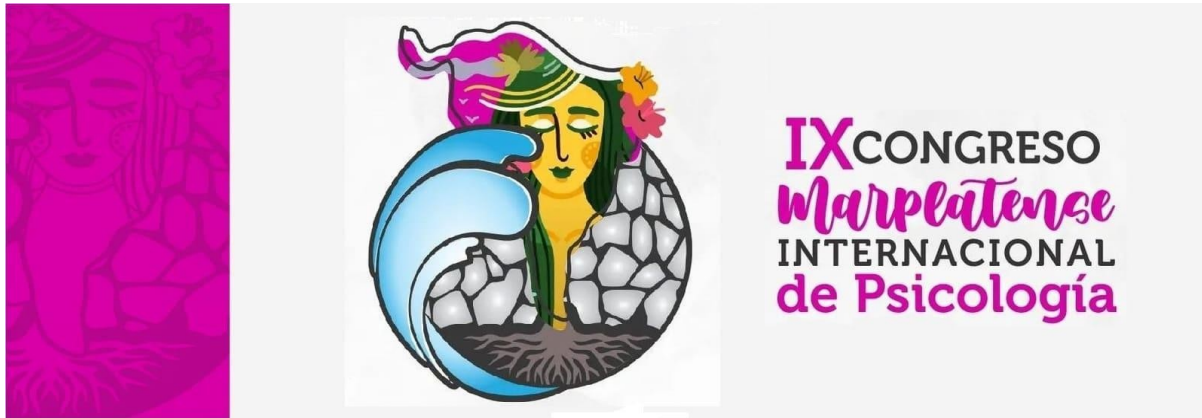




Título

El aporte de la pedagogía crítica al concepto de inclusión educativa

Autorxs:

Franco Morales

Mails de contacto

moralesfrancomf@gmail.com

Institución y/o lugar de referencia:

IPSIBAT, Faculta de Psicología

Resumen:

La pregunta respecto de qué es un modelo pedagógico y qué fines tiene remite a inquietudes de las ciencias de la educación. En el presente trabajo se presenta una propuesta modelizada específica sobre prácticas pedagógicas. La elección de este modelo, el de la pedagogía crítica, responde a un criterio sincretista (Vilanova, 1995) ya que aporta categorías conceptuales útiles para plantearse cuestionamientos y dispositivos en relación a una realidad cada vez más presente en las aulas que es la inclusión. Se revisa la historia de la pedagogía crítica, sus principios y aportes fundamentales y sus autores centrales; para luego revisar el concepto de inclusión desde esta perspectiva. Se espera que el presente trabajo eche luz sobre la necesidad de repensar y revisar las prácticas inclusivas desde una visión crítica y situada.

Eje Temático:

Psicología educacional

Subtema:

Palabras claves:

Modelo pedagógico, pedagogía crítica, Inclusión, Sincretismo

Trabajo (máximo 8 paginas- incluida bibliografía y gráficos)

Introducción

La pregunta respecto de qué es un modelo pedagógico y qué fines tiene remite a inquietudes de las ciencias de la educación. En el presente trabajo se presenta una propuesta modelizada específica sobre prácticas pedagógicas. La elección de este modelo, el de la pedagogía crítica, responde a un criterio sincretista (Vilanova, 1995) ya que aporta categorías conceptuales útiles para plantearse cuestionamientos y dispositivos en relación a una realidad cada vez más presente en las aulas que es la inclusión

Didácticas disruptivas y dispositivos desde las pedagogías críticas

Para poder empezar a comprender qué es la pedagogía crítica para utilizarla como heurística para tomar decisiones, haremos un pasaje previo por la definición de Pensamiento Crítico.

Pensamiento crítico

El Pensamiento Crítico es un nivel específico de pensamiento de orden superior. Le preceden dos niveles anteriores: pensamiento sistemático y pensamiento automático (Villarini, 2003).

En un primer nivel está el pensamiento automático, es aquel que funciona con reacciones aprendidas a estímulos conocidos. No por ser de menor nivel significa

que debemos descartarlo, no podemos pensar y reflexionar constantemente, sobre todo, ni podemos proponerle necesariamente eso a nuestros alumnos. Nos facilita muchas acciones que en lo cotidiano implican eficiencia y ahorro de tiempos.

En un segundo nivel está el pensamiento sistemático. Implica necesariamente un detenerse y no actuar en automático. Su proceder no es azaroso sino que sigue una lógica propia del pensamiento científico: Recopilar información, analizar e interpretarla, elaborar conclusiones. Suele estar orientado a la solución de problemas y a la toma de decisiones efectivas y eficaces.

Por ultimo está el pensamiento crítico. Este tipo de pensamiento conlleva una metacognición, es decir pensar el pensar. Este análisis de nuestro propio pensamiento se puede realizar en diferentes dimensiones: a) Dimensión LÓGICA: se evalúa la coherencia y la claridad de nuestros conceptos; b) Dimensión SUSTANTIVA: se examina la información, teorías y métodos con la que se opera en la realidad; c) Dimensión CONTEXTUAL: se revisa la acción propia en función de la situación concreta con la que está trabajando; d) Dimensión DIALÓGICA: se revisa la perspectiva propia en relación con la de otros diversos, buscando asumir otros puntos de vista y encontrar caminos para la mediación; e) Dimensión PRAGMÁTICA: se evalúa qué relación real hay entre nuestro modo de pensar y las consecuencias que produce (personales, sociales, políticas).

La Pedagogía crítica y sus supuestos

La Pedagogía Crítica encuentra sus raíces filosóficas en las propuestas propias de la Teoría Crítica asociada a la escuela de Frankfurt (Adorno, Habermas, Fromm, Marcuse, entre otros). Estos autores se interesaron en crear una sociedad más justa y entendieron que el modo de hacerlo era mediante el empoderamiento de los sujetos sociales a base de la emancipación mediante la toma de una conciencia crítica para problematizar las relaciones sociales, económicas y de poder (Magendzo, 2003). Un punto fundamental de la teoría crítica es el abandono de las posturas marxistas y anarquistas tradicionales. En este sentido es Habermas (1987) con su Teoría de la acción comunicativa que recupera el papel de la persona, por sobre las estructuras o sistemas sociales al poner el diálogo como medio para revisar críticamente los propios planteamientos.

Esta propuesta llevada al campo de la pedagogía encuentra como referente en América Latina a Paulo Freire (2005) y en el mundo sajón a autores como Henry Giroux (1983) y Michel Apple (1995). En términos generales se puede afirmar que la Pedagogía Crítica busca interrogar la educación de forma sistemática y constante el riesgo de convertirse en reproductora de injusticias sociales (Giroux, 1983). Se establece como un camino hacia la transformación social en beneficio de los más débiles. “Supone compromiso con la justicia, con la equidad y con la emancipación de las ideologías dominantes. Fortalece la autonomía y la autogestión con miras a la construcción del pensamiento propio. Busca dirimir cómo y por qué el poder y el orden, encarnados en el estado, se manifiestan como patrones de dominio social” (pp. 109, Ramírez Bravo, 2008).

Ramírez Bravo (2008) sostiene que para el desarrollo de actividades escolares desde una perspectiva crítica deben observarse los siguientes principios:

Participación social: Este criterio implica que todos los miembros de la comunidad educativa tengan conciencia de la responsabilidad sobre el presente y futuro de la misma. Incluye el pensamiento democrático. No es la minoría la que decide sobre el resto.

Humanización: Implica estimular no sólo las habilidades intelectuales, sino también los sentidos, emociones, identidad y autodominio. De este modo, además de la instrucción, la educación demanda reflexión sobre las propias actitudes y valores.

Significación de imaginarios: Conlleva contemplar los imaginarios simbólicos propios de un grupo social. Este proceso facilita la comprensión de las experiencias ajenas. En el proceso pedagógico incluye discernir los alcances y limitaciones de los estilos institucionales. La búsqueda de significados y sentidos se constituye en un medio para desinstalar las violencias simbólicas propias de las imposiciones históricas, sociales e institucionales.

Comunicación horizontal: Los interlocutores deben validar el discurso de otro, legitimar sus intervenciones y análisis. Es reconocerse éticamente y mutuamente en el discurso, sin negar las diferencias (Prieto, 2004). La perspectiva de diálogo crítico propuesta por Habermas encuentra aquí su expresión educativa, ya que este principio de comunicación horizontal conlleva reciprocidad en la intercomunicación.

No se ingresa a un intercambio suponiendo que el otro está equivocado, o su análisis es inválido.

Contextualización educativa: Contextualizar el proceso educativo resulta en educar para la vida en comunidad. Supone confrontar la realidad teórica con la realidad existente.

Transformación social: Este último supuesto surge como consecuencia de los anteriores. La escuela como agente social, político y cultural se encarna en la realidad, la analiza y propone caminos conducentes a la búsqueda de soluciones. La transformación social no significa solamente o necesariamente cambiarla materialmente, sino que requiere previamente de una reconceptualización de la sociedad desde la conciencia crítica.

Como se puede observar, todos los supuestos están atravesados por dos dimensiones: la comunicación y el afecto. El primero democratiza la palabra y las experiencias y el segundo garantiza la inclusión.

Nexos y tensiones entre las pedagogías críticas y el currículo

Desde la pedagogía crítica el currículo no es sólo un documento técnico, sino que implica una visión de sociedad: representaciones culturales; discursos que incluyen y excluyen; con experiencias validadas y censuradas; y con formas de razonamiento ponderadas sobre otras. El currículo deberá buscar menguar estos efectos propios de la hegemonía mediante la promoción del dominio, liberación y autodeterminación (Ramírez Bravo, 2008)

En este contexto el mediador entre currículum y estudiante es el docente. EL mismo debe tener en cuenta cuatro aspectos fundamentales: 1. Amplitud conceptual; 2. Disposición para potenciar habilidades de pensamiento y contenido; 3 Autodeterminación para diseñar los parámetros con los que se evalúa el trabajo; y 4. Reconocimiento para concebir la autoevaluación de la tarea. Estos aspectos pueden ser elaborados si tanto alumno como docente ejercitan cotidianamente sus habilidades metacognitivas.

Por su parte, el currículo no puede nunca ser cerrado ya que para que la actividad educativa se relacione con la realidad social debe encontrarse abierto a las diversas situaciones que atraviesa la comunidad institucional, local y nacional. En este prisma

conceptual, la dimensión de la educación democrática y en particular del currículo no reside sólo en los contenidos, sino en las prácticas que suponen los mismos. Es decir, los contenidos se constituyen en pretextos para el desarrollo de esta praxis.

Pedagogías críticas y didáctica

La didáctica será el modo concreto en el que la tensión entre currículo y pedagogía encuentra operacionalización. Ramírez Bravo (2008) nos dirá que la didáctica se ocupa de proponer y de presentar respuestas a interrogantes propios de una disciplina y, particularmente, de proponer formas de interrelación discursiva disciplinar entre estudiantes, docentes y sociedad en general. Se preocupa por comprender, no únicamente el conocimiento, sino también por interpretar el modo de ser en la relación sujeto–saber (Ricoeur, 2006).

“La experiencia educativa es también administrativa y pedagógica, la escuela por ejemplo se convierte en taller, fábrica y laboratorio; y la pedagogía se instrumentaliza, la didáctica se arma de técnicas, procedimientos y cálculos, así adquiere la idea de inteligencia sobre los procesos. El modelo escolar es entonces una práctica de adquisición de un saber calificado, de identidad con una profesión y de acceso a las formas de ser un individuo social, que vive porque trabaja, que es ético porque es disciplinado y que progresa porque se mueve insistentemente” (Quiceno, 1993: 72).

La didáctica se gesta como el diálogo entre el estudiante, el saber, el profesor y la sociedad. No como observación aséptica, sino con perspectivas funcionales, como el reencuentro de la academia con las dificultades y los proyectos colectivos (Ramírez Bravo, 2008)

La inclusión como oportunidad para la problematización de los procesos de aprendizaje desde una perspectiva crítica.

La inclusión educativa no es simplemente un ideal a seguir, sino que se inscribe en una perspectiva de derechos. Trabajar con las barreras educativas y la accesibilidad ha sido una realidad creciente en las escuelas a partir de las diferentes legislaciones que garantizan el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes.

Esta realidad puede ser vivida de diferentes modos por las instituciones y agentes educativos. Se han realizado diversas investigaciones mostrando las

representaciones sociales y actitudes referidas a la inclusión mostrando la variabilidad en las respuestas concretas a esta nueva realidad escolar (Gajardo & Torrego, 2020; Garnique, 2012; González, 2018). Una posible actitud puede ser encontrarla como oportunidad de problematización de los procesos de aprendizajes desde una perspectiva crítica. Plasmamos aquí una serie de interrogantes posibles que pueden emerger de este proceso:

¿Las adaptaciones pedagógicas deben ser sólo para alumnos con discapacidad? Efectivamente en nuestra práctica educativa, los alumnos con discapacidad y la premisa de garantizar el derecho a la educación incluyó con un peso sustancial fuerte el concepto de “adaptación”. Adaptar significa para el agente educativo un proceso necesariamente metacognitivo y crítico. El pensamiento automático y el sistemático ya no aplica aquí.

¿No será que al defender el derecho a la educación de los alumnos con discapacidad no estamos también alimentando la conciencia de que el derecho a la educación es de todos? La perspectiva de derechos en los alumnos con discapacidad puede ser una oportunidad para aumentar el nivel de conciencia crítica respecto de las barreras educativas que tienen diferentes alumnos, más allá de la existencia o no una patología.

¿La inclusión educativa es una oportunidad para posicionar un lugar de autodeterminación y conciencia crítica para el colectivo de personas con discapacidad? Si las comunidades educativas no proponen una toma de conciencia crítica se cae en el riesgo de reproducir las desigualdades propias de la sociedad. Esta nueva realidad debe interpelar y llevar a praxis transformadoras de conciencias y la escuela puede ser una plataforma ideal para ello.

¿La presencia en la escuela de personas con diferentes formas de acercarse sensitivamente al mundo no es una oportunidad rica en diversidad para aumentar el nivel de diálogo crítico, en la perspectiva de Habermas? Encontrarnos y construir con otros que perciben y accionan en el mundo de una manera diversa a la propia es una oportunidad para ejercitar el diálogo crítico. Nos obliga a validar la experiencia del otro y sus necesidades. Es importante destacar que hablamos de diálogo crítico y no de asistencialismo lastimoso. El diálogo con las personas con visiones diversas no necesariamente implica aceptación plena o validación infantil.

Implica comprometerse con las diferencias, encarnarlas, darle valor al diferente y confrontar realidades.

Bibliografía

- Apple, M. W. (1995). Education and power. New York: Routledge.
- 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.
- Freire, P. (1993). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo xxi.
- Gajardo, K., & Torrego, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. Revista Educación, Política y Sociedad 5(1), 11-38.
- Garnique C. F. (2012). Las representaciones sociales: Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. Perfiles educativos, 34(137), 99-118.
- Giroux, H. (1983). Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition. London: Heinemann.
- González, V. (2018). Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas en la Escuela Pablo Bessón N° 027. Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Mendoza.

- Greco, M.B. (2013) Exploraciones en psicología educacional: escenas y configuraciones de la autoridad en contextos de enseñanza y aprendizaje. Anuario de investigaciones. (Volúmen XX) p. 167-171.
- 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.
- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Madrid: Taurus.
- 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.
- Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. Paulo freire. Revista de Pedagogía crítica 2(2), 19-27.
- Majmutov, M. I. (1983). La enseñanza problémica. 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.
- Prieto, D. (2004). La comunicación en la educación. Buenos Aires: La Crujia.
- Quiceno, H. (1993). Los intelectuales y el saber. Michael Foucault y el pensamiento francés contemporáneo. Cali: Universidad del Valle.
- Ramirez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. Folios 2(28), 108-119.
- Rancière, J. (2014) El reparto de lo sensible. Estética y política. Buenos Aires: Prometeo.
- Ricoeur, P. (2006). El conflicto de las interpretaciones. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- 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.

Villarini, Á. R. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas* 3(4), 33-40.

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