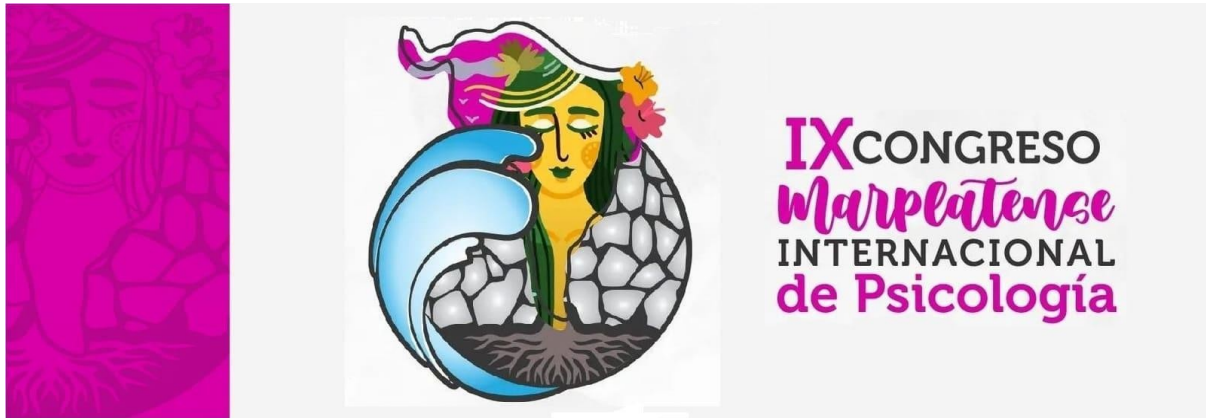




Título

Nexos y tensiones entre los modelos pedagógicos y las prácticas educativas. ¿Qué lugar le corresponde a los EOE?

Autorxs:

Franco Morales

Mails de contacto

moralesfrancomf@gmail.com

Institución y/o lugar de referencia:

IPSIBAT, Facultad de Psicología

Resumen:

La pedagogía es la ciencia que construye el campo teórico sobre la educación, y es la educación, su disciplina (Petrus, 1997). Se ha construido a partir de la reflexión de los maestros sobre su propia práctica, es decir, es el saber teórico-práctico generado por los pedagogos (Hurtado, 2016). En la formación docente de base como en capacitaciones se escucha muchas veces hablar de “Modelos Pedagógicos”. Sin embargo, en el trabajo profesional docente es una expresión que no se la observa muy presente. En el presente trabajo se realiza un recorrido bibliográfico sobre la definición de “modelo pedagógico”, su clasificación y sus tensiones con las prácticas educativas. Se revisará un modelo de heurística propuesto por Ocaña (2011). Luego se revisará qué aporte hacen los EOE en el contexto de la vida escolar haciendo

especial mención a las tensiones a las que el rol del orientador se ve expuesto en su labor diaria.

Eje Temático:

Psicología educacional

Subtema:

Palabras claves:

Modelo pedagógico, Practica educativa, Equipos de orientación escolar, Sincretismo

Trabajo (máximo 8 paginas- incluida bibliografía y gráficos)

Modelos pedagógicos y nuevos dispositivos

La pedagogía es la ciencia que construye el campo teórico sobre la educación, y es la educación, su disciplina (Petrus, 1997). Se ha construido a partir de la reflexión de los maestros sobre su propia práctica, es decir, es el saber teórico-práctico generado por los pedagogos (Hurtado, 2016). En la formación docente de base como en capacitaciones se escucha muchas veces hablar de “Modelos Pedagógicos”. Sin embargo, en el trabajo profesional docente es una expresión que no se la observa muy presente. En las salas de profesores no se polemiza entre docentes sobre modelos cotidianamente.

El término “modelo pedagógico” en la literatura no ha sido manejado con mucha claridad. Aparece igualado a estrategia, estilo de desarrollo, campo de estudio, currículo. Emergen, en consecuencia, ciertos interrogantes

¿Qué es en realidad un modelo pedagógico? ¿Qué elementos lo componen? ¿Bajo qué criterios fueron contruidos? ¿Qué utilidad práctica tiene (si acaso hubiera alguna utilidad práctica de los mismos)? Antes de asumir una postura clara en la dirección de un proceso educativo es recomendable plantearse estas preguntas (Ocaña, 2011).

Nos detenemos inicialmente en el concepto de modelización. La modelización científica da como resultado un molde que preforma la relación entre sujeto y objeto

real, ofreciendo un método que permite simplificar, construir, optimizar la actividad teórica, práctica y valorativa del hombre y un instrumento para predecir acontecimientos que no han sido observados aún. El modelo es una representación específica cargada de interpretación sobre un fenómeno. Puede expresarse en fórmulas matemáticas, símbolos o palabras. Sin embargo, en esencia, es una descripción de elementos y sus relaciones. Sin embargo, todo modelo también corre el serio riesgo de limitar nuestra posibilidad de observación de la realidad educativa.

En concreto, una modelización en pedagogía implicará específicamente teorías psicológicas, sociológicas, del aprendizaje, y hasta gnoseológicas. Esta conjunción de disciplinas aumenta la complejidad de este proceso. Ocaña (2011) nos indicara concretamente que “Los modelos pedagógicos son representaciones ideales del mundo real de lo educativo, para explicar teóricamente su hacer” (pp.46) y para su construcción debe contarse con: a) Concepción filosófica y teoría sociológica como base general; b) Teorías Psicológicas para abordar las cuestiones personales propias del proceso de enseñanza y aprendizaje; y c) Teorías Pedagógicas.

La clasificación de los diferentes modelos pedagógicos encuentra en la literatura múltiples respuestas ya que a la fecha no hay un acuerdo, ni parece avizorarse un, respecto de la misma. Presentamos aquí diversos sistemas clasificatorios (Tabla 1).

Tabla 1

Ejemplos de sistemas clasificatorios de modelos pedagógicos

Flores Ochoa (1999)	De Zubiría Samper y cols. (2007)	Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual	Ocaña (2011)
Modelos: - Pedagógico tradicional - Conductista - Romántico - Desarrollista - Socialista	Modelos: - Heteroestructurante - Autoestructurante de la escuela activa - Autoestructurante y los modelos constructivistas - Dialogante (propuesto por el autor)	Modelos - Clásicas - Modernas - Contemporáneas - Funcionales - Estructurales cognitivas - Estructurales cognitivo-afectivas	Modelos -Pedagogía tradicional - Nueva escuela - Tecnología educativa - Escuela de desarrollo integral - Pensamiento configuracional (propuesta del autor)

Podemos agregar también algunas propuestas más específicas como por ejemplo la de Mirza Majmuntov (1983) con su desarrollo de la “enseñanza problemática”; la de Hurtado (2016) con la idea de “Pedagogías del sur”; o la de MacGill (2016) y su “pedagogía desde la ética del cuidado”; o la “Pedagogía del oprimido” de Paulo Freire (2005). Se observa en este panorama un mapa complejo en lo que refiere a las clasificaciones.

Esta realidad conceptual compleja propia del mundo académico muchas veces no encuentra un correlato en la práctica profesional de agentes educativos. En los pasillos o salas de profesores no se debaten entre románticos y desarrollistas; o entre estructurales cognitivos y funcionales. Encontramos en concreto tres puntos de disrupción entre Modelo Pedagógico y Práxis Profesional.

El primero refiere a la correlación entre modelos pedagógicos y currículo (Rodríguez, et al., 2019). Las preguntas propias de los modelos pedagógicos no siempre encuentran en el currículum una correspondencia clara.

El segundo punto de desacople se da en la puesta en práctica por parte de los agentes educativos de las innovaciones curriculares. Díaz Barriga Arceo (2010) nos dice: “Para entender los retos que enfrenta el docente frente a la innovación del currículo y la enseñanza, hay que avanzar en la comprensión de cómo es que aprenden los profesores, qué los impele a cambiar o no sus prácticas educativas, qué procesos ocurren cuando se enfrentan a la tarea de innovar o qué condiciones se requieren para que un cambio real ocurra y se consolide” (pp. 37)

El tercer punto de desencuentro tiene que ver con la realidad escolar. Latapi y colaboradores (1995) afirman que tanto el diseño curricular como los modelos pedagógicos abordan solo el “deber ser”, dejando de lado la contrastación con la realidad. Habría algunas preguntas que no podemos dejar de lado a la hora de implementar alguno de estos modelos ideales: ¿Las capacidades y contenidos establecidos en el currículo recogen suficientemente las necesidades del alumnado? ¿Qué capacidades y contenidos habría que matizar, desarrollar, ampliar o introducir? ¿Qué criterios metodológicos hay que contemplar para atender la diversidad de los estudiantes? ¿Cómo organizar los grupos para lograr la plena participación de todos los alumnos? ¿Cómo se va a evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué

ayudas y recursos son necesarios para facilitar el aprendizaje de todos los alumnos? (Ocaña, 2011; Zabalza, 2016).

A este desacople entre modelos pedagógicos y praxis profesional se le suma la complejidad de las nuevas realidades a las que la escuela debe tender: irrupción de la virtualidad, inclusión educativa, nuevas modalidades de acercamiento al conocimiento, modificación en las dinámicas familiares.

Al contemplar los diferentes modelos pedagógicos muchas veces caemos en la tentación de creer que debemos aferrarnos a uno a toda costa (ortodoxia) o tomar un poco de cada uno sin un criterio claro (eclecticismo). En general estas dos posturas generan incomodidad. Es por ello que optaremos en este texto por ofrecer una respuesta desde el Sincretismo (Vilanova, 1995), esto es, poner las teorías y modelos al servicio de los problemas que tenemos que resolver y no al revés.

Es por todo esto que se ha desarrollado en el presente apartado que se hace imperante la necesidad de una heurística que pueda ser aplicada por agentes educativos y permita tomar decisiones. A continuación, repasaremos dos propuestas. Una muy orientada a ofrecer interrogantes clave para la elaboración de un modelo pedagógico particular dedicado a una institución específica. También revisaremos algunas propuestas propias de la pedagogía crítica ya que se muestra como una aliada muy orientadora a la hora de pensar propuestas pedagógicas social y humanamente situadas.

Argumentación científica de la estructura didáctica del modelo pedagógico de la institución educativa

Ocaña (2011) ofrece una heurística concreta para el desarrollo de un modelo pedagógico situado. Parte de dos principios con los que el educador debe trabajar para diseñar su actividad y nunca deben estar puestos en contradicción mutua.

- Primer principio: El aprendizaje debe ser problémico, es decir, ofrecerle al alumno la posibilidad de resolver, en cada momento de forma particular, problemas de modo tal que adquiriera competencias para en sociedad de forma autónoma.
- Segundo principio: El aprendizaje debe ser afectivo, pasando de una pedagogía tradicional a una pedagogía de la ternura y el amor.

Sugiere que para operacionalizar estos dos principios deben analizarse los siguientes 25 interrogantes o criterios fundamentales que definen la representación didáctica estructural del modelo pedagógico de una institución educativa (Ocaña, 2011)

La ventaja clara de la propuesta de Ocaña (2011) es la fuerza de los principios que la sostienen y la profundidad de preguntas que nos propone a la hora de elaborar procesos. Sin embargo, es una heurística que puede ser un tanto compleja y que, en la práctica, entre principios fundamentales y las preguntas hay un gran salto cognitivo.

Es por este motivo que se realizará una revisión del aporte que el dispositivo de los Equipos de Orientación Escolar tiene para aportar a la tarea pedagógica en el ámbito escolar.

Equipos de orientación escolar: lugar para la interdisciplina.

Marco normativo

En el artículo 43 de la ley provincial 13.688 se establece que:

“Psicología Comunitaria y Pedagogía Social es la modalidad con un abordaje especializado de operaciones comunitarias dentro del espacio escolar, fortalecedoras de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje; promueven y protegen el desarrollo de lo educativo como capacidad estructurante del sujeto y de la comunidad educativa en su conjunto, respetando la identidad de ambas dimensiones desde el principio de igualdad de oportunidades que articulen con la Educación común y que la complementen, enriqueciéndola.”. Entre sus funciones se encuentra: “Conformar Equipos de Orientación Escolar en todos los establecimientos educativos a los efectos de intervenir en la atención de problemáticas sociales, institucionales y pedagógico-didácticas que involucren alumnos y grupos de alumnos de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial.”

En la disposición 76/08 se determinan las responsabilidades de los Equipos de Orientación Escolar. Resaltamos sintéticamente algunas:

- atención, orientación y acompañamiento de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos a efectos de contribuir, conjuntamente con los otros actores institucionales, a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje.

- realizarán sus intervenciones en forma interdisciplinaria, interinstitucional e intersectorial.
- a partir del diagnóstico participativo de la situación socio-educativa-comunitaria, realizar la planificación anual de sus tareas en un Proyecto Integrado de Intervención.
- realizar intervenciones individuales, grupales, institucionales y comunitarias tendientes a mejorar las trayectorias escolares de los alumnos.
- proveer e indicar a los adultos responsables de los alumnos información y orientación respecto de los servicios disponibles para el abordaje específico de problemáticas sociales, pedagógicas y/o vinculadas al campo de la salud física y/o mental.

También es importante destacar que deben participar del proceso de construcción del PEI y del Acuerdo de Convivencia. Asimismo deben propiciar las Reuniones de Equipo Escolar Básico.

Dentro del equipo se distinguen los siguientes roles:

- Orientador Educacional (OE)
- Orientador Social (OS)
- Maestro recuperador (OA)
- Fonoaudiólogo (FO)
- Médico (DO)

La interdisciplina: alcances y limitaciones de los EOE

Como se observa los EOE tienen funciones diversas y generalmente orientadas a, desde disciplinas específicas, garantizar el acceso a la educación y mejorar las trayectorias escolares. Desde el diseño normativo la interdisciplina e intersectorialidad son características muy propias de la modalidad. Sin embargo, como diferentes investigaciones han relevado (Casarejos Espinoza, 2019; Delgado Santacruz, 2016; Rosato, Montini, Miranda, & Fernandez, 2019) los equipos no siempre se encuentran en diálogo directo y comunitario con los diversos actores institucionales.

Las razones de desconexión pueden ser múltiples. Una gran fuente de confusión y desconexión encuentra en el desconocimiento una explicación muy importante. En la historia de la Orientación en la Escuela en nuestro país, aparece como hito importante la creación de la Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional en el año 1949 como un modo de extender la presencia de los gabinetes así llamados por aquel entonces en el sistema educativo. Inicialmente la función era primordialmente asistencia. El profesional asistía a los alumnos casi como un consultor externo. Aunque, en las últimas décadas las funciones de los EOE viraron hacia la prevención y promoción, la concepción de “Gabinete” continúa en gran parte de los agentes educativos y las representaciones sociales. Es interesante lo expresado en esta línea por Casajero Espinoza (2019)

“Advierto como parte del problema, que bajo el mismo nombre de “Orientación”, tanto sea de las direcciones como de los equipos, las funciones a través de los años no han sido las mismas; por ejemplo, se observa en la cronología un deslizamiento de una función asistencial a una función preventiva. No obstante, el nombre ha permanecido” (pp. 8)

“Las imágenes, creencias, opiniones sobre la Orientación y la Intervención se encuentran ligadas a las imágenes, creencias y opiniones que se tienen sobre niños/as, directivos, equipos y docentes. El problema tiene distintos niveles de complejidad puesto que prácticas y sujetos quedan vinculados a ideas que se tienen sobre saberes, jerarquía, lo diferente, lo que cambia. Se trata de una cadena de representaciones sociales que se condensan en un espacio tiempo” (pp. 90)

Es fundamental para el desenvolvimiento de los EOE en la escuela las concepciones respecto a los mismos sean revisadas y deconstruidas, tanto por los miembros del mismo como por la comunidad educativa toda.

No es sencillo definir cuál es el lugar específico que le corresponde a los EOE en una institución educativa, en tanto sus responsabilidades son amplias y tienen múltiples modalidades de intervención. Sin embargo, en un nivel más conceptual podríamos diferenciar dos posiciones en las que los equipos pueden ubicarse/ser ubicados. En este sentido, Greco (2017) propone una serie de dicotomías para pensar posibles posiciones que pueden habilitar u obturar el trabajo del equipo.

Propone inicialmente el paso del lugar de experto al trabajo atento:

“Estas formas de posicionamiento abona al desencuentro entre equipos y escuelas. Se sostiene en una posición de “experto” que no forma parte y va “por fuera” de la institución. El “experto que sabe” en abstracto, más allá de las situaciones y sus protagonistas, concluye, paradójicamente, inhabilitando la intervención porque justamente es “externo” a los problemas o situaciones. En cambio, la implicación da cuenta de la potencialidad de hacer partícipes a otros como protagonistas de sus propias intervenciones mediante dispositivos que se comparten, lejos de reducir el problema al individuo en forma de operaciones patologizadoras y se generan nuevas condiciones institucionales inexistentes hasta ese momento. Este proceso sólo puede darse a través de un trabajo atento a otros, un trabajo de escucha abierta y que configura como objeto de trabajo a la situación y a lo que acontece en la escuela, que suspende saberes expertos ya diseñados en otro lado, en otro tiempo, a distancia” (pp. 153)

En la misma sintonía propone saltar de la verticalidad al principio de no jerarquía:

“El trabajo atento por parte de los equipos de orientación se sustenta en un diálogo entre saberes y una configuración de escenas (Greco, 2013) donde los posicionamientos exceden tanto la asunción de un saber experto como la mera crítica a la escuela y sus actores.” (pp. 153)

Por último resalta la importancia de reconfigurar lo sensible:

“Es posible pensar que el equipo de orientación es un lugar que uno ocupa en un orden sensible que, al mismo tiempo, “es un orden de división de los lugares y de las posibilidades” (Rancière, 2014: 49), por tanto, hacer lugar a otro orden de posiciones, saberes y acontecimientos supone intervenir “en acto” operando un proceso heterogéneo al orden “natural”, o mejor dicho, naturalizado de la vida institucional. Este proceso heterogéneo es político porque interrumpe y modifica, así sea temporariamente, las desigualdades instaladas” (pp. 154).

Bibliografía

- Casarejos Espinoza, A. (2019). Representaciones sociales de prácticas de docentes y equipos de orientación escolar en escuelas primarias del partido de La Matanza.
- De Zubiría Samper, J., Corzo, G. C., & Vásquez, R. C. (2007). *Modelos pedagógicos Contemporáneos*. Editorial Magisterio. Bogotá.
- Delgado Santacruz, A. A. (2016). Orientación escolar en el marco de la convivencia escolar, una mirada desde las representaciones sociales: el caso de la Institución Educativa Departamental Alfonso López Pumarejo del Municipio de Nemocón.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), 37-57.
- Flores Ochoa, R. (1999). *Pedagogía del conocimiento*. Editorial McGraw Hill.
- Greco, María Beatriz (2017). Intervenciones y construcción de autoridad desde los equipos de orientación escolar. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Hurtado, M. P. V. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del Sur. *Boletín Redipe*, 5(11), 40-55.
- Latapí, P., Olmedo, J., Lever, L. V., Gamper, F. S., & Delgado, M. A. (1995). ¿Cómo promover la innovación en las escuelas y entre los maestros? *Sinéctica* (6), 1-15.
- MacGill, B. (2016). A paradigm shift in education: pedagogy, standpoint and ethics of care. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(3), 238-247.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo xxi.
- Majmutov, M. I. (1983). *La enseñanza problemática*. Editorial Pueblo y Educación. La Ocaña, A. O. (2011). Hacia una nueva clasificación de los modelos pedagógicos: el pensamiento configuracional como paradigma científico y educativo del siglo XXI. *Praxis*, 7(1), 121-137.
- Petrus, A. (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel Educación.
- Rancière, J. (2014) *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Buenos Aires: Prometeo.
- Rodríguez, D.A., Gutiérrez, P., García, S.E., Martínez, N.J., Rincón, E.A. (2019). Correlación de los modelos pedagógicos y el currículo en el contexto educativo *Revista TEMAS*, III(13), 141-153.
- Rosato, A. S., Paz, D., Montini, A., Miranda, R., & Fernandez, E. (2019). Equipos de orientación escolar en territorios marginales: entre la urgencia, la demanda, el desarraigo. In *1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas-Humanidades*

entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.

Vilanova, A. (1995). Ortodoxia, eclecticismo, sincretismo. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 41, 77-77.

Zabalza, M. (2016). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea, S.A.