo ser humano” (Ríos, A, 1987, p.26). Esta perspectiva, bordea el paradigma pedagógico pseudo filosófico formador, y la corriente sociológica ligada a la orientación educativa, que puede relacionarse con los movimientos de esta década, apropiados desde la perspectiva particular de la orientación, con saberes únicos encontrados en el orientador, que puede fungir independientemente de ramas científicas, desde su dinámica especial en la escuela. De alguna forma muy concorde al movimiento pedagógico, y al primer congreso de orientación educativa en 1984.

Por otro lado Ríos (1987), además de brindar la anterior conceptualización, encuestó 117 instituciones del nivel pre-escolar de la ciudad de Manizales (74 no oficiales, 43 oficiales), las indagaciones fueron hechas a 56 Directores, 82 docentes de los pre-escolares, 32 Orientadores que laboran en Primaria y 997 padres de familia.

Encontró que solo el 37.5% de los establecimientos poseía Orientación y Consejería, todos establecimientos oficiales (Ríos, A, 1987), por lo que se puede avizorar en la época, que en el sector privado donde no rige el Ministerio de Educación, se dieron el permiso de no tener orientadores, ni personal educativo que cumpla este servicio; algunas de las razones que dieron, es que el aumento de estudiantes, incrementaba la carga laboral, impidiendo el poder usar algún maestro, o directivo para dicho fin, contrariamente una de las motivaciones del Programa Escuela Nueva –antes citado- para tener orientación educativa, mostrando así algunas diferencias de pensamiento entre el sector privado y el público.

Siguiendo, a la pregunta sobre el tiempo dedicado al servicio de Orientación y Consejería por parte del profesional, la respuesta encontrada fue:

Tiempo completo	60%
Medio tiempo	24%
Por horas	16%

(Ríos, A, 1987, p.51)

Sobre el tipo de profesional encargado del servicio de orientación, la respuesta fue:

Orientadores	44.6%
Psicólogos	44.1%
Trabajadores sociales	8.9%
Docentes encargados	5.4%

(Ríos, A, 1987, p.51)

Se puede apreciar un profesional que antes no se había mencionado con posibilidad de ejercer el cargo de Orientador, el trabajador social, lo cual denota un cambio también en lo que puede realizar desde sus conocimientos y posibilidades el orientador escolar; también se resalta lo cerca que están los psicólogos en ejercer funciones específicas del rol del orientador.

Por otra parte, respecto a la apreciación que tienen los directivos entrevistados en dicha época y lugar respecto a los servicios de Orientación y Consejería, se encontró que solo un 39.3% pensaban que las escuelas se habían beneficiado con estos servicios, alude la autora que esto en parte se debía, desde su suposición a un posible desconocimiento (Ríos, A, 1987). Igualmente, la autora indica que los orientadores escolares con los estudiantes de media, se enfocaban más en lo vocacional, y el aprendizaje de toda la vida, en primaria era los problemas de aprendizaje relacionado al desarrollo cognitivo, lo cual refleja la cultura tras la orientación in situ.

A modo de conclusión de lo referido por Ríos (1987), los servicios de consejería y orientación aun eran insuficientes, no eran tan reconocidos en todas las instituciones, los profesionales eran dispersos, y sus roles variaban según la población.

De esta manera este devenir histórico de la orientación, describe y ayuda a comprender, que la orientación se ha dado en un amalgama de saberes, no necesariamente correlacionados, ni que responden a una linealidad histórica, simplemente se dan, algunos sin razón; pero las líneas más sobresalientes de orientación, son principalmente la vocacional, si se toma en cuenta la orientación profesional como una muy relacionada a esta, en suma, que desde el principio del recorrido histórico realizado, hasta el final del mismo, se la ha mencionado; otra línea sería la psicológica, que intervino en el comienzo de configuración de la orientación, pero que fue menguando en la década del 80, por todo el impulso pedagógico.

También, es posible dilucidar, cómo la orientación tuvo fuertes luchas por entrar a la escuela, lucha que aun en la última década revisada no había ganado, pese a los logros alcanzados dentro de lo normativo en esta disputa; de igual modo, la orientación educativa que llegó a la escuela, riñó por definir el grupo poblacional al cual acercarse en su práctica, pasando de un solo grado, a toda la educación secundaria, luego básica y primaria, para finalmente incluir en su labor el preescolar, que era el único grupo estudiantil que le faltaba, donde sumado a su trabajo con otros miembros del sector educativo, hace que pocas cosas en teoría, se le escapen de las dinámicas de la escuela.

8.2 Influencia histórica del psicopedagogo en la orientación – El psicopedagogo y su vía más ligada a los problemas de aprendizaje.

Es imposible negar la relación que hay entre la orientación y la psicopedagogía, pues eran estos profesionales -entre otros- los que principalmente podían ejercer o especializarse en orientación, aun cuando esta estaba ligada a una orientación profesional y vocacional, y no escolar -aunque interviniera en la escuela- previo a que el orientador fuese en la normatividad pensado como educador. Lo que hace pertinente conocer, la influencia de la psicopedagogía y su saber, en la orientación escolar Colombiana.

Hoy la psicopedagogía y la orientación se creen por muchos homogéneas, pero su base histórica y conceptual es distinta. Mientras en el siglo XV ya se había hablado de la orientación como termino, la psicopedagogía fue mencionada según Peña (2019), hasta principios del siglo XX, más concretamente en 1908 en Europa, y en su seno se encontraba como objetivo principal la educación de los deficientes.

De este modo, la psicopedagogía une técnicas y métodos derivados de saberes que le son fundantes, los saberes de maestros, médicos y psicólogos en un campo de actuación, más que en una ciencia concreta (Peña F, 2019). Este lugar de ejercicio, fue la escuela y sus problemáticas en el tratamiento de niños anormales, con problemas de salud mental, «trastornados emocionalmente», «retrasados mentales» y «desaventajados culturales», adjetivos dados a los que tenían problemas de aprendizaje en el periodo de inicio (1800-1940) categorizado por Wiederholt (Peña f, 2019) (Wiederholt 1974).

La psicopedagogía se fundó en Europa, por lo que es natural que llegara por allí a Colombia, luego de que los pedagogos del país -en especial los del movimiento escuela nueva- desde 1920 adoptasen teorías de Decroly y de varios psicólogos experimentales; y que desde la Misión pedagógica, empezasen a venir pedagogos y psicólogos europeos a Colombia (Álvarez, *et al.* 1999). Tal es el caso del Pedagogo Belga Raymond Buysé, quien en 1935 dictaría conferencias sobre psicopedagogía (Álvarez, *et al.* 1999), como una vía para tomar los desarrollos psicológicos de dicho siglo y hacer la pedagogía más científica en el país.

Consiguientemente, Colombia dispondría enseñar en sus universidades psicopedagogía, tiempo después; ejemplo de ello, el caso de la Universidad Nacional de Colombia, donde el 6 de abril de 1949 por el Acuerdo 68, la empezó a dictar como una asignatura de su Instituto de Psicología aplicada (Bernal de Sierra F, s.f.). Pero, como dicen Peña y Acevedo (2011) los programas en psicopedagogía no se verían hasta la segunda mitad del siglo XX, respondiendo a problemáticas “ligadas a la escuela del nivel de básica primaria (aprendizaje, comportamiento, deserción, repitencia entre otros)” (Peña F, Acevedo S, 2011a, p.128).

Es así, que en 1958 la Ley 20 que crea el Instituto de Reeducción y Reducción de los niños Anormales, expresa que:

Artículo 7º. El Instituto será regentado por un Director Psico-Pedagogo, y tendrá como colaboradores a médicos clínicos, pediatras, psiquiatras y psicoanalistas necesarios, y el equipo de pedagogos, profesores de arte, industrias, agricultura, enfermeras y visitadoras sociales que sean indispensables. Es bien entendido que el personal técnico podrá ser aumentado, de acuerdo con las necesidades del establecimiento (MEN, 1958, p.1).

De esta manera se sostienen los roles con que empezó la psicopedagogía en Europa, aun en nuestro país, dándosele al psicopedagogo un lugar neurálgico sobre otros profesionales, en el tratamiento de “niños anormales” y con bajo coeficiente intelectual, pues ya habían pasado estas preocupaciones de ser del campo de la medicina a llegar a la psicología y la educación –como ya había sido dicho en apartados anteriores- .

Por lo anterior, en concordancia con este rastreo histórico del psicopedagogo, podría decirse entonces, que este es el profesional especializado en trabajar los problemas de aprendizaje en el país, entre otras cosas.

Peña y Acevedo (2011) mencionan que en los 60 y 70, la psicopedagogía, sería ligada a la educación administrativa realizando “actividades como diseño, planeación, organización, dirección y coordinación de las actividades de las instituciones educativas” (Peña F, Acevedo S,

2011b, p.128) paralelamente a las dificultades de aprendizaje; debido al proceso de industrialización y tecnificación que se iba desarrollando en el país; dando paso a que estos profesionales empezasen a ser usados para la orientación profesional y vocacional (Peña F, Acevedo S, 2011b).

Lo anterior es corroborado cuando la Oficina de Orientación Profesional del Ministerio de Educación Nacional en 1965 realiza “un curso sobre Consejería Escolar y Orientación Profesional a los profesores del área de psicopedagogía de las Escuelas Normales Nacionales del país” (Mosquera J, 2013 p.8) con el propósito de prepararlos, para que luego se desempeñasen como orientadores vocacionales (Mosquera J, 2013).

Otra forma de ver la relación de la psicopedagogía y la orientación, es en los concejeros escolares y profesionales –que luego serían llamados orientadores-, en las escuelas normales, empleaban herramientas como fichas psicopedagógicas, para realizar registro de aspectos tales como la personalidad, aptitudes, capacidades intelectuales, responsabilidad, vocación, “los estudios y toda otra información que permitiese conocer más ampliamente al alumno y facilite el proceso de orientación profesional y ajuste social” (MEN, 1963), como expresa el Decreto 1955 de 1963 en su artículo 57; actividad asignada a maestros de psicopedagogía o pedagogía de dichas instituciones (Mosquera J, 2013).

De esta forma, se hace natural, que en 1968 sean seleccionados psicopedagogos para realizar el postgrado de Master en Orientación y Consejería en New México University, para que capacitasen luego a otros psicopedagogos, psicólogos y pedagogos, para que se desempeñasen como consejeros en los INEM; y que, las cátedras de orientación profesional ofertadas en 1963 al igual que la especialización de Orientación Profesional de la Universidad Pedagógica Nacional en 1967 se dictara a psicopedagogos entre otros, -como previamente había sido referenciado-.

Así, se sientan las bases de entrecruzamientos entre orientación y psicopedagogía en Colombia en particular. Sin embargo cabe aclarar que:

La orientación siempre quiso hacer causa aparte, así, se constituyó como gremio y se hizo nombrar de forma particular, de tal manera, que no se trató del psicólogo, psicopedagogo, sociólogo, trabajador social, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, terapeuta del lenguaje... sino del Orientador (Peña F, 2019, p.81)

Lo cual es natural, pues el psicopedagogo no era el único profesional que podía aspirar a ser orientador, y aunque estén relacionados los psicopedagogos y los orientadores, no son lo mismo.

Ahora, existe un tipo de orientación que bien podría establecerse como la plena relación entre orientación y psicopedagogía, y es la orientación psicopedagógica; esta Orientación es mencionada en Colombia en 1968, con el cambio en la denominación de la sección de orientación profesional –previamente llamados Centros de Psicotécnica y Orientación Profesional e Institutos Psicológicos y de Orientación Profesional- por el nombre de Sección de Orientación Psicopedagógica; instituciones creadas desde 1954 por el Ministerio de Educación Nacional –como ya se había mencionado-.

Esta orientación psicopedagógica, no es la misma que se toma como un símil globalizador después de los años 90, de la orientación escolar, educativa o en su defecto toda orientación que está en la escuela, incluida la profesional, aunque es indudable que tienen una correlación; la orientación psicopedagógica de esta sección, a través de sus funciones era psicotécnica, profesional, relacionada a la consejería, al asesoramiento y en especial conectada a saberes fundamentales de la psicopedagogía de ese momento, tales como la pedagogía y la educación especial.

De tal forma, como expresa el Decreto 3157 de 1968, esta sección, y por ende lo nombrado en dicha época como orientación psicopedagógica, buscaba responder a distintas necesidades de la escuela en Colombia. En particular, para Bisquerra (2006), la Orientación psicopedagógica previa a los 90, en España, contempla “el desarrollo de habilidades de vida, habilidades sociales, prevención del consumo de drogas, educación para la salud, orientación para el desarrollo humano, etc.”(Bisquerra, 2006, p.13).

Establecida esta fuerte relación entre la psicopedagogía y la orientación -sabiendo entre otras cosas, que muchos psicopedagogos fueron orientadores-; se hace natural que problemáticas educativas que empiezan a trabajar los orientadores en el país desde los 60, estén muy relacionadas con las previamente mencionadas por Bisquerra (2006), añadiéndose en el contexto particular Colombiano, la violencia escolar, embarazos prematuros, consumo de alcohol, cigarrillo, desnutrición, depresión, dificultades para acceder a la educación superior y/o al mundo laboral, problemas de aprendizaje (Romero L, Borja G, 2017). Por lo que en síntesis, los servicios de orientación, eran definidos en dichas épocas, entre otras cosas, en la atención de las “necesidades reales de los de los alumnos y las exigencias de la cultura y la sociedad” (Romero D, Torres N. 1977, p.4).

De esta forma, llámese o no Orientación Psicopedagógica, sino vocacional, profesional, escolar u otra, toda orientación dada en el país tiene algo de psicopedagogía, en razón históricamente, a los psicopedagogos que la ejercieron y la configuraron. Siendo esta una de las razones por la que, al igual que el psicopedagogo, el orientador trabajase entre otros aspectos en la “dirección del proceso enseñanza aprendizaje y la adecuación de factores que en el intervienen” (Abisambra & Jiménez, 1973, como menciona Peña F, Acevedo S, 2011, p.129).

Tal es esta relación de la psicopedagogía con el aprendizaje, en Colombia, que Abisambra y Jiménez, C. (1973), en su *Informe final de la prueba de interés para la selección de orientadores y psicopedagogos* mencionan:

Se ha dado el caso de autores para los cuales en la psicopedagogía cabe todo o casi todo lo que históricamente se ha conceptualizado y realizado en torno a ella: dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje y la adecuación de factores que en el intervienen, relación de la pedagogía con las demás ciencias del comportamiento y con las ciencias con referencia a la tecnología educativa (Abisambra & Jiménez, 1973, como menciona Peña F, Acevedo S, 2011, p.129)

Incluso, es por esta misma relación, que como aluden las autoras, los lugares de trabajo de los orientadores y psicopedagogos del país, son instituciones educativas escuelas normales,

escuelas de educación especial facultades de educación y dependencias gubernamentales que tengan que ver con la educación. (Peña F, Acevedo S, 2011), instituciones donde el aprendizaje es un eje importante.

De esta forma el enfoque en el aprendizaje -como se mencionó en anteriores apartados-, las necesidades particulares de la escuela en Colombia y la psicopedagogía, fueron fuerzas que brindaron a la orientación implícitamente la labor de trabajar con los problemas de aprendizaje. En el caso de la influencia de los psicopedagogos, porque era su área de mayor especialización dentro de la intervención enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior se puede confirmar, cuando la corriente de los 70, de las recién llamadas dificultades y trastornos del aprendizaje, que era una corriente principalmente médica, no solo influyó desde el cono sur del continente a Colombia, a través de los profesionales en fonoaudiología, neurología y neuropsicología, sino que el aparato educativo tomo en gran medida la iniciativa para que se tomaran decisiones oficiales al respecto, influenciados en primer lugar por los psicopedagogos (Mejía L, 2009).

Tal es el caso, que mencionan Peña y Acevedo (2011), que al inicio de los 80, mientras estaban todos los debates del movimiento pedagógico “dirigidos a los procesos de formación de maestros, el currículo, la evaluación, la formación política y la educación en tanto pública” (Peña F, Acevedo S, 2011, p.128), la psicopedagogía, ubicaba planos que no tenían mucho que ver con estos, en énfasis como lo comunitario, orientación en creciente psicopedagógica y problemas de aprendizaje (Peña F, Acevedo S, 2011).

De este modo hubo un trasegar desde centros de diagnóstico, aulas de retardo mental, aulas remediales y otros lugares de intervención desde finales de los 70 hasta una Orientación primaria, que se consolidaría principalmente a mediados de los 90 (González J, *et al*, 2018), manejando en todos los casos “intervención, tratamiento, investigación y prevención de **problemas de aprendizaje** y de comportamiento de los estudiantes, como también de asesoría, cualificación y acompañamiento de procesos pedagógicos institucionales y zonales” (González J, *et al*, 2018, p.41), pasando de equipos de trabajo multidisciplinar para esta labor, donde

estaban por ejemplo psicopedagogos, maestros disciplinares, terapeutas del lenguaje, a ser añadido los orientadores como coprotagonistas (González J, s.f.).

En relación con lo mencionado, Arango, Hart, y Marmora, en una sistematización de sus experiencias en el Instituto Pedagógico Nacional, en el año 1980, hablan de un gabinete pedagógico, una suerte de grupo de profesionales relacionados a la orientación y psicología, los cuales se ocupaban del:

Trabajo en programación y orientación académica; actividades con profesores (charlas y orientación de casos) y actividades con padres de familia (...) apoyo escolar (...) tratamiento con problemas de aprendizaje (...) Entre los niños más pequeños, los problemas de motricidad, lateralidad, lenguaje y percepción (Arango M, Hart M, y Marmora D, 1980, p.43)

Se puede ver como en esta escuela hubo una fuerte relación entre la orientación educativa y roles relacionados con los problemas de aprendizaje de diversa índole; y como esta institución, muchas otras por estos años tuvieron este tipo de relación, en especial después de 1979 y el estatuto docente.

En coherencia con lo expresado, Peña y Acevedo, mencionan que:

La psicopedagogía ha trasegado por diferentes énfasis y campos de trabajo que han imposibilitado su consolidación, de énfasis psicológicos ha pasado a énfasis pedagógicos y del campo de las dificultades y los **problemas de aprendizaje** al campo de la Orientación (Peña F, Acevedo S, 2011, p.130)

Observando disertaciones que han atravesado la orientación históricamente, se hace evidente como desde el marco de los programas de la Universidad Pedagógica Nacional, y sus discursos en orientación educativa, desde la oferta de la especialización en Orientación Profesional, ofrecida por esta universidad en 1967, la orientación no se ha configurado como un saber y practica independiente de la psicopedagogía, sino muchas veces como su mismo campo de trabajo (Romero y Borja 2017)

De esta forma desde los programas universitarios, Peña y Acevedo (2003), muestran que los currículos de formación de psicopedagogos en diversas universidades entre 1978-1985, poseen diversos énfasis, campos de formación y asignaturas, entre las cuales se encuentran la orientación y la asesoría escolar, orientación educativa, psicología educativa con énfasis en administración, psicopedagogía con énfasis en orientación escolar y problemas de aprendizaje, entre otros (Peña y Acevedo, 2003). Y es que la Orientación educativa antes de 1978, no aparece de forma recurrente en planes de estudio de psicopedagogía (Peña, F, 2019), a pesar de la relación ya desarrollada históricamente entre ellas; pero, después de esta fecha, empieza a ser más vista la orientación educativa en estos programas.

Ahora bien, se fortalece, y se hace más estrecha la relación entre psicopedagogía y orientación, y entre ellos empieza a ser común los problemas de aprendizaje, al punto que documentos como los *Lineamientos conceptuales y programáticos de la orientación escolar en Colombia* de 1987, muestra que los orientadores escolares deben trabajar problemas de aprendizaje a nivel preescolar, dado que los procesos de orientación educativa expresados allí, estaban ligados como propósitos iniciales al aprendizaje, la deserción y la repitencia.

Así, si en 1973 el orientador tenía en sus objetivos de desempeño:

Contribuir al funcionamiento del servicio de orientación en las instituciones educativas, fomentar el estudio sistemático del comportamiento de los alumnos de la institución, ayudar al estudiante en el análisis de su rendimiento académico, promover una selección, una clasificación y una promoción objetiva de los estudiantes (...) (Abisambra & Jiménez, 1973, como menciona Peña F, Acevedo S, 2019, p.84)

Y el psicopedagogo, en cambio se dirigía:

a lograr un buen proceso del aprendizaje mediante una dirección técnica de la enseñanza, contribuir al desarrollo de la educación a través de la experimentación de nuevos métodos existentes, conseguir participación en las actividades del servicio educativo mediante el trabajo en equipo y, establecer amplitud en la prestación de servicios educativos especiales, según los diversos tipos de educandos, y de educandos

con limitaciones en el aprendizaje (Abisambra & Jiménez, 1973, como menciona Peña F, Acevedo S, 2019, p.84)

Ya para 1987, es claro que se han unido sus roles, pues el orientador escolar, hace mucho de lo que en su época solo se le atribuía al psicopedagogo, y en gran parte se debe ello, al aprendizaje y sus dificultades.

En conclusión, como menciona Morril, la orientación es una actividad sistemática que debe tener una fundamentación psicopedagógica (1974, como menciona Peña F, 2006) y si no fuese por la influencia de la psicopedagogía, los orientadores posiblemente no hubieran llegado a ocuparse en los problemas de aprendizaje. Pues, fue desde el énfasis de trabajar en las necesidades propias del contexto escuela, en concordancia con la importancia dada al aprendizaje dentro de Colombia, que se abrió una puerta para que entrara el orientador a la tarea de estos problemas, bajo la posibilidad de intervenir con los padres y los maestros desde sus métodos, o en su defecto bajo el saber psicopedagógico, proveer la suficiente información para conocer si pudiese ser un trastorno propio del estudiante, lo que en cualquier caso afectaría la promoción y rendimiento académico del educando. Expandiendo la orientación a una fuerte interdisciplinaridad, pues responder a las necesidades de la escuela es responder a un sin número de diversos saberes.

8.3 Rol orientador en los problemas de aprendizaje en lenguaje, hasta la década del 80, en Colombia.

Las necesidades de un sistema educativo que venía en aumento, en cuanto a su cobertura y extensión, junto con sus propias problemáticas contextuales, y las exigencias del país hacia la escuela, en materia de desarrollo económico, tecnificación y profesionalización, hicieron que la orientación y el orientador educativo en su configuración, fuese ese comodín que se desplegaba a encarar este amalgama de necesidades, en un principio con base en sus saberes particulares, pero entre más se integró la orientación en la escuela, más se vio en la necesidad de

diversificarse, y vincularse a lo que requería la escuela, resultando en la orientación una fuerte interdisciplinariedad.

Por ende problemas relativos a la evaluación y promoción de los educandos, que no habían sido abordados de forma sistémica (Rojas E, 1970), la violencia escolar, embarazos prematuros y ETS, consumo de alcohol, cigarrillo y drogas ilícitas, desnutrición, depresión, dificultades para acceder a la educación superior y/o al mundo laboral (Romero L, Borja G, 2017), desarrollo de acciones integradas a la prevención primaria de enfermedades mentales, trastornos emocionales y perturbaciones psicosomáticas (Mosquera J, 1992)(MEN, 1974), actividades para que estudiantes pudiesen alcanzar un conocimiento adecuado de sí mismos, obteniendo el máximo provecho de sus experiencias escolares (MEN, 1974) ofrecer al personal directivo y docente asesoría psicopedagógica para el mejor conocimiento de los educandos (MEN, 1974), fueron muchas de las labores puestas en los hombros de los orientadores hasta la década de los 80.

En la época de 1968 hasta 1976, la sección de orientación Pedagógica del MEN, dio parte de estas funciones, recopilando sugerencias de seminarios de orientación y consejería escolar, en pro de la implementación completa de la orientación dentro de las instituciones educativas (Rozo J, Tibaquirá L, 2020); mientras que, después de 1980, el MEN tomo y aplico en documentos referentes a orientación escolar, algunas labores que encontró tras el primer congreso de orientación escolar en Colombia, donde surgieron una cantidad considerable de quehaceres y reflexiones que no habían sido considerados para el orientador hasta la fecha.

Así, para fines de este apartado, cabe resaltar, dentro de este gran número de funciones de los orientadores escolares, las relativas a las dificultades de aprendizaje. De estas, tal vez las primeras dadas al orientador escolar, en la normatividad, pueden ser rastreadas en la Resolución 2340 de 1974, que en su Artículo 2 expresa que el orientador escolar debe: “Estimular el establecimiento dentro de la comunidad de servicios especializados para aquellos estudiantes que encuentren **dificultades para el aprendizaje** o para la conciencia del grupo escolar, familiar o social” (MEN, 1974, p.1); es preciso señalar, que además de estas funciones

que expresamente hablan de dificultades de aprendizaje, se encuentran relacionadas a estas, las ocupaciones en problemas académicos, en el aprendizaje en general, y ya mencionadas que están conectadas a enfermedades mentales, o trastornos que dificultaban la normalidad del educando; allí en mayor o menor medida el orientador estuvo trabajando en problemas de aprendizaje.

Ahora, dentro de los diversos problemas de aprendizaje, resaltan en occidente, los relacionados al lenguaje, y los trastornos de lo hablado y lo escrito; los cuales se encuentran desde los inicios de las etapas históricas categorizadas por Wiederholt -1800-, bajo los paradigmas de la neurología y la medicina, y que evolucionando en la primera mitad del Siglo XX, fueron apuntaladas a los niños, bajo preceptos de algunas teorías del desarrollo, principalmente psicológicas; fue a mediados de este Siglo, -ayudándose de la apropiación educativa de todas estas perspectivas, en relación al desempeño escolar-, que se relacionó los ambientes sociales donde ocurre el aprendizaje, con la pobreza verbal y lógica, que llega a generar retrasos significativos en aprendizajes como el de la lectura (Arboleda, R, 1991): así, llegados a 1969, Clements llego a los conceptos de dislexia, disgrafia y disfasia , donde la dislexia refiere a una deficiencia en la capacidad de leer ya que se altera el orden de letras, sílabas o palabras, por su parte disgrafia remite a la dificultad de escribir en razón a problemas principalmente de coordinación, y finalmente la disfasia, que es el trastorno donde la adquisición del lenguaje y la comunicación es baja (García, N. 2014).

En Colombia por su parte, se usaron una diversidad de métodos para enseñar a leer y escribir, donde en especial en los años 30, el método Decroly al usar la psicología, fue uno de los referentes primarios en el país que se preguntaron más explícitamente por las dificultades del lenguaje en el contexto escuela (García N, Rojas S, 2015); así, a la par, ingresaban una diversidad de influencias teóricas, donde se encontraban algunas relacionadas a los problemas de aprendizaje. De este modo, cuando pasó la primera parte del siglo XX, en Colombia hubo personas formadas en otros países, en especial Norteamérica, con el propósito de titularse en programas que no estaban en el país, trayendo de la mano influencias académicas de fuera.

Lo anterior proveyó que en 1968 junto con la creación de la División de Educación Especial por parte del MEN, hubiese equipos interdisciplinarios, donde destacaban Psicopedagogos y Terapistas del Lenguaje, quienes allí tenían como tarea detectar principalmente en primero de primaria el riesgo de fracaso escolar, procurando, para que no hubiese una prematura deserción de esta población en el sistema educativo, entre otras cosas, abrir aulas remediales, aulas de Retardo Mental y Centros de Diagnóstico para problemas de aprendizaje (Manrique H, 1984, como menciona Arboleda R, 1991); dándole un lugar importante allí al lenguaje, en los primeros años de escolarización.

Posteriormente en la década de los 70, serían los fonoaudiólogos, los que unidos a otros profesionales, como los anteriormente mencionados, empezarían a ocuparse en los problemas de aprendizaje, con el aliciente de trabajarlos desde una perspectiva “medica” -como fue mencionado en anteriores apartados-; de este modo mientras la psicopedagogía influenciaba la esfera de profesionales en educación o cercanos, como psicólogos, pedagogos y orientadores, los fonoaudiólogos tenían relación con neurólogos y Años más tarde neuropsicólogos (Mejía L, 2009).

Pero, a pesar de que los fonoaudiólogos estaban más relacionados con otro tipo de profesionales, su entrada permitió dos cosas: La primera que los problemas de aprendizaje en lenguaje fuesen más relevantes, traspasando esta importancia dada a este tipo de dificultades de la esfera de los centros especiales a la escuela; y lo segundo en que ayudo, fue a que se trajesen principalmente desde Chile y Argentina, a través de conferencias, talleres y seminarios, nuevas perspectivas de los problemas de aprendizaje en lenguaje como la de Quirós, Azcoaga y casi sin proponérselo la de Emilia Ferreiro; estas dos últimas con mayores implicaciones históricas en el campo educativo Colombiano.

De este modo, se afirma que fueron ampliamente difundidos los trabajos y publicaciones que venían del cono sur, y que tenían en sus temas el proceso de enseñanza aprendizaje del lector, y niños con trastornos y dificultades en lectura junto con Los instrumentos y materiales de evaluación y enseñanza para mejorar las prácticas educativas en relación a la lectura (Mejía L,

2009). En consecuencia, en el proceso de mayor ampliación y cobertura de la educación en Colombia, donde era una prioridad la alfabetización, y donde hubo mayor diversidad de profesionales, una de las vertientes más importantes de los problemas de aprendizaje, fue el trabajo en los procesos implicados en el lenguaje (habla, lectura, escritura, aritmética) (García, N. 2014).

En este periodo, lo que más diagnosticaban los educadores en los niños de bajo rendimiento eran problemas de aprendizaje en lectura y escritura, haciendo que en las aulas remediales y afines, fuera recurrente ver niños con estos problemas, remitidos desde las escuelas (Arboleda R, 1991). Lo que sumado a las perspectivas de los 70, dan como resultado que:

La atención a los niños fuese orientada hacia la identificación y tratamiento de disfunciones cerebrales, consideradas causantes de las **dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura** y del consecuente fracaso escolar (Arboleda R, 1991, p.93)

Lo que llevo años más tarde, a un conjunto de programas que procuraban garantizar el acceso, la permanencia y promoción de los estudiantes con estas dificultades, desde la educación compensatoria y la teoría de los déficits.

De la obra de Emilia Ferreiro y su influencia en los profesionales que se ocupaban de los problemas de aprendizaje en lenguaje cabe decir, que su trabajo desde finales de los 70 en Colombia, re-orientó lo que venían practicando en primer medida estos expertos, para luego tener aun mayor acogida e influencia en los maestros de aula (Rubio D, León A, Prieto S, Vargas A, Benítez S, 2014) (Arboleda R, 1991); pues, respondiéndose Emilia Ferreiro cómo sucede el aprendizaje del código escrito, sustentada en los procesos cognitivos, encontró, entre otras cosas, que hay métodos de enseñanza que pueden generar retrasos en el aprendizaje del lenguaje, de este modo, lo que sucede en las aulas es una causa de dificultades de aprendizaje (Arboleda R, 1991), lo que podría tomarse como una forma de reducir los trastornos de aprendizaje a problemas pedagógicos y didácticos, una perspectiva en ese sentido muy afín a todos los movimientos contra la patologización de la educación en los 80 (Mejía L, 2009),

llevando de paso las dificultades de aprendizaje del lenguaje de los centros remediales a la escuela.

Los maestros, en especial los de primeros grados de escolaridad, debían ser más estratégicos en la enseñanza, motivando el aprendizaje como eje central de las acciones pedagógicas, reconociendo de la mano los procesos cognitivos de los niños (Arboleda R, 1991), reactivando la crítica a los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura, en especial los que priorizaban la apropiación del código y no la comprensión (Mejía L, 2009) estrechando y fortaleciendo las relaciones entre los problemas aprendizaje y el lenguaje, en concreto en lecto-escritura.

De este modo, los orientadores escolares, se sirvieron de estas teorías relacionadas con la psicolingüística, la psicología genética y la lingüística generativa en especial desde los 80, de las que era parte la teoría de Emilia Ferreiro²³, tras la búsqueda de estrategias pedagógicas más adecuadas, desde postulados desarrollistas y constructivistas del niño y la lengua (Arboleda R, 1991) (González J, *et al*, 2018), para guiar a maestros, y otros miembros de la comunidad educativa, trabajando también dificultades del lenguaje en los educandos, si se les daba la oportunidad; este vuelco, más pedagógico, se posó sobre la orientación escolar.

Por lo anterior, se ve en el trabajo de campo de Arango, Hart, y Marmora (1980), que, en el Instituto Pedagógico Nacional el gabinete pedagógico realizaba tanto apoyo a maestros, padres de familia y estudiantes; sobre estos últimos cabe mencionar la orientación y asesoramiento en problemas de aprendizaje en lenguaje, donde en especial en preescolar se realizaba prevención de problemas de aprendizaje en lectura y escritura (Arango M, Hart M, y Marmora D, 1980).

Algunos casos en alusión a los problemas de aprendizaje en lenguaje orientados allí fueron:

Niña con problemas de lenguaje, pasividad, poco sociable falta de integración al grupo,
lenguaje muy escaso, (...) niño con problema retardo CI, problema de rendimiento,

²³ Aunque, Ferreiro sin duda la autora individualmente más referenciada para la década de los 80, no es la única, por ejemplo en el Congreso Pedagógico Nacional de 1987, educadores del valle mencionan que han venido trabajando en los desarrollos lingüísticos y sus dificultades, fundamentados en Celestin Freinet (Arboleda, R. 1991)

comprensión y lenguaje, (...) niño con dificultades de atención, ensimismamiento, falta de integración-escaso lenguaje (Arango, M, Hart, M & Marmora D, 1980, p. 44)

Que entre otros casos, evidencia la orientación trabajando de forma más concreta los problemas de aprendizaje en lenguaje, entendiendo la lengua (escrita, leída y hablada) como un agente que estructura al niño, por ello el que estas dificultades de aprendizaje se trabajasen con menores en especial de preescolar.

Así, se corrobora, lo que previamente se había mencionado y es que en este trámite histórico de las dificultades de aprendizaje en relación al rol orientador, desde los centros remediales, se pasó a trabajar en las escuelas estos problemas, pero se consolidaron por la orientación primaria (González J, *et al*, 2018); de allí que Ríos en 1987 mencionase que mientras en la educación media se enfocaban más en la orientación vocacional y el aprendizaje de toda la vida, en primaria se trabajaba una orientación ligada a problemas de aprendizaje desde una perspectiva de desarrollo (Ríos A, 1987).

En la normatividad, de 1950 hasta 1990, pocos son los documentos que relacionan a la par el orientador escolar, los problemas de aprendizaje y el lenguaje, pero como se ha podido ver, estos tres si han tenido relación, en la gramática y la cultura escolar; de este modo, es importante reiterar y clarificar que los orientadores en especial para esta década de los 80, ya trabajaban los problemas de aprendizaje en sus múltiples gamas, ejemplos como la encuesta realizada por Ana Ríos en 1987²⁴, indagando sobre la orientación escolar, vuelven a brindar información pertinente, mostrando que:

Los problemas más frecuentes de los niños son:

²⁴ Recordar que fue una encuesta realizada a 117 instituciones del nivel pre-escolar de la ciudad de Manizales (74 no oficiales, 43 oficiales), donde se encuentran 56 Directores, 82 docentes de pre-escolar, 32 Orientadores que laboran en Primaria y 997 padres de familia.

Problemas	Frecuencia%
-Académicos	-52
-De conducta	-67.3
-Emocionales	-60.8
-De aprendizaje	-68.5
Promedio	62.2%

(Ríos, A, 1987, p.57)

En términos de la encuesta, se evidencia algunos de los problemas más trabajados por orientadores en la escuela, y entre ellos los de aprendizaje con un alto porcentaje. Pero, a pesar de ello, el orientador como especialista, era pocas veces buscado por padres, y aun directores, para que trabajasen estas dificultades, como evidencia:

Dificultades de ambient.		Dificultades de aprendiz.		
% Promedio	%	Recursos	%	% Promedio
	28.7	Hablar con el profesor	29.4	
	3.6	Hablar con el director	2.6	
34.5	1.0	Remitir al especialista de la Institución	0.9	34.0
	1.2	Buscar un especialista de la Institución	1.1	
	34.7	No saben	35.8	

(Ríos, A, 1987, p.63)

Se muestra así, todo lo que aún le faltaba recorrer al orientador en su reconocimiento en las instituciones, como una ayuda en esta materia, dentro de dicha época.

De este modo, es necesario resaltar, que al ser la lectura y la escritura procesos fundamentales en los que descansa la acción escolar y la base de las sociedades alfabéticas; son un campo de prácticas y discursos que atraviesan y orientan las prácticas escolares, y que desde sus problemáticas y necesidades, se vinculan a la orientación; pero más que en la normatividad, desde la gramática y la forma de existir y configurarse la escuela, aunque hasta 1990, en lo evidenciado, no habían tanto escenarios institucionales, académicos, y sociales en los que intervenía el orientador escolar en estas áreas, como lugares en los que no.

En resumen, las bases para el trabajo del lenguaje, principalmente la lectura y escritura para orientadores escolares, vienen desde las teorías propias de estos problemas, en donde influidos por la psicopedagogía, la psicología, la terapia del lenguaje, la fonoaudiología, entre otras ramas, subyacen postulados como el de los déficits, la anormalidad, el retraso mental, los trastornos del lenguaje, y las desventajas culturales, entre otros; pero llegados a los años 80, como expresan González J, *et al* (2018) y Rubio D, *et al* (2014), Aportes desde las teorías del desarrollo, unidas a la pedagogía, donde sobresale la de Emilia Ferreiro, abrazaron a los orientadores escolares, haciendo que se inclinase a esta perspectiva en el manejo del lenguaje, la lectura y la escritura.

9. Problemas de aprendizaje en lenguaje en las funciones del orientador escolar 1990-2001

9.1 Organizaciones no gubernamentales y concepciones de los problemas de aprendizaje 1990-2001

La Conferencia Mundial sobre Educación para todos, que se realizó en Jomtien, Tailandia, en 1990, es un punto de referencia para la década de los noventa del presente trabajo de grado, y tiene una alusión especial, debido a su carácter específico en relación con los problemas de aprendizaje y algunas reformas educativas, trayendo la concepción de necesidades básicas de

aprendizaje, que a punto de vista del autor, es otra acepción para las dificultades de aprendizaje, ya que es una modificación de las necesidades educativas especiales, en unión a la suscitada importancia que adquirió el aprendizaje en el nicho educativo.

No es extraño que hallan organizaciones no gubernamentales que influyan en nuestra educación, pues en palabras de Miranda (2016) estas “resultan fundamentales para mantener las relaciones de cooperación y que se promuevan reglas y prácticas que constriñen las acciones de los Estados en materia educativa” (p.3).

Hay que hacer notar en este punto, que la cooperación de internacional no es algo nuevo, como bien se ha demostrado en los distintos conflictos o guerras, donde el contar con aliados estratégicos es clave para superarlos. En Colombia en particular podemos ver esta influencia, como expresa Boada y Cárdenas (2012), en respuesta a la violencia y el proceso de industrialización de los años 50, que dio paso a la imposición políticas educativas por parte de organismos internacionales, que se materializaron en proyectos como el Plan General de Desarrollo Económico y Social efectuado entre 1961 a 1970, asesorado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), cuyo fin era fomentar el desarrollo económico, y disminuir la miseria y pobreza, en pro del bienestar nacional, y, como menciona Mosquera (2013) los programas de orientación escolar y profesional en 1964, hechos por la Misión de Planeamiento para la Educación Nacional de Colombia y la UNESCO, Agencia internacional para el desarrollo (AID), Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Caso similar, es el seminario de *La lecto-escritura como factor de éxito o fracaso escolar*, realizado por la UNESCO y su Oficina Regional de Educación (OREALC) del 1 a 4 de agosto de 1988 en Bogotá, quien trajo experiencias Argentinas y Mexicanas, que fomentaban la psicolingüística, en pro de mejorar el aprendizaje y disminuir la repitencia y la deserción, promocionando cambiar la idea de déficit –referente a los problemas de aprendizaje- por explicaciones del fracaso escolar, lo que a propósito de la lengua escrita, reitera, el que las dificultades de los estudiantes son derivadas principalmente de problemas pedagógicos y

metodológicos, sin dejar de lado el contexto específico del educando, como referencia Arboleda, R. (1991).

La influencia de Organismos internacionales sirven para señalar que sin lugar a dudas sus recomendaciones, orientaciones diseño de políticas, apoyo financiero, entre otras, tienen un impacto en el país, aunque muchas veces no de forma directa, así, como lo hace notar Noguera y Marín (2007): “Desde la opinión pública y los medios de comunicación, pasando por las diversas instituciones gubernamentales, las ONG, las agencias de cooperación internacional, hasta los círculos académicos, es posible encontrar numerosos estudios, proyectos, investigaciones, planes, programas” (p.117).

La Educación en Colombia es influenciada por dichas Organizaciones no Gubernamentales, principalmente por tres argumentos como plantea Simonstein (2007), “los descubrimientos de la ciencia, las concepciones de los derechos humanos y, por supuesto, los argumentos de la economía” (p.18).

Desde la ciencia, a raíz de distintos estudios en áreas afines a la psicología cognitiva, psicología del desarrollo y especialmente de los estudios de la neurociencia, promoviendo investigaciones sobre el cerebro en relación al proceso de aprendizaje, gracias a el desarrollo de técnicas no invasivas, como las resonancias magnéticas y la tomografía de emisión de positrones, como referencia Simonstein (2007), y que tienen relación a parte de lo trabajado por orientadores y otros profesionales en especial en la década de los 70.

A partir de los derechos humanos, que aunque por si solos no cambian algunas circunstancias problemáticas, son un referente para la reflexión y la mejora de la calidad de vida, y ayudan a dar prioridad a los niños.

Y, desde la economía donde se busca demostrar cómo la inversión en la educación es una de las mejores inversiones que puede realizar un gobierno. De este modo, a nivel mundial, se destinan millones de dólares para estudiar factores que producen efectos positivos en el desarrollo de los sujetos, es decir, que la inversión en los valores humanos desde la educación, favorece la

económica de un país. Dicho con las palabras de la Fundación Bernard Van Leer (2007): “El análisis de costo-beneficio sostiene que la educación es al mismo tiempo un bien de consumo que rinde beneficios inmediatos y un bien invertido que rinde beneficios personales y sociales en el futuro” (p.21).

En la Declaración Mundial sobre Educación para Todos Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Jomtien) (1990) convocada por la UNESCO, y que como menciona Miranda (2016):

Representó un punto de inflexión en el orientar de las políticas educativas para promover la transformación de los sistemas de enseñanza a nivel mundial, donde diferentes actores y organismos internacionales discutieron el papel de la educación en los países en vía de desarrollo en el contexto de la globalización (p.3)

Se plantean una serie de sugerencias fundamentales que han significado cambio en la forma de pensar la educación y enfrentar los distintos retos que desde ahí han podido surgir, poniendo en sus objetivos según su Artículo 1, en referencia a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje:

1. Cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo.
2. La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia

cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente y de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente.

3. Otro objetivo, no menos esencial, del desarrollo de la educación es la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes. En esos valores asientan el individuo y la sociedad su identidad y su dignidad.
4. La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación. (Organización de Estados Iberoamericanos, 1990, p.2).

De este modo esta Declaración replantea la enseñanza y la gestión educativa, que tradicionalmente se ha empleado en las escuelas, mientras refuerza la idea de una educación básica para todos, bajo el concepto de necesidades básicas de aprendizaje, en el que se conglomeran las herramientas esenciales para aprender (ligadas a la lectura y la escritura), la solución de problemas, de aprendizaje, de contenidos y valores básicos, para un desarrollo humano fundamental y digno, como bien menciona la Universidad Nacional. (1999).

De allí que Rubio (2016), reitera que esta importancia dada al aprendizaje en esta declaración mundial, ayuda a comprender una semejanza entre educación y aprendizaje –como ya fue mencionado-, pues se pone al aprendizaje como una necesidad básica, a la par de necesidades como la de alimento, y el derecho humano de la educación.

Así el derecho universal a la educación, empieza a tener como principios orientadores para la década:

El mejoramiento del nivel de logro del aprendizaje, en el sentido de facilitar al máximo las condiciones para el alcance de los objetivos educacionales. Se trata de garantizar al máximo posible el logro en el aprendizaje y no solamente el acceso a la

matricula. La necesidad de vincular la educación a la vida, en el sentido de promover el aprendizaje y construcción de conocimientos, habilidades, destrezas y valores necesarios para elevar la calidad de vida. (Secretaría de Educación Distrital, 1994, p.14).

Ahora bien, el mismo aprendizaje se vuelve una forma de promoción social, y satisfacer el aprendizaje se fortalece como eje educativo, así que en una crítica Martínez Boom (2004) diría, que se cambia el paradigma, y se termina desplazando la enseñanza, por un aprender, que pese a todo como mera adquisición de competencias determinadas por sus resultados efectivos, de allí que, la UNESCO y otros organismos no gubernamentales (1990) en Jomtien digan:

La educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final. De ahí que sea necesario determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados. (World Conference on Education for All, 1990, p.160).

Asimismo esta cumbre proveyó reformas educativas de los años noventa en América Latina, como lo expresa la Secretaría de Educación Distrital (1999a):

Hablemos (...) de cómo hacer que las escuelas funcionen, y para ello entraré mirar lo que nos dicen las reformas educativas en América Latina, basados en una síntesis de los estudios de UNESCO, UNICEF, OEA, Banco Mundial y BID. En primer lugar nos recuerdan que hay que comenzara hablar de un nuevo paradigma educativo en América Latina. La Conferencia Mundial de Educación, que se llevó cabo en 1990, hizo énfasis en las necesidades básicas de aprendizaje, en mejorar la calidad de la educación, (...) buscar objetivos muy modestos. objetivos que hacen alusión que los alumnos aprendan leer y entiendan lo que leen, que puedan comunicarse en forma escrita, manejar las operaciones de aritmética elemental, que practiquen comportamientos democráticos en el aula, aprendan y observen de su propia realidad y que resuelvan problemas de la vida diaria. Hasta tanto no consigamos

estos objetivos no podremos hablar de desarrollo económico, social, democracia, globalización, ni competitividad. (p.56).

Así no solo el aprendizaje ha devenido en ser un objetivo central de las políticas educativas, sino que también la lectura y la escritura, pues permiten el acceso a la cultura universal y nacional, en una sociedad de aprendizaje, y un mundo del trabajo, donde el conocimiento es parte primordial del capital humano para la productividad.

Justamente el abarcar las necesidades básicas de aprendizaje, es poner como prioridad las herramientas primordiales para las mismas, es decir la lectura, escritura, cálculo, junto con la solución de estos problemas (UNESCO, 1990). De allí que en el VII Congreso Nacional de Educación Preescolar, realizado en Bogotá en 1993, se exprese que las investigaciones neuropsicológicas y psicológicas fuesen principalmente alusivas en dicha época a las dificultades de aprendizaje, respondiendo al argumento científico de organismos no gubernamentales, junto con la prioridad del aprendizaje allí.

De esta manera este congreso pone las dificultades de aprendizaje como un: “campo (...) en la escuela primaria (...) extremadamente heterogéneo. No sólo (...) porque son numerosas las causas de dificultades, sino porque, además, en cada niño se combinan diferentes aspectos, de modo que esta complejidad demanda siempre una actividad de equipo multidisciplinario” (Asociación Colombiana de Educación Preescolar, 1993, p.117), allí se engrandecieron “laboratorios” de preescolar, y el seguimiento de los códigos del lenguaje, las gnosias visuoespaciales y las praxias manuales como forma de prevención y seguimiento, del rendimiento y posibles dificultades de aprendizaje. (Asociación Colombiana de Educación Preescolar, 1993).

Lo anterior no se desliga aun de lo que se ha venido observando en este proyecto, por lo que se argumenta que la concepción de dificultad de aprendizaje, para esta época no había variado mucho, en especial de las corrientes venidas de los 70, y 80. Acentuando una mayor importancia dada a estos problemas, en especial en primaria; percibiendo en este congreso una

perspectiva patologizadora, contra la que se había luchado en los 80, aunque seguía viva en muchos aspectos.

Así si entendemos que la educación básica para esta época es precisamente la que atiende a las necesidades básicas de aprendizaje, se hace natural que fuese además un tema a tratar allí, como referencia la Asociación Colombiana de Educación Preescolar (1993), la obligatoriedad de las instituciones educativas de recibir niños con dificultades de aprendizaje, en pro de su inserción social y su óptimo desarrollo, inscribiendo esto a sus proyectos educativos. De esta forma se propone la inclusión plena, en las instituciones educativas de todo tipo de niños con problemas de aprendizaje, siempre y cuando ingresen desde jardín, pues pruebas de admisión, institutos de educación especial, entre otras cosas, pueden ser vistas como agentes de discriminación, que no ve en los niños su capacidad de crecer y adaptarse (Asociación Colombiana de Educación Preescolar, 1993).

Esta idea de integrar a las personas con problemas de aprendizaje a las instituciones, de modo que se les maneje internamente en la escuela, es sostenida aun años más tarde, como ejemplifica el Artículo 9 del Decreto 2082 de 1996:

Las instituciones autorizadas para practicar pruebas de validación el Servicio Nacional Pruebas, deberán tomar las provisiones en cuanto acceso a las mismas y a los apoyos y recursos necesarios para permitir a las personas con limitaciones la presentación de dichas pruebas, atendiendo sus códigos y lenguajes específicos comunicativos y sus necesidades particulares. (MEN, 1996, p.2).

Decreto que además concibe las aulas de apoyo dentro de los centros educativos, en que debe participar un conjunto de profesionales interdisciplinarios, que brinden soporte a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Con esto se procuraba apoyar a las escuelas que seguían haciendo perder a estudiantes, cuyo problema tal vez, no era propio sino de su maestro, o en su defecto poseían dificultades en el desarrollo trabajables (Asociación Colombiana de Educación Preescolar, 1993); haciendo prioritario el servicio de orientación para estos casos, como se profundizara más adelante.

Por otra parte otro termino que toma más fuerza en Colombia en relación a los problemas de aprendizaje, es el de trastorno de aprendizaje, que deviene de la aceptación mediática en esta época de muchas posturas de las neurociencia cognitivas en especial de los planteamientos de Azcoaga, destacándose en el país la producción académica de este corte como la de Roselli y Ardila (1992) y Pineda y Cols (1999), como referencia Mejía L, (2009).

Pero fue el término de Necesidades educativas especiales, el que tuvo mayor aceptación para la época como forma de referirse a los problemas de aprendizaje, es especial al ser una expresión usada por la UNESCO, directamente relacionada con las necesidades básicas de aprendizaje, como referencia la Secretaria de Educación Distrital. (1997a).

De esta manera la perspectiva de los problemas de aprendizaje se tornó asistencialista, en el sentido, de que se le empezaba a quitar la responsabilidad de estas dificultades al niño, pues él tenía una necesidad, y el problema era si la educación la suplía o no. Por consiguiente, aumento la capacitación a docentes que atienden a poblaciones con personas con capacidades excepcionales o limitaciones, entre otros grupos, en especial después de 1994; tal es el caso del Plan Territorial de Formación permanente del personal docente y administrativo de Bogotá (1997)(Álvarez, *et al*, 1999); empezaron a crearse pruebas de logro académico desde 1991, como el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, a Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (en adelante ICFES), que muchas veces más que medir los niños en su particularidad, evaluaban a Colombia o a instituciones enteras.

Cabe resaltar como menciona la Universidad Nacional (1999), que en concordancia con las necesidades básicas de aprendizaje, el ICFES desde su año de creación, evaluaba el dominio de aprendizajes básicos en especial de matemática y lenguaje; reiterando la idea del aprendizaje como un indicativo de la calidad de la educación y logro académico, y dándole a las pruebas estandarizadas un lugar dentro de las formas de estudiar problemas educativos como los del aprendizaje.

De igual manera pretendiendo satisfacer las necesidades básicas en el aprendizaje de los niños, se crean programas para la población infantil, como el programa del grado cero, que sirven de

antesala para ampliar la cobertura educativa en esta comunidad, que se solidifica en 1994 en las instituciones públicas, reglamentando jardines clandestinos (Secretaria de Educación Distrital, 2000a); referente a lo anterior la Secretaria de Educación Distrital (1994) expresa:

Es sabido que en nuestro país un elevado porcentaje de niños no alcanzan el nivel primario y muchos más no han tenido acceso al nivel preescolar, A estos niños, que pertenecen o la clase obrera, se les considera como incapaces, atribuyéndoles a sus precarias condiciones socio-económicas, las dificultades en el aprendizaje; siendo que todo niño que pasa por la misma edad presenta unas características similares en cuanto al desarrollo de su pensamiento, aunque sus saberes difieran del de los maestros y de los niños de otras condiciones socio-económicas. (p.155).

Lo que permite ver las dificultades de aprendizaje en la época, sujetas a los niños, muy afines a la precariedad que vivían las clases obreras del país, que entorpecían su óptimo desarrollo. Por lo cual el *Primer congreso distrital de educación preescolar programa grado cero (1994)* desde la experiencia de profesores diez centros educativos de básica primaria en lo localidad de Barrios Unidos, desde su experiencia propone trabajo interdisciplinario con especialistas tales como el psicopedagogo y el terapeuta del lenguaje, que apoye a los maestros del aula, en una atención preventiva para así manejar colectivamente estas dificultades. (Secretaria de Educación Distrital, 1994).

De esta forma en años posteriores el trabajar en la educación básica, y el preescolar, desde una cultura de necesidades, como las educativas especiales, y las básicas de aprendizaje, se hicieron prioritarias en Colombia, como estrategias de progreso social y de una educación para todos, surgiendo en Bogotá proyectos en escuelas como el Programa de Educación Especial (1996) ofertado en la localidad de Usme.

En Bogotá, la secretaria de educación, empieza a referenciar, ya no solo la Conferencia Mundial sobre Educación para todos, sino también la Declaración de Salamanca (1994) y el documento *La educación encierra un tesoro* de la Comisión Internacional sobre la Educación (1996), que tienen en común hacer de la escuela un lugar de igualdad, donde las necesidades educativas

especiales deben ser trabajadas dentro de la escuela, de este modo el documento llamado *Lineamientos generales para la atención educativa a la población con limitaciones o capacidades excepcionales en los centros educativos del Distrito capital (1997)*, toma como base que:

- * Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos;
- * Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios;
- * Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades;
- * Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades;
- * Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo - eficacia de todo el sistema educativo. (Secretaría de Educación Distrital, 1997a, p.36).

Se atendió con comités de apoyo, evaluación y promoción dificultades de los estudiantes, tales como su propia integración y desempeño en la educación, como referencia la Secretaría de Educación Distrital (1997b).

En relación con lo expuesto en este apartado, se inicia en 1998 un proyecto de evaluación, que trazó las competencias básicas, donde no se evalúa el saber, ni el conocimiento, sino una suerte

de aprendizajes o habilidades de estudiantes de 3º, 5º, 7º y 9º, en lenguaje, ciencias y matemáticas en la ciudad de Bogotá, retomando la idea vista con el ICES, de evaluar en especial las instituciones, arrojando como principal problema escolar, la comprensión lectora (Secretaría de Educación Distrital, 1999b), una de las herramientas básicas de aprendizaje, en las concepciones de esta década, y por la cual se afectaron resultados en otras áreas, al leer las preguntas, pese a lo anterior mencionado en 1999 los resultados en promedio fueron, en una escala de cero a cinco, Lenguaje 2.6; en Matemáticas, 2.1; y Ciencias, 1.6. (Secretaría de Educación Distrital, 2000b).

9.2 Problemas de aprendizaje - problemas para los orientadores 1990-2001

Mosquera dice en su *Propuesta de proyecto de practica en Psicología Educativa, servicios de orientación psicológica y escolar* que “todo programa de orientación psicológica y escolar debe dirigirse a satisfacer necesidades académicas, educativas, vocacionales, y personales- sociales de los estudiantes” (1992, p24).

Lo cual puede dirigirse al discurso de la época de las necesidades básicas de aprendizaje, o en su defecto, a este rol del orientador cultural e histórico, donde era abocado el orientador educativo a suplir todo tipo de necesidades encontradas en la escuela.

Lo expresado por Mosquera (1992), está sumamente relacionado con los problemas de aprendizaje ya que el autor propone que la orientación psicológica y escolar “debe contribuir con su acción al mejoramiento del proceso enseñanza- aprendizaje y al enriquecimiento del desarrollo curricular” (1992, p.26). Lo que hace que se proponga un orientador que trabaje las diversas necesidades y problemas de los estudiantes desde el aprendizaje entre otras cosas (un orientador encargado de problemas de aprendizaje).

De allí que este programa propuesto por Mosquera tuviese como uno de sus puntos de partida la facilitación de aprendizajes, trabajando no solo en el educando sino también sobre el medio

que lo rodea (familia, escuela, comunidad); añadiéndole de forma particular a su propuesta, el estimular la creatividad y la crítica, muy ligado a algunos planteamientos del primer Congreso Nacional de Orientación Educativa (1984), tomando en cuenta esta perspectiva de aprendizaje, como una más cercana a la postura formativo-filosófica, sin desligarse de algún modo a lo psicológico.

Aprendizaje que en contraposición responde de igual forma a planteamientos de la autoformación, lo que es criticado por Martínez Boom (2014) y Álvarez (2019) puesto que se une a la sociedad de control, con políticas educativas que quitan la responsabilidad sobre la educación de los sujetos, y no dependen de prácticas disciplinarias, en pro de la eficiencia en cuestiones de tiempo y dinero, inhibiendo el vínculo del educando con los otros en su instrucción, y sacando la pedagogía de las escuelas. Estas ideas estaban ligadas a la “necesidades básicas de aprendizaje”-propia de esta época-, la sociedad educadora (Álvarez, 2003), sociedad del aprendizaje (Noguera, 2012), y la sociedad del autoaprendizaje (Martínez, 2013).

Por otra parte, otra finalidad que le da Mosquera a los orientadores, ligada a los problemas de aprendizaje, es la de diagnosticar “limitaciones educativas y personales de algunos estudiantes y colaborar con la planificación de programas especiales para corregir esas limitaciones” (Mosquera, 1992, p. 35), por lo cual se ve al orientador en la escuela como un especialista de las necesidades educativas especiales.

Así muchas ideas de la época, en materia de aprendizaje, necesidades básicas de aprendizaje, necesidades educativas especiales- afines a los problemas de aprendizaje, atraviesan el trabajo de los orientadores, redefiniéndolo. Tal es el caso, que dicho documento habla de la orientación desarrollativa, que modifica la teoría del aprendizaje para toda la vida, haciendo que la orientación se encargue de ella, desde la vía de la enseñanza como del aprendizaje autoformación, aunque en el sentido filosófico-pedagógico.

De este modo la principal concepción de problema de aprendizaje en estos años (necesidades educativas especiales) se le atribuye plenamente al orientador con la Resolución 1003 de 1995, entendiéndose así la orientación como:

El conjunto de acciones pedagógicas y terapéuticas dirigidas a la prevención, investigación y atención directa, desarrolladas por docentes, profesionales especializados, dirigidas a intervenir en el contexto del proceso educativo de las instituciones, con el fin de atender las necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas, prevenir el fracaso escolar, disminuir la incidencia de los problemas de aprendizaje, integrar al aula regular niños y niñas discapacitados y contribuir al pleno desarrollo de la personalidad de los educandos. (MEN, 1995, como cita González J, *et al*, 2018, p.41).

El Ministerio de Educación Nacional ajustó la atención educativa a las poblaciones con capacidades excepcionales y limitaciones, reestructurando de paso la Orientación, de tal forma, que lo que en los 70 trabajaba los centros diagnósticos, ahora por medio de la orientación educativa primaria fue añadido al orientador en la escuela, pasando esta labor de psicopedagogos, terapeutas del lenguaje, psicólogos, Trabajadores sociales, fonoaudiólogos, neuropsicólogos, terapeutas ocupacionales y del lenguaje, educadores especiales entre otros especialistas, a los orientadores escolares.

Esto no fue un acontecimiento aislado, pues parte del devenir histórico que concluyó en este hecho ya ha sido estudiado en el presente proyecto, además fue una forma de tomar en cuenta algunas ideas relevantes social y políticamente en estos años como la igualdad e integración, fundamentados en la declaración de Salamanca (1994), la constitución política de 1991 y el decreto 1860 de 1994, que hablan de una educación para todos, sin excluir a niños con limitaciones y excepcionalidades.

Por otra parte este edicto llevó a que los profesionales que estaban vinculados a los centros de diagnóstico y aulas remediales, empezaran a convertirse en docentes de las instituciones oficiales, aplicando como orientadores escolares, aunque no fue un hecho promovido en su

momento por ninguna norma oficial. De esta manera los que ya ejercían como orientadores escolares, es decir -según este estudio- psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales y pedagogos, en relación con los problemas de aprendizaje, no fueron los únicos encargados de la orientación, como referencia los *Lineamientos generales para la atención educativa a la población con limitaciones o capacidades excepcionales en los centros educativos del Distrito capital* (Secretaría de Educación Distrital, 1997a).

Continuando con lo que expresa los *Lineamientos generales para la atención educativa a la población con limitaciones o capacidades excepcionales en los centros educativos del Distrito capital* en 1997, encontramos que el modelo preventivo e institucional allí “coloca el acento (...) en factores y prácticas del proceso educativo que pueden ocasionar dificultades en el rendimiento escolar de los alumnos” (Secretaría de Educación Distrital, 1997a, p.50), haciendo que la intervención escolar y psicopedagógica tenga el “propósito de prevenir el fracaso escolar y los problemas de aprendizaje en general” (Secretaría de Educación Distrital, 1997a, p.50).

Lo cual hace natural que algunos de los objetivos de los orientadores escolares, para este documento fuesen:

1. Asesorar, apoyar e intervenir, desde un enfoque pedagógico - curricular, el desarrollo de los procesos educativos.
2. Disminuir la Incidencia de los problemas de aprendizaje.
3. Apoyar y asesorar a los docentes de aula en aspectos de programación y metodológicos, con el fin de dar respuesta a la diversidad de Necesidades Educativas de los(as) educandos, a partir de las adaptaciones curriculares apropiadas.
4. Desarrollar una red de información de las instituciones escolares de la localidad sobre Necesidades Educativas Especiales relacionando tasas de promoción. Índices de deserción; presupuestos o identificación de factores incidentes como problemas de aprendizaje, problemas emocionales, condiciones sociofamiliares, entre otros. (Secretaría de Educación Distrital, 1997a, p.31).

Y que en los lineamientos pedagógicos generales se centren las tareas de intervención y acompañamiento en:

- *La prevención de dificultades de aprendizaje que generen bajo rendimiento escolar.
- *La detección y orientación educativa de alumnos(as) que presentan desajustes en su desarrollo o en su aprendizaje escolar.
- *El asesoramiento a los docentes en aspectos curriculares: adaptaciones y adecuaciones necesarias para la atención a los procesos de integración y a las necesidades educativas especiales en general. (Secretaría de Educación Distrital, 1997a, p.55).

Lo que hace ver que los problemas de aprendizaje y derivados, habían atravesado la estructuralmente las escuelas de Bogotá, y el papel preponderante de los orientadores escolares allí.

Ante esta proliferación de las necesidades básicas de aprendizaje, las necesidades educativas especiales, y los cambios efectuados sobre el rol orientador, en 1997 el Decreto 3012, por el cual se acogen diversos preceptos para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores, menciona que estas instituciones “operaran como unidades de apoyo académico en la formación (...) de educadores” (MEN, 1997, p.1) para educación inicial y básica primaria, poniendo como sus finalidades:

- a) Contribuir a la formación inicial de educadores con idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional, para el nivel de preescolar y el ciclo de educación básica primaria;
- b) Desarrollar en los educadores en formación las capacidades de investigación pedagógica y de orientación y acompañamiento pedagógico de los educandos;
- c) Promover el mejoramiento y la innovación de prácticas y métodos pedagógicos que permitan atender las necesidades de aprendizaje de los educandos. (MEN, 1997, p.1).

Esto muestra la importancia de la orientación y el acompañamiento escolar a la misma altura de la atención a las necesidades de aprendizaje, correlacionadas en la formación de pedagogos.

Además de lo anterior en el marco del *IV congreso de Docentes Directivos y Primera Conferencia internacional de Educación Preescolar* de este mismo año, Francisco Gutiérrez en su ponencia: *La dinámica del conflicto como sistema de aprendizaje*, expresa una preocupación ante el desaprovechamiento de los orientadores escolares, pues para él, su figura es demasiado valiosa en escenarios de conflicto, como los que en esa época eran recurrentes; desperdiciando a los orientadores en otras labores, mientras que estos conflictos causaban problemas de aprendizaje.

De esta forma se propuso empezar a ejecutar experiencias piloto, que permitiesen analizar a profundidad el papel activo de los orientadores en la solución de conflictos en diversos escenarios; así se dilucida que los orientadores son entendidos, como profesionales que facilitan el aprendizaje, no importando que lo dificulte, a la par que se relaciona las dificultades de aprendizaje con los conflictos, por ende si los orientadores llegaban a corregir el conflicto, corregirían los problemas de aprendizaje (Secretaría de Educación Distrital, 1997c), lo que es una perspectiva diferente a las vistas, que surge por nuestro propio contexto, en suma de la importancia dada al aprendizaje en lo oficial.

Este empuje normativo en el que el orientador trabaja en la escuela los problemas de aprendizaje en general, puede ser seguido este periodo hasta el 2001 entre otros textos en:

- *Retención y deserción en la Escuela -Una investigación para usar- Informe final 9 instituciones* (2001)

- *Al oído del profe Pensar en la orientación desde la pedagogía como disciplina científica* (2001), donde al referenciar un congreso de orientadores escolares realizado en el año 2000 en Cajicá, se evidencia la perspectiva de los problemas de aprendizaje y las necesidades educativas especiales desde un enfoque pedagógico.

-los Perfiles académicos de directivos docentes, docentes, orientadores, de la localidad de Suba jornadas mañana, tarde, noche (1999c).

En este último se realizaron encuestas a los orientadores de las tres jornadas en Suba (Bogotá), encontrando que los orientadores de la jornada mañana, pusieron dentro de sus intereses los problemas de aprendizaje; de igual modo el 79% de este grupo respondieron que necesitan mejorar en los problemas de aprendizaje; y del 20% de estos profesionales que han publicado obras, se encuentran divulgadas algunas en alusión a las dificultades de aprendizaje. Por otra parte de los orientadores escolares de la jornada tarde, se ve el abordaje en sus tesis de grado de temas como manejo de niños con retardo mental y cómo detectar dificultades de aprendizaje en el aula, a la par en sus investigaciones académicas uno de los títulos encontrados fue *Niños con dificultades especiales*; lo que no deja duda en la relación de los problemas de aprendizaje con los orientadores escolares (Secretaria de Educación Distrital, 1999c)

De este modo se puede concluir, que las dificultades de aprendizaje y sus derivados son funciones dadas al orientador escolar en este periodo, no solo desde su ocupación en la cultura escolar de las necesidades de esta institución, sino que confluyen muchos elementos configurando su práctica, desde las fuerzas no gubernamentales, políticas, los discursos de la época, y los saberes propios de estos profesionales entre otros; Allí desde 1995, en especial en básica primaria y preescolar los orientadores en lo normativo trabajan los problemas de aprendizaje, pero esto no altera el hecho de que antes ya algunos lo venían trabajando.

9.3 Problemas de aprendizaje en lenguaje- problemas para los orientadores 1990-2001

El periodo de 1990-2001, con tantos cambios científicos-tecnológicos, sociales, educativos y políticos, como la Constitución política de 1991 y la Ley 115 de educación (1994) entre otros,

“aumentaron la cantidad y el tipo de problemas y necesidades, tanto individuales como grupales que afectan la población escolar” (Mosquera J, 1992, p.6); dando lugar a que a justificar que los orientadores escolares, debían ser dirigidos a ayudar a los estudiantes de cualquier edad, a afrontar y resolver sus problemas (Mosquera J, 1992).

Lo anterior fue pasado al ámbito oficial con el decreto 1860 de 1994, que en su artículo 40, menciona que el servicio de orientación en los establecimientos educativos, con el fin de contribuir al desarrollo de la personalidad de los estudiantes de apoyar en:

- 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 (MEN, 1994, p.20).

Parte de estos problemas y necesidades en los que se encontraron los estudiantes en la escuela, fueron relacionados al aprendizaje.

Pero estas necesidades y problemas de aprendizaje que trabajaría el orientador, no son de un solo modo. Por ejemplo históricamente se había visto una correlación entre el lenguaje y los problemas de aprendizaje.

De este modo Arboleda (1991) escribe que en Colombia las dificultades de aprendizaje se relacionan con la calidad pedagógica con que era enseñada la lecto-escritura, “la formación de los educadores, la organización interna de la escuela, su función social selectiva (consciente o inconsciente), el funcionamiento del sistema educativo, las condiciones socioeconómicas culturales y políticas de la sociedad que la genera” (Arboleda R, 1991, p.92.); de esta forma si el

educando no aprendía bien lenguaje, eventualmente ello afectaría negativamente su rendimiento escolar, y consecuentemente su aprendizaje.

Otra relación directa entre lenguaje y el aprendizaje se encuentra en la *Declaración Mundial sobre educación para todos* (1990) y el *Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (1996) donde la lectura y la escritura (partes del lenguaje) son tanto objetivos como herramientas esenciales para que se posibilite el aprendizaje (valores y actitudes, conocimientos teóricos y prácticos), indispensable en el desarrollo individual y social.

De hecho uno de los primeros problemas de aprendizaje reconocibles en la educación, son los de lenguaje, en especial los de lecto-escritura, como sostiene la Asociación Colombiana de Educación Preescolar (1993).

Si se suma lo anterior a que algunos elementos claves en los problemas de aprendizaje que se relacionan a la lengua escrita y el rendimiento escolar que menciona Arboleda (1991), como la formación de educadores, la calidad pedagógica y la organización y las dinámicas internas de las escuelas, no son ajenos al orientador escolar, se hace natural que sea un profesional que trabaje problemas de aprendizaje en lenguaje.

También la variedad de saberes –a veces contrarios- en el orientador, como la psicología, psicopedagogía, medicina, pedagogía, filosofía entre otros, con sus diferentes paradigmas, y las exigencias de la política educativa, son una de las razones por las que -como se ejemplifico con el trabajo de campo de Arango M, Hart M, y Marmora D (1980)-, el orientador trabajase problemas de aprendizaje de lenguaje, en algunas instituciones.

Esto se puede evidenciar después de 1995, cuando la Secretaria de Educación Distrital (1997d) presenta los equipos interdisciplinarios de Orientación Básica Primaria de la localidad de San Cristóbal, y allí además de haber fonoaudiólogas en el CED Los Alpes, Centro Educativo Nueva Delhi y la escuela Los Libertadores buscando responder a las necesidades educativas especiales plantean un instrumento que brinda “elementos pedagógicos desde la psicopedagogía,

psicología, trabajo social y terapia del lenguaje” (Secretaría de Educación Distrital, 1997d, p.7); evidenciando el trabajo del lenguaje en los orientadores alrededor de esta época.

De esta forma la Secretaría de Educación Distrital (1997) pone en los objetivos de los orientadores: “Planear y desarrollar, cuando se considere necesario, procesos de atención y orientación individual y/o grupal a niños y niñas que presenten limitaciones cognoscitivas, del lenguaje, emocionales y/o socio-afectivos, sensoriales, psicomotrices o que estén en situaciones de riesgo” (1997a, p.36); guiando los quehaceres de los orientadores escolares y su atención educativa, al lenguaje nuevamente, como un área central de las necesidades educativas, y los problemas de aprendizaje.

Se encuentran algunos ejemplos de los orientadores trabajando los problemas de aprendizaje en lenguaje en el periodo de 1990-2001, como el testimonio recogido en 1997, de grupos de Orientadoras que llevaban años trabajando curso a curso, problemas de lenguaje tales como: “escribir y no leer y/o viceversa, lectura interrumpida, confusiones, omisiones, sustituciones, inversiones, contaminaciones, falta de comprensión lectora, escritura en espejo” (Secretaría de Educación Distrital, 1997d, p.70).

Dificultades, que en esta experiencia fueron abordadas desde las teorías de Vygotsky, Piaget y sus aportes al “desarrollo progresivo de habilidades, estructuras mentales y procesos para la adquisición de la lectura y escritura y permitir un desempeño adecuado en el ámbito escolar” (Secretaría de Educación Distrital, 1997d, p.70). Con la idea de contribuir a maestros de aula, que se encontraban afrontando estas dificultades en sus estudiantes, este grupo de orientadoras, además de realizar capacitaciones, distribuían un compendio de los conceptos de estos teóricos, junto con ejercicios prácticos que cada profesor podía adaptar a su propia metodología.

Se ve una perspectiva psicológico-cognitiva en el abordaje de estas dificultades; también en el documento, se evidencian paradigmas trabajados en menor medida como la teoría de los déficits (esquema corporal, coordinación viso-motora, lateralidad, motricidad -gruesa, fina-,

simbolización, ritmo, conocimiento corporal, y relaciones tempo-espaciales) y el aprendizaje para toda la vida bajo el concepto de aprestamiento (Secretaría de Educación Distrital, 1997d).

Por otra parte en 1999, la Secretaría de Educación Distrital, en su documento *Perfiles académicos de directivos docentes, docentes, orientadores, de la localidad de Suba jornadas mañana, tarde, noche*, presenta que los orientadores escolares, rectores y coordinadores, mencionan que dentro de sus temas de interés y dominio están:

- Problemas del aprendizaje.

- Construcción de lengua escrita - Motivación a la lectura - Cómo formar niños lectores.

- Creación literaria y lecto escritura.

- Español y literatura

- Estrategias en relación con lecto escritura - La video cultura

- Escritura Construcción del lenguaje oral y escrito Procesos en lecto escritura (Secretaría de Educación Distrital, 1999c, p.89)

Se observa por parte de los orientadores un interés por la metodología para la lecto escritura, el manejo del cuento y la lecto-escritura en relación a los procesos de desarrollo.

Estos orientadores también fueron encuestados en cuanto a su producción académica a propósito de tesis y publicaciones encontrando: dentro de los proyectos de grado títulos como los de *Escala de actividades hacia la lectura; Diagnóstico sobre habilidades lecto escritoras en los alumnos de 1 a 5; y La lecto escritura como proceso*. Por su parte en la indagación de publicaciones se títulos tales como: *Comunicación, lenguaje y sus deficiencias; La lectura en los sordos; y Formación de lectores* (Secretaría de Educación Distrital, 1999c).

Acto seguido a la pregunta sobre “¿qué proyecto de investigación educativa venía adelantando para esa fecha?”, una de las respuestas encontradas fue: Transformación de la lecto-escritura en alumnos y docentes. Ejemplos de sobra para reconocer un trabajo lineal del orientador con el lenguaje, en una numerosa cantidad de abordajes posibles, que hacen parte del perfil de este profesional, en Colombia. Aun así los anteriores resultados no hablan explícitamente de los problemas de aprendizaje en lenguaje, lo que no quiere decir que no estuviesen; pero exige buscar más ejemplos de esta relación.

De este modo González J, *et al* (2018) presentan un ramillete de funciones del orientador encontradas a inicios de los años 2000, recogidas en varios eventos tales como conversatorios con el MEN, y la Secretaria de Educación Distrital, “comisiones de trabajo entre orientadores, encuentros con directivos sindicales y representantes de rectores y supervisores, conferencias con abogados y miembros de la Comisión Jurídica de la Asociación Distrital de Educadores, seminarios y el Foro Distrital” (González J, *et al*, 2018, p.30), una de estas funciones se centró en una: “Orientación a nivel individual y grupal para la atención a problemas socialmente relevantes (alcoholismo, drogadicción, maternidad adolescente, maltrato, problemas de aprendizaje, del lenguaje y/o de la comunicación)”²⁵(González J, *et al*, 2018, p.31), lo cual clarifica -por si había duda-, que además de la relación entre el orientador y los problemas de aprendizaje hasta el 2001 -año en que culmina el análisis-, esta relación se sostiene.

En esta revisión cabe precisar que las evidencias del rol orientador relacionado con problemas de aprendizaje en lenguaje, no son normativas, y aunque las expida la secretaria de educación tampoco son oficiales, por el contrario, si el rol del orientador se ha encontrado con los problemas de aprendizaje en lenguaje es por su práctica escolar, por la gramática de la escuela que le pide unos saberes que necesita en su configuración y movimiento.

²⁵ Cabe señalar algunas funciones relacionadas con los problemas de aprendizaje citadas allí como: “*Desarrollo de actividades tendientes a disminuir la incidencia de los problemas de aprendizaje y deserción escolar. *Integración al aula regular de estudiantes con necesidades educativas transitorias y permanentes *Asesoría y acompañamiento a las familias de estudiantes con necesidades educativas transitorias” (González J, *et al*, 2018, p.31-32).

Aún falta para futuras investigaciones indagar las repercusiones que tuvo en el país, que profesionales de áreas más epistemológicas, se desempeñaran como docentes para trabajar los problemas de aprendizaje, podrían estos tomar las apropiaciones de lo pedagógico-formativo por lo cual se luchó en el primer congreso de orientadores (1984), o por el contrario volvieron a dar a la escuela una mirada patologizadora. Por lo pronto se sabe que la escuela no es ni será de una sola forma, los discursos en problemas de aprendizaje son variados, al punto que perspectivas teóricamente contrarias llegan a unificarse, según las experiencias vistas aquí.

Así en el manejo de los problemas de aprendizaje en lenguaje entre 1990-2001, vemos que se continúa la línea cognitiva, y constructivista, las ideas de Azcoaga y Ferreiro que estaban en los 80, además toman más fuerza las de Piaget y Vygotsky, a la par que por el involucramiento de Fonoaudiólogos entre otros profesionales, se retoman algunas ideas de los déficits. Relacionado a esto mencionan González J, *et al* (2018) que entre los aportes académicos relacionados al lenguaje, de los cuales bebieron los orientadores en la época de 1990-2001 están los de Cassany (1995), Piaget (2001), Ana Teberosky (1998) y Frank Smith (1990).

Finalmente, como menciona el texto: *Pasado presente de la orientación escolar en Bogotá y Colombia Pedagogía, historia e investigación*, “la lectura y la escritura (elementos del lenguaje) son componentes que ayudan a reverdecer la acción del docente orientador y del maestro”(Gonzales J, *et al*, 2018, p.175); darle un nuevo vigor a la orientación, involucrándola más con todas las disciplinas y la escuela pues el lenguaje es transversal a todas ellas, tejiéndose entre los espacios escolares, pues la lengua permite acceder a todos los saberes, y expresar las prácticas de diversa índole, y la orientación escolar lo facilita.

9.4 Análisis de experiencias de orientadores 1990-2001

Cobrando importancia indagar qué son capaces de proponer, hacer, pensar y enseñar los orientadores en la escuela y cómo lo hacen, junto con cuál sería el estatuto y la naturaleza de

ese saber hemos llegado hasta aquí, encontrando históricamente que muchos de sus saberes son extraenseñanza, es decir no están curricularizados, en sus roles normativos. De esta forma se puede ver su relación con la lectura y la escritura, con los problemas de aprendizaje –que pocas veces le han sido añadidos a sus roles oficiales, pero que si están en su práctica y saber escolar- en especial como parte de los saberes de los profesionales que han ejercido históricamente en Colombia la orientación escolar.

De este modo si entendemos la práctica como lo que se puede ver y decir en su totalidad; yendo más allá de la parte empírica, de los quehaceres, de los ejercicios y actividades de forma continuada, que aunque atraviesa acciones, no se reducen a ello, sino que también está en los pensamientos, en los discursos, en los modos en que se configura la cultura misma (Álvarez, s.f.); entonces todos los discursos expuestos en este proyecto de grado hablan de la práctica del orientador, pero es preciso indagar más a profundidad experiencias de orientadores escolares, dejando de lado lo normativo y oficial ya indagado, en busca de comprender mas esta cultura escolar entre 1990-2001 en la que está el orientador.

Por consiguiente se puede ver una correspondencia más precisa entre la institucionalidad, la posición subjetiva de los sujetos, modos de decir, unas acepciones y objetos en este periodo socio-histórico, remitiéndonos de algún modo a la escuela, como la que define principalmente al orientador escolar, en sus singularidades, matices y hasta disimilitudes (Álvarez, s.f.); su saber escolar, que no es medible, ni necesariamente epistémico, pero si le da al orientador unas condiciones de existencia. El conocimiento científico no lo es todo, los maestros por los enunciados que los rigen y los discursos de cada época, son trabajadores culturales.

Empezando con las experiencias de Orientadores escolares en Bogotá, como lo presenta *Primer Congreso de Directivos Docentes y Segundo de Directores de las Instituciones Educativas del Distrito Capital (1995)*, en el Colegio José Acevedo y Gómez, a “través de un programa de construcción de valores por medio de actividades artísticas, se fue sensibilizando y humanizando la comunidad educativa” (Secretaria de Educación Distrital, 1995, p.108). Pretendiendo allí, tanto buscar la democratización escolar como “favorecer la integración de los

niños con necesidades educativas especiales (retardo mental educable) “(Secretaría de Educación Distrital, 1995, p.108).

Así los orientadores junto con otros docentes, se acercaron a niños con necesidades educativas especiales, integrando la educación regular con la especial, “garantizando la satisfacción de necesidades básicas, sociales e intelectuales, sin discriminación”(Ibíd. 1995, p.108), en la búsqueda de una educación para todos.

Cabe señalar que en esta experiencia los principales capacitadores fueron la Dirección de Investigación para la Educación (DIE) y el centro internacional de educación y desarrollo humano CINDE, y no los propios orientadores, quienes también estaban según lo visto, en capacidad de brindarles su apoyo profesional a otros maestros, por lo que se divisa, una falta de reconocimiento del orientador en esta época.

Así el saber y la práctica escolar del orientador desde su contexto, es allí los problemas de aprendizaje, pero más, que por ser uno de sus saberes específicos, sería su saber porque es algo que atraviesa a todos los educadores de este plantel en general; dándose prioridad a relaciones intersectoriales, e interinstitucionales, por encima del desarrollo independiente que en este caso podría brindar el orientador. El orientador trabajó allí las necesidades educativas especiales con base en los valores y el arte, uniéndolo la idea de igualdad con la de democracia participativa.

De igual forma cabe señalar que dentro de las preguntas orientadoras de este congreso, estaban: “¿Qué estrategias prácticas se pueden utilizar en la formación de los estudiantes que garanticen la producción del conocimiento y una actitud de permanente autoformación? “(Ibíd. 1995, p.81), en temas como “la formación de niños y jóvenes lectores y escritores como fundamento para la construcción del conocimiento en los diferentes campos” (Ibíd. 1995, p.81); como la cuestión de la orientación del aprendizaje a través de problemas significativos y no a partir de programas iguales para todos y todas; lo que muestra dos preguntas que atañen a la tesis y al orientador, dentro de las prioridades por las que estaban allí reunidos.

Otras experiencias a referenciar, son las de las psicopedagogas Rosa Mercedes Reyes y Martha Ayala, ponencias encontradas en el *VII Congreso Nacional de Educación Preescolar* (1993), con el cual se busca facilitar el aprendizaje escolar en jardines a través del juego.

Ella pone en mención que usando como materiales de apoyo las experiencias, lecturas breves, guías y cuestionarios, se aumentan las posibilidades educativas que ofrecen los diversos tipos de juegos, facilitándose de este modo el aprendizaje escolar. Allí los diversos juegos representativos y juegos de reglas de educación temprana deben tratar, a fin de alcanzar su propósito:

1. Descripción
2. Técnicas de observación
3. Ponderación de la calidad de los juegos
4. Formas de estimularlos
5. Ejemplos de “programas” de juego
6. Límites a estas estrategias. (Asociación Colombiana de Educación Preescolar, 1993, p.185)

De igual modo Martha Ayala propone un taller de nombre *La lecto-escritura desde una perspectiva constructivista*, con el cual la maestra de dificultades de aprendizaje se propuso “analizar el proceso de adquisición de la lengua escrita tanto desde la lectura como desde la escritura” (Ibíd. 1993, p.180) en niños.

Fue así que presentando su postura en el auditorio de este encuentro, dividió esta en:

1. Parte teórica: Proceso de adquisición de la lecto-escritura. Evolución.
2. Análisis de entrevistas: Producciones de los niños en el proceso de Adquisición de la lengua escrita. Trabajo en grupos

3. Vivencia de producción de hipótesis a partir de un texto escrito. Trabajo en grupos
4. De este Contraste de hipótesis del auditorio con trabajos producidos por niños de Ascender. Plenaria
5. Aclaraciones y comentarios de la primera parte.
6. Diseño por parte de los asistentes de experiencias de aprendizaje de lecto-escritura desde el enfoque constructivista. Trabajo en grupos
7. Evaluación de experiencias. Plenaria” (Asociación Colombiana de Educación Preescolar, 1993, p.180).

De esta forma la expositora quiso que aplicasen estos los maestros asistentes escenarios de aprendizaje que favorezcan una lectura adscrita al constructivismo.

En estos dos ejemplos, el documento no referencia qué labor hacen dentro de las escuelas o jardines en los que trabajaban, no se menciona por lo tanto si son orientadoras escolares, solo que son psicopedagogas; lo que igual sirve de muestra para mostrar que a este tipo de profesional tan relacionado con la orientación, trabajo en dicha época fuertemente la lecto-escritura como parte del desarrollo normal de los niños más pequeños, y herramienta básica del aprendizaje.

De este modo se dilucidan tensiones históricas en la lectura, derivadas del constructivismo y trabajos de Azcoaga, que en estos años se estaban encontrando con posturas relacionadas a las necesidades básicas de aprendizaje, dando distintos fines a la escuela en relación al desarrollo de los niños, propio de lo que es el saber escolar, donde conviven diferentes luchas que no permiten prever un fin único para la escuela.

Por otra parte la Secretaria de Educación Distrital (2000c) en su *IV Foro educativo local-experiencias educativas exitosas-Localidad Engativá*, presenta el programa de *Nivelación para estudiantes no promovidos de los grados sexto, noveno, y once*, del Instituto Técnico Industrial Centro Don Bosco, en donde los orientadores escolares tenían una participación activa

asesorando a los educandos y sus familias, ayudando principalmente a los primeros desde el refuerzo académico en sus áreas de mayor dificultad.

De esta forma los orientadores en esta escuela desde la potenciación de las dimensiones del desarrollo humano promovían la nivelación escolar por medio del aprendizaje autónomo, contrarrestando que “la mayoría de las instituciones educativas habían optado por la repitencia y por consiguiente no habían organizado un programa especial que favorezca la superación de los logros no alcanzados por estos jóvenes” (Secretaría de Educación Distrital, 2000c, p.11) dando lugar a aumentar la deserción y la pereza en los estudiantes y no soluciones reales, que favorezcan a la educación y la sociedad.

De esta forma aprovechando que el orientador es un profesional afín a las dimensiones educativas que se encuentran en la resolución 2343 (1996), estos dictaban cursos de estas a los reprobados, con el fin de potenciar el aprender a ser, aprender a aprender, aprender a convivir y el aprender haciendo; lo que hacía que no se desconociera la parte técnica y disciplinar, en este espacio.

En esta experiencia, se ve el trabajo de orientador con el aprendizaje y de forma menos notoria el lenguaje -tan inmerso en las dimensiones educativas-, viendo este aprendizaje desde una perspectiva del capital humano y las competencias; a la par que en la cultura que configura la escuela, ocupa un lugar visible con los padres, que provee mayor aceptación de la escuela en la comunidad, mientras los integra en el trabajo con los chicos en dificultades académicas.

Por su parte en el IV foro local de la localidad de Tunjuelito del mismo año, se destaca la ponencia del C.E.D. Rufino José Cuervo, la cual respondía al nombre de *El rol de un equipo de orientación en la institución integradora*, y fue presentada por las orientadoras Irma Ovalle, Consuelo Hernández, Maritza González e Ivoneth Lozano. Mostrando como en esta escuela, las cuatro orientadoras, bajos los ejes de la transformación institucional, apoyo específico a niños

con necesidades educativas especiales-permanentes, y el trabajo con padres, procuraban mancomunadamente desde 1989, que se respetara y naturalizara la diversidad.

De esta forma estas profesionales desde procesos “psicológicos, pedagógicos, afectivos, familiares, curriculares y sociales de la institución” (Secretaria de Educación Distrital, 2000d, p.25) para el año 2000, trabajaban con treinta y tres niños de primaria, aunque ya se estaban empezando a expandir a la secundaria, respetando los ritmos de aprendizaje de cada estudiante, promoviendo que cada miembro de la comunidad (incluidos los padres) tengan nuevos modos de ser, que hagan de la escuela un lugar de integración, apoyo y calidad.

Apropósito del trabajo de evaluación de los niños de esta institución, el trabajo con “discapacitados” o con educandos con necesidades educativas especiales, hizo que a todos los estudiantes –principalmente de primaria-, se les tuviese más en cuenta el proceso que el resultado, en donde en algunos casos esenciales, el orientador evalúa directamente junto con los respectivos maestros a ciertos niños.

El trabajo allí de los problemas de aprendizaje, entendidos como necesidades educativas especiales y permanentes, es un claro ejemplo de como en algunos espacios institucionales, estas dificultades atraviesan los roles del orientador, y generan pautas que cambian el funcionamiento de la escuela, y por consiguiente su cultura escolar interna, por ello -entre los ejemplos anteriores-, que en esta institución halla un aula para niños invidentes y que a diferencia de otras escuelas de la época, participasen interinstitucionalmente diversas universidades, haciendo de la cotidianidad allí muy particular en sus intereses, actos y modos de operar.

En esta experiencia también se ve ese elemento de la gramática escolar llamada lo común, que describe la cooperación y la multiplicidad de la escuela. Cooperación, en tanto los sujetos allí se conectan sin ser iguales, teniendo nuevas formas de relación (Álvarez, 2019), un ejemplo de ello es “la construcción de propuestas colectivas, de trabajo en grupo, de trabajo en pares” (Secretaria de Educación Distrital, 2000d, p.14) que pudieron materializarse en algunos indicadores de logro en esta institución, que median más lo alcanzado que lo faltante; de esta

forma actos comunicativos propiciados por las orientadoras de la institución dieron lugar a la creación de “posibilidades para un mundo posible” (Álvarez, 2019, p.122).

Las experiencias anteriores en Bogotá, hacen pensar que los orientadores de 1990 al 2001 no trabajaron los problemas de aprendizaje en lenguaje propiamente, pero no es posible concluir ello con las escasas experiencias traídas, y es que aunque no lo dicen los textos de donde se extrajeron estas experiencias, aún hay posibilidad de que en estas instituciones los orientadores trabajasen de alguna forma los problemas de aprendizaje en lectura, además que hay otros documentos presentados que mencionan lo contrario.

De esta forma lo que se puede decir de lo encontrado aquí es:

1. Que tanto el saber cómo el quehacer del orientador es diverso en esta época.
2. Más que un docente-instructor, o un profesor con una disciplina, el orientador puede adentrarse a la escuela como maestro formador no solo de los estudiantes sino de toda la comunidad que interviene en la educación, preocupándose por su desarrollo, por su estado mental, por sus necesidades.
3. El orientador escolar en una institución atravesada por tantas esferas como lo político, económico, religioso, dentro de lo que se hace, se piensa, se propone y se enseña en la escuela, tiene la capacidad de acercarse a la unificación de los fines educativos a través de la comunicación e integración suya con otros maestros, dándole un poder creador.
4. Se evidencian ritos en los que participa el orientador educativo, entre ellos, el más común de estas experiencias fue hablar con los padres, integrándolos en el apoyo educativo.
5. En concordancia con la función de la escuela, el orientador juega un papel fundamental, como dinamizador e interlocutor; mejorando las relaciones interpersonales entre pares: estudiantes - estudiantes, docentes - docentes y las relaciones verticales entre docente y estudiantes

6. La lectura, el lenguaje y los problemas de aprendizaje trabajados por los orientadores no responden exclusivamente a la cotidianidad de la escuela, sino a acontecimientos históricos que bien han podido describirse en este proyecto de grado, partiendo por la influencia del aprendizaje desde diferentes perspectivas sobre la educación, los profesionales que ejercieron la orientación históricamente, las luchas políticas de maestros educadores, los intereses políticos e internacionales entre otros.

Finalmente se concluye que la escuela no es siempre de una forma, de igual modo los orientadores tampoco lo son; pues aunque trabajasen el aprendizaje de la lectura, el lenguaje, los problemas de aprendizaje, variaban sus líneas de abordaje, sus propósitos, sus funciones, aun compartiendo época, por lo que se hace impredecible conocer los paradigmas en los que se inscribían por completo en esta época.

10. Conclusiones

Antes de plantear la pregunta central de este proyecto, emergieron más interrogantes entorno al rol del orientador escolar como:

¿Entra el orientador a cumplir con un papel dinamizante y mediador entre cada una de las disciplinas? ¿Cómo se ha configurado la orientación como un saber escolar? ¿Qué aporta el orientador que no aporta otro profesional? ¿Qué sabe el orientador? ¿Por qué y cuándo apareció que profesionales distintos compitan por ser orientadores? ¿Dónde podemos decir que lo que se hace el orientador es propio de su razón social histórica?

Así buscando comprender parte del saber del orientador escolar- finalmente se llegó a la pregunta: ¿Cómo llegaron los problemas de aprendizaje en lenguaje a convertirse en una función propia del orientador escolar?

De esta manera, si bien el periodo a analizar principalmente era 1990-2001, comprender el saber escolar del orientador, su práctica, sus roles desde la gramática escolar y la cultura escolar, exigió ampliar el periodo histórico, principalmente para contextualizar y rastrear mayor cantidad de factores.

Así con cada capítulo realizado en este proyecto de grado -ligado a la noción de campo conceptual-, se formó un mapa de elementos que se relacionan con la pregunta, encontrando los problemas de aprendizaje y sus concepciones históricas, el aprendizaje, los organismos no gubernamentales, la escuela, el psicopedagogo entre otros.

De esta forma se halló, que en diversos periodos históricos, el que los orientadores trabajasen en el lenguaje, problemas de aprendizaje y problemas de aprendizaje en lenguaje, fue un trabajo extraenseñanza, es decir que no estaba explícitamente en sus funciones, sino que era configurado por la dinámicas de los saberes de los expertos que ejercían como orientadores, en unión a las necesidades sociales de la escuela en la que laboraban.

Así esta labor de los problemas de aprendizaje no era generalizada a todos los orientadores escolares, sino particular –a diferencia de los psicopedagogos-, incluso aun después de que en 1995, se hiciera oficial que el orientador trabajase los problemas de aprendizaje, aun dependía mucho de la institución en la cual ejerciese, entre otros juegos de poder. Asimismo es preciso señalar que la psicopedagogía desde su saber propio, fue una de las fuerzas que intervinieron implícitamente en el hecho de que el orientador trabajase los problemas de aprendizaje.

Al orientador escolar, en casos como los de la educación rural, y el programa escuela nueva, en respuesta a la necesidad de unir más la comunidad con la escuela, le fueron recurrentes los roles no lectivos, atendiendo a diversidad de necesidades. Así cuando las necesidades básicas de aprendizaje (1990), dieron importancia a la lectura y la escritura (partes del lenguaje), naturalmente el orientador escolar empezó a trabajarlas, y aún más cuando empezó a haber dentro de sus profesionales fonoaudiólogos.

Lo que a propósito indica, que el orientador como un actor de la escuela, repercute:

“en la producción de la vida social, más allá las agencias que la intervienen, no como algo consciente o intencionado, sino como un excedente resultado de las negociaciones que siempre se dan en las relaciones de poder, especialmente cuando se trata del poder que opera con las claves propias de la cultura, donde, el azar es la regla” (Álvarez s.f. p.16).

También, fue posible dilucidar, que la orientación tuvo fuertes luchas por entrar a la escuela, pues empezaron siendo profesionales externos, que estuvieron a través de distintas épocas definiendo el grupo poblacional al cual acercarse en su práctica, aumentando gradualmente la cantidad de grados en los que podía intervenir, hasta que se ocupó de todos los educandos en la escuela.

Por otra parte al centrarnos más en el periodo de 1990-2001, encontramos que aunque había fuertes perspectivas en relación a los problemas de aprendizaje en lenguaje, no había una línea única a la cual se adscribía cada orientador escolar, por ende como trabajaban estas dificultades era algo azaroso y no respondía necesariamente a algo causal, ni dialectico.

De igual modo se puede concluir que el aprendizaje ha sido una de las fuerzas que ha jalonado el establecimiento histórico de la orientación en Colombia, desde dos principales perspectivas, la económica y la psicológica. Enfocándonos en el periodo de 1990-2001, evoluciona el modo en que se le da importancia al aprendizaje, y su influencia altera el rol del orientador escolar, reiterando su importancia en las configuraciones del saber y la práctica que le dan existencia a este profesional.

Pero el aprendizaje no fue lo único que en este periodo alteró la orientación escolar, pues en estos años ideas como las de integración e igualdad, entre otros discursos, dieron paso a que en la escuela se incorporara el trabajo de los problemas de aprendizaje, sacando los diversos profesionales que participaban en centros diagnósticos de apoyo a la escuela como consecuencia, los cuales empezaron a aplicar como orientadores. Por lo anterior los problemas de aprendizaje pudieron influenciar, que en el estatuto de Profesionalización Docente (Decreto

1278 del 2002), se ampliara la cantidad de diversos profesionales que podían ser docentes, y docentes orientadores, cambiando la gramática escolar.

Además entre 1990-2001 es preciso decir que a pesar de los documentos hallados en donde se muestra a los orientadores escolares trabajando en problemas de aprendizaje en general, son pocos los que evidencien sustancialmente a orientadores trabajando los problemas de aprendizaje en lenguaje concretamente; esto no quiere decir que se dé por dado el asunto, por el contrario, las evidencias encontradas, generan la necesidad de seguir investigando al respecto en otras fuentes.

Finalmente cabe mencionar, que a medida en que se tenía relación con los textos base para este proyecto, se fueron encontrando hallazgos que permitieron conocer una realidad que no estaba dicha, conocer la cultura escolar, el saber escolar y la gramática del saber escolar, que encierra esta época, así como también comprender la relación de la orientación con los problemas de aprendizaje en lenguaje, convirtiéndose en un saber escolar propio, parte de la estructura histórica, de los gestos, en que esto se configuro.

11. Referencias

Agudelo M. (2007). Importancia del lenguaje en el ámbito educativo. *Ciencias Humanas, Vol. 12, N° 36.* .

Álvarez A, Noguera C, Saldarriaga O, Zuluaga O, Sáenz J, Herrera M, Pabón N, Castro Y, Maldonado R, Castro J, Cárdenas M, Pérez J. (1999). *Historia de la Educación en Bogotá Tomo II.* Bogotá: IDEP, Alcaldía mayor de Bogotá.

Álvarez A. (2019). *Informe final año sabático.* Bogotá.

- Álvarez A. (2018). *La escuela y la universidad como excedentes de la sociedad de control*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez A. (2019). *Para una gramática del saber escolar*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez A. (s.f.a). *De la práctica pedagógica a los saberes escolares: La otra historia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez A. (s.f.b). *Los saberes escolares como línea de investigación: pertinencia conceptual, histórica y política*, . Bogotá.
- Arango M, Hart M, y Marmora D. (1980). *Para una educación sexual en preescolar, cuadernillos para educadores sexuales No 4*. Bogotá: Instituto pedagógico nacional.
- Arboleda R. (1991). *Lengua escrita y rendimiento escolar. Forma y Función*. Número 5. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Arendt H. (s.f.). *La crisis en la educación, extraído de Entre el pasado y el futuro (1958/1996)*.
- Arrubla M. (1974). *Estudios sobre el subdesarrollo colombiano*. Medellín: Libros de bolsillo de la carreta.
- Arrubla M. (1975). *Subdesarrollo y formas de dependencia*. México: Instituto de investigaciones económicas.
- Asociación Colombiana de Educación Preescolar. (1993). *Alternativas de atención a la primera infancia en la familia, en la escuela y en la comunidad Memorias del VII Congreso Nacional de Educación Preescolar*. Bogotá: UNESCO.
- Asociación Colombiana de Especialistas en Educación . (1984). *Congreso Nacional de Orientación Educativa, Hacia el siglo XXI, Una nueva era humana con una nueva perspectiva de educación*. . Bogotá: MEN, Universidad externado de Colombia.

Bernal de Sierra F. (s.f.). *La psicología Escolar: Cincuenta Años*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Blanco C. (2015). *Memorando interno del jefe de oficina asesoría jurídica a Jose Ruiz Calderón, director local de educación san Cristóbal*.

Boada M. y Cárdenas M. (2012). *El Movimiento Pedagógico 1982-1998*. IDEP.

Bojaca B., Díaz R. y Osorio R. (2017). *Una mirada a los derechos básicos de aprendizaje de grado primero. Desde el análisis crítico del discurso: Tensiones sobre alfabetización inicial en Colombiana*. Bogotá: Universidad Javeriana.

Bouton Ch. (1976). *El desarrollo del lenguaje*. Buenos Aires: Huemul.

Cano, M. (1976). *La educación en el banquillo*. Bogotá: Diario El Tiempo.

Cárdenas L. (2005). *Una propuesta de la formación del profesorado en el eje transversal del lenguaje (lectura) del currículum básico de Venezuela*.

Carrasquilla, T. . (1897). *El Dimitas arias*. Antioquia: Universidad de Antioquia, publicado en el 2018 .

Centro de investigaciones Subdirección de Gestión de Proyectos. (s.f.). *CIUP*. Obtenido de UPN : <http://investigaciones.pedagogica.edu.co/historia/>

Chaparro M. (1984). *Manual de orientación para los CASD*. Colombia: MEN.

Dewey. (s.f.). *Educación tradicional versus educación "nueva" o "progresista. 1859- 1952 .*

Diccionario Oxford. (2020). *Gramática*. Obtenido de Léxico: <https://www.lexico.com/es/definicion/gramatica>

- Fundacion Bernard Van Leer. (2017). *Realizacion de los derechos del niño en la primera infancia. Guia a la observación general, comité de los derechos del niño de las naciones unidas*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Fundacion Bernard Van Leer .
- Garcia N. (2014). *Manual de dificultades de aprendizaje Lenguaje, Lecto-Escritura*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- García N. (2005). *Lenguaje y educación una visión ontológica, comunicativa y discursiva del acto educativo*. Bogotá: Revista Pedagogía y Saberes en su edición n°22 Universidad Pedagógica Nacional.
- Garcia N. y Rojas, S. (2015). *La enseñanza de la lectura en Colombia: enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX. Pedagogía y Saberes No. 42*. Bogotá.
- Gonçalves D. (2007). Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. *Propuesta Educativa Número 28, 28-37, Vol 2*.
- Gonçalves V. (2007). *Culturas escolares: entre la regulación y el cambio*. Argentina : FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).
- González J., Amilkar B., Hurtado L., Meza A. Salcedo M. y Tovar E. . (2016). *La orientación escolar en el Distrito Bogotá entre 1954-2016. Memoria de la Orientación educativa en Colombia*. Colombia: ORIENTARED .
- Gonzalez J. (s.f.). *Trabajo social y pedagogía*.
- González J., Meza A., Sandoval M., Pérez E., Hurtado L. y Salcedo D. (2018). *Pasado presente de la orientación escolar en Bogotá y Colombia Pedagogía, historia e investigación*. Bogotá: Red Distrital de Docentes Investigadores educativos .
- Hernández, O. (2019). *Saberes y experiencias en orientación escolar-Día Nacional del Docente Orientador*. Bogotá.

Higuerey Y. (s.f.). *Dificultades de aprendizaje taller*. Caracas.

Kant I. (1806). *Pedagogía*. Obtenido de Escuela de Filosofía Universidad ARCIS:
www.philosophia.cl

Londoño M. (2012). *Los problemas de aprendizaje: entre la neurociencia y la pedagogía. La maquinización del sujeto en las neurociencias y su deconstrucción en la pedagogía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez A. (2014). *Políticas del aprendizaje*.

Mejía de Eslava L. (1987). *Trastornos de Aprendizaje como secuela de Retardos del lenguaje*. Facultad de Educación Preescolar. Bucaramanga.

Mejía L. (2009). *Trastornos del aprendizaje: investigaciones psicológicas y psicopedagógicas en diversos países de sud américa*. . Montevideo: Ciencias Psicológicas Vol.3 No.2.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Acuerdo 151*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Decreto 3012*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional . (1960). *Decreto 1637*. Bogotá: MEN .

Ministerio de Educación Nacional . (1963). *Decreto 1955*. Bogotá: MEN .

Ministerio de educación Nacional . (1966). *Congreso pedagógico Nacional* . Bogotá: MEN.

Ministerio de educación Nacional . (1982a). *Resolución 12712*. Bogotá: MEN .

Ministerio de Educación Nacional. (1982b). *Resolución 13342*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional . (2012). *Orientaciones y protocolo para la evaluación del periodo de prueba del docente orientador que se rige por el estatuto de profesionalización docente (Decreto Ley 1278 de 2002)*. Bogotá: MEN.

Ministerio de educación Nacional. (1954). *Decreto 2437*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (1968). *Decreto 3157*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (1973). *Decreto 2499*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (1974). *Resolución 2340*. . Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (1974). *Decreto 1038*. Bogotá: MEN.

Ministerio de educación Nacional. (1976). *Decreto 088*. Bogotá: MEN .

Ministerio de Educación Nacional. (1987). *Lineamientos Conceptuales y Programáticos de la Orientación Escolar*. Bogotá: MEN .

Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Decreto 2082*. Bogotá: MEN .

Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Resolución 2343*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *ineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Instrumento diagnostico por competencias*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Los derechos básicos de aprendizaje en lenguaje*.
Obtenido de
https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

- Miranda L. (2016). *Influencia de las organizaciones Internacionales en el modelo de desarrollo de los países de América Latina mediante de la educación*. Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.
- Morales A. (2014). *Marco legal: Revisión histórica, leyes y decretos que rigen actualmente la función de las y los docentes orientadores*.
- Moreira M. (2013). *Lenguaje y Aprendizaje Significativo*.
- Mosquera J. (1992). *Propuesta de proyecto de practica en Psicología Educativa, servicios de orientación psicológica y escolar*. Bogotá.
- Mosquera J. (2013). *Sistema general de orientación educativa en Colombia*. Bogotá.
- Noguera C. y Marín D. (2007). La infancia como problema o el problema de la infancia. *Colombiana de Educación*, 53.
- Nussbaum M. (2010). *Sin fines de Lucro. Katz-Discusiones*.
- ONU. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. UNESCO*.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"*. Tailandia : Jomtien.
- Pacherres G. (2006). *Condiciones sociales familiares y el rendimiento académico*. Perú: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Peña F. (2006).) Identidad profesional, la problemática de la Psicopedagogí. *Pedagogía y Saberes No. 25*, 109-120.
- Peña F. (2019). Orientación educativa en Colombia: una línea de trabajo con pretensiones de cientificidad. *Pedagogía y Saberes No.51*, 75-87.

- Peña F. y Acevedo S. (2011). El campo de la psicopedagogía: Discusiones, procesos de formación, identidad y prácticas. *Brasileira de Orientação Profissional, Vol. 12, Núm. 1* , 127-132.
- Piaget, J., Greco, P. (1974). *Aprendizaje y conocimiento*. Río de Janeiro: Freitas bastos.
- Quitian K. (2016). *Comunicación, lenguaje e interacción-La triada en la escuela*. . Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional .
- Rengifo F. E. . (2014). *Análisis crítico del discurso de los lineamientos*.
- Ríos A. (1987). *Necesidad de implantar los servicios de orientación y consejería en el nivel preescolar*. Manizales: Universidad de Antioquia Facultad de educación .
- Rioseco G. y Romero R. (s.f.). *La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo*. Universidad Nacional de San Juan.
- Rojas C. (1991). *El programa Escuela Nueva en Colombia*.
- Rojas E. (1970). *La educación en Colombia 1960-1968, orientación psicopedagógica*. Bogotá: Ministerio de educación nacional.
- Romero D y Torres N. . (1977). *Consejería escolar y orientación vocacional en la educación moderna*. Bogotá: Ediciones Alcaraván.
- Romero L. y Borja G . (2017). *Orientación Educativa: Estado del arte sobre los discursos en orientación evidenciados en los trabajos de grado de los estudiantes de Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional entre el año 2010 y 2015*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Romero M. (2015). *El camino de los saberes en la sistematización de la experiencia de la red de orientadores de la localidad de bosa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Rozo J, Tibaquirá L, (2020). *Configuración de la orientación escolar en el nivel preescolar, 1974-1994*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rubio D. (2016). *El aprendizaje y el campo pedagógico: Algunos conceptos fundamentales*.
- Rubio D. (2017). *Aproximación genealógica al concepto aprendizaje. Una lectura desde la noción "gubernamentalizada neoliberal". (tesis de grado para optar por el título de doctor en educación)*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rubio D., Leon A., Prieto S., Vargas A. y Benítez S. (2014). *Estudio sobre saberes escolares en lenguajes y comunicación*. Bogotá: IDEP.
- Saenz, Saldarriaga, y Ospina. (1997). *Mirar la Infancia: Pedagogía, Moral y Modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia.
- Sánchez H., Palomino D. y Pardo O. (2020). *Orientación escolar y educación sexual en Colombia (1974 – 1986)*. Bogotá: Universidad Pedagógica nacional.
- Secretaría de Educación Distrital. (1994). *Primer congreso distrital de educación preescolar programa grado cero Memorias realidades y proyecciones*. Bogotá : Alcaldía Mayor de Bogotá .
- Secretaría de Educación Distrital. (1996). *El lenguaje y la comunicación como medios para hacer la ciencia*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá .
- Secretaría de Educación Distrital. (1997a). *Lineamientos generales para la atención educativa a la población con limitaciones o capacidades excepcionales en los centros educativos del Distrito capital*. Bogotá: Alcaldía mayor de Bogotá.
- Secretaría de Educación Distrital. (1997b). *Galardon a la gestión escolar-Guía de evaluación*. Bogotá: Alcaldía mayor de Bogotá.

Secretaria de Educación Distrital. (1997c). *IV congreso de Docentes Directivos y Primera Conferencia internacional de Educación Preescolar*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá

Secretaria de Educación Distrital. (1997d). *Hacia la construcción de una escuela integradora y competente*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá

Secretaria de Educación Distrital. (1999a). *Cuarto foro educativo distrital- Experiencias institucionales exitosas*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá , CORPOEDUCACIÓN .

Secretaria de Educación Distrital. (1999b). *Comprensión de lectura-Proyecto evaluación competencias básicas-Material de apoyo al trabajo docente*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá , CORPOEDUCACIÓN .

Secretaria de Educación Distrital. (2000a). *1er Congreso nacional y 2º distrital de educación preescolar La educación desde la infancia: Un signo de progreso*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá .

Secretaria de Educación Distrital. (2000b). *Evaluación para la excelencia Objetivo: Educación con Calidad Estudiantes competentes para una ciudad competitiva*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá .

Secretaria de Educación Distrital. (2000c). *IV Foro educativo local-experiencias educativas exitosas- Localidad Engativá*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá

Secretaria de Educación Distrital. (2000d). *IV Foro educativo local-experiencias educativas exitosas- Localidad Tunjuelito*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Sierra. (1985). *Memoria de la Orientación educativa en Colombia*.

Simonstein S. (2007). Tendencias mundiales de la educación infantil. *Colombiana de Educación*, No.53.

UNESCO. (1972). *Aprender a ser: la educación del futuro*.

Universidad Nacional. (1999). *Evaluación de Competencias Básicas en Lenguaje, Matemática y Ciencias para estudiantes de grado 3, 5, 7 y 9 en el Distrito Capital*. Bogotá: Alcaldía mayor de Bogotá.

Uribe A. (1926). *Misión pedagógica*.

Vásquez L. (1984). *Manual de orientación y asesoría escuela nueva*. Universidad Nacional de Colombia .

Vásquez L. (1980). *Evaluación del rol de supervisor*. Ministerio de Educación Nacional, Programa Escuela Nueva .

Wiederholt J. (1974). Historical perspectives on the education of the learning disabled. *En L. Mann y D.A. Sabatino, Edición 2*, 103-152.

World Conference on Education for All. (1990). *Final report*. Jomtien, Tailandia: UNDP, UNESCO, UNICEF, World Bank.

Zapata G. . (2014). *Carácter legal del cargo orientación y asesoría escolar*. Obtenido de <http://orientacioneducativacol.blogspot.com/>

12. Anexos

En el siguiente link se encuentran las tematizaciones en Excel de la mayoría de documentos que hicieron parte de la elaboración de este proyecto:

1. https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/dsi_dslizcanop434_pedagogica_edu_co/EoOIS-XEDENBqwGbj5R0DLUBIwHgSUaH4D_GVf9U8EyuyA?e=wBdFl4

2. https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:x:/g/personal/dslizcanop434_pedagogica_edu_co/EbywQMIMIT5Jn6YUUZpjz1oB5rq8z6XmEzwh8WT2bJOK8w?e=71kL42