

LA INDAGACIÓN DE LA PEDAGOGÍA EN EL ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Movilidades
sociocríticas

THE INQUIRY OF PEDAGOGY IN THE CONTEXT OF THE INCLUSIVE EDUCATION

Sociocritical movements

**Juan Carlos
Palacio Bernal**

Facultad de Educación,
Universidad Católica
de Manizales,
Colombia

**Gustavo Arias
Arteaga**

Facultad de Educación,
Universidad Católica
de Manizales,
Colombia

RESUMEN

El trabajo tiene como propósito comprender el despliegue de la expresión "pedagogía" en el escenario de la educación inclusiva, a través de la exploración de su saber disciplinar y su relativa autonomía como práctica socio-cultural. Los estudios referidos a la educación inclusiva, suman cada vez más, resultados que impactan globalmente la transformación del concepto de educación basado en la atención a la diversidad, como factor de innovación social. Esta reflexión expone una tarea pendiente de indagar un marco de referencia crítico y discursivo de la pedagogía que le es propio, como lo es, la reinterpretación de los sentidos segregados de la formación humana, en la esfera de pensar qué significa la inclusión para la transformación social en la educación.

ABSTRACT

This paper aims to understand of the term "pedagogy" in detail in the context of inclusive education through the reconnaissance of the disciplinary knowledge and its relative autonomy as a socio-cultural practice. The studies concerning inclusive education increasingly add results that globally influence the transformation of the concept of education based on the attention to diversity, as a factor of social innovation. This reflection exposes a pending task of researching a critical and discursive framework proper of pedagogy, as it is the reinterpretation of the segregated senses in human education at the level of pondering about what inclusion means in the social transformation in education.

Palabras clave

Práctica pedagógica; educación; educación inclusiva; formación; diversidad cultural.

Key words

Pedagogical practice; education; inclusive education; human education; cultural diversity.

1. Introducción

Suelen ser numerosas las discusiones, las explicaciones y los debates que insisten que la educación es una dimensión prioritaria de nuestro desarrollo como personas y que su afán, no puede ser otro que reflexionar acerca de los retos de la formación humana. Este es un asunto que no es obviado por las sociedades modernas, que pretenden interiorizar la progresiva complejidad de trabajar sobre capacidades académicas o habilidades administrativas, para “mejorar nuestro modo de conocer la educación, nuestro modo de actuar pedagógicamente y nuestro modo de justificar el hacer lo que hacemos, cuando educamos a otro” (Sáez, 2015, p. 485). Como es sabido, se ha sustentado que la educación ocupa un lugar privilegiado en los procesos de transformación social de los Estados, como una opción determinante con el proyecto de humanidad, con la formación del hombre, con la acción responsable de incorporar sus nuevos miembros a la tradición cultural (Pagni, 2013) de la sociedad.

Por lo general, una particularidad de toda tradición cultural parte de concebir qué tipo de actividades crean, reproducen y distribuyen sus bienes simbólicos a partir del acogimiento (Bárcena y Mèlich, 2014) y el reconocimiento que establecen los sujetos entre sí, las cuales hacen posible comprender los sentidos que potencian su transmisión, esto es, su educación. Ciertamente, la educación es un quehacer cultural que introduce nuevos significados y formas de lo humano en atención a la diversidad (Barrio de la Puente, 2009; Sánchez y Robles, 2013). Este quehacer tiene como eje y fundamento un aprendizaje sobre la experiencia constitutiva del ser humano, es decir, lo que permite al hombre devenir, realizar su propia existencia y darle un significado a las relaciones que construye con los demás. Este aprendizaje entre seres humanos, apunta a cultivar la humanidad desde una finalidad autónoma que posee la

pedagogía, como un propósito que tiene que ver con las transiciones del estado humano o las metas de la formación que pretenden contener o tratar todo aquello que se refiere al hombre y su educación, a la comprensión del sentido de realización, construcción, desarrollo o constitución en la cultura.

La necesidad de pensar una sociedad más equitativa y justa, frecuentemente ha partido de la premisa histórica de transformar las desigualdades y las iniquidades sociales, en oportunidades para el fortalecimiento de la solidaridad, la integración y la inclusión a partir de la idea de diversidad cultural (Sánchez y Robles, 2013). Este es el desafío que ha afrontado la humanidad para comprender cómo concibe sus propias realidades, cuando configura esperanzas comunes a través de la educación (MacLaren y Kincheloe, 2008). Sin embargo, fortalecer los fundamentos o las acciones orientadas a los procesos de transformación social, ha sembrado inquietudes en diversas prácticas que buscan con suficiencia interpretar qué designa la naturaleza de la educación acerca del sentido de la formación, ya sea desde la connotación de la inclusión o desde la evocación del significado de diversidad.

Lo central de esta perspectiva, no es simplemente concebir transformaciones que minimicen la exclusión o la eliminación de barreras a través del fomento de una cultura inclusiva en el sistema educativo (Cerrillo, Esteban y Paredes, 2014). La preocupación e insistencia particular, reside en indagar qué tipo de saberes instala una reflexión crítica sobre aquellos encuentros y experiencias que propician la formación, desde los modos de cualificar las relaciones educativas y construir con responsabilidad el sentido de la existencia con los otros, al participar en la construcción de la cultura como sujetos diferentes. Por lo tanto, la formación irrumpe desde la diversidad cultural como un interés autónomo y trascendente de

emancipación humana, que reivindica la reflexión de la pedagogía para referirse y tratar problemas del hombre vinculados a un determinado conocimiento sobre la educación (Tourriñán, 2013), el cual incluye, una comprensión sobre lo que permite realizar o formar al ser humano.

La referencia a lo que es el desarrollo de la pedagogía, requiere sin duda un conocimiento que permita explorar por qué tiene que ser pensada, descrita y valorada como la disciplina (Runge, Garcés y Muñoz, 2015; Sáez, 2015) donde resulta conveniente representar la necesidad del ser humano de ser acompañado, acogido, protegido (Bárcena y Mèlich, 2014). Lo que acontece en este sentido es ¿cómo entender los problemas de la tradición cultural que podrían ser abordados desde la atención a la diversidad, para introducir, acoger y acompañar al ser humano a partir de un acontecimiento que la experiencia llama educación?; más aún, cuando en la educación se reconoce que cualquier relación o encuentro es signado por la asistencia, el reconocimiento y la reflexión acerca de los demás como posibilidad de lo humano.

Igualmente, al interrogar las contingencias de la pedagogía en el contexto, surge una necesidad de pensar su carácter trans – cultural con el propósito de interpretar la migración de su objeto, a través de las prácticas que hacen posible abrir campos de experiencia sobre la educación inclusiva. Esto indica la responsabilidad social que tiene el hombre de obrar humanamente en el encuentro con los demás, al introducir a otros seres humanos a las distintas descripciones que se pueden hacer del mundo que construimos. Aquí el despliegue de la pedagogía hace posible elucidar, qué transformaciones de la experiencia vital dan apertura a los acontecimientos, las acciones, las mediaciones y los valores que en la cultura permiten la realización de la educación (Zambrano, 2002).

Adquiere así especial importancia, realizar una lectura inédita de los constructos culturales que restituyen el valor discursivo de la pedagogía, los saberes anejos a la educación que interpretan su naturaleza social y cultural, para abordar la diversidad como una manifestación de la formación en situación del devenir humano, ya sea por su carácter educativo, antropológico o hermenéutico. Esta forma de reinstalar estos saberes en la pedagogía, parte de reconocer el despliegue de una disciplina que hace posible el reconocimiento del otro según “los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto de la educación” (Touriñán, 2013, p. 45). De hecho este tipo de saberes implica indagar la pedagogía como referencia crítica en el discurso educativo, para producir objetos de saber, conceptos, nociones (Noguera, 2005) sobre la naturaleza educanda del ser humano como lugar autónomo de la educación.

Por eso puede decirse, hay que reconocer cómo lo educación en la cultura desentraña sentidos y nociones de pedagogía, cuando se configuran espacios de crecimiento y desarrollo en plenitud de las diferencias que tienen los seres humanos o cuando se concede el paso al otro para expresar la responsabilidad del reconocimiento a la identidad humana, en situaciones de diversidad. Apréciase así, cómo la formación humana se constituye en un punto de referencia diverso como acontecimiento irrepetible, a través de la cual se leen, inscriben y recrean saberes o comprensiones conjuntas de mundo.

Por ello, cada noción sobre pedagogía descubre un sentido de sí como marco crítico contingente, al referirse a las formas de hacer con el otro, a las prácticas que caracterizan su realidad. De ahí que sea importante insistir que la educación como responsabilidad de todos, propicia y promueve valores formativos desde las

interrelaciones que se desean comprender como pedagogía de la alteridad (Ortega, 2004); pedagogía de la inclusión (Sánchez y Robles, 2013); pedagogía de la acogida (Ortega y Romero, 2013); pedagogía para la comprensión (Villegas, 2006), pedagogía de la autonomía (Freire, 1997); las cuales, tendrán algo que decir en torno a la educación y las maneras cómo se socializan e integran los sujetos en un área cultural, sea ésta inclusiva, popular, diversa, comunicativa o social.

2. La pedagogía, su práctica y la enunciación del concepto de inclusión

Recordemos que la realidad aquí expuesta, no es tanto rastrear el estudio de políticas, modelos o enfoques en educación para pensar buenas prácticas de inclusión, con referencia a los riesgos que se pueden presentar por la marginalización, la deserción o la exclusión en el ámbito escolar, sino, como lo expresan Ortega y Romero (2013, p. 66), se “ha olvidado o ignorado que nunca se educa si no es en el involucramiento de una tradición (...), es decir, en una cultura como forma de entender y realizar la existencia humana”. De esta circunstancia, cabe anticipar que aún falta por comprender por qué a través de la pedagogía es necesario concebir la potenciación y la injerencia del sujeto en la construcción de la tradición cultural; al mismo tiempo percibir cómo se propicia la reflexión sobre lo formativo, la autorrealización, la construcción de subjetividades, como valores de la educación que desde la diversidad son manifestación de una práctica de revelación y transformación de la realidad (Pallarès, 2014).

Uno de los focos de análisis que propone Runge, Garcés y Muñoz (2015, p. 216) para comprender lo que implica el reconocimiento de la pedagogía como campo disciplinar, es que ésta no puede

quedar circunscrita a la práctica de los maestros y las maestras en contextos escolares. Es tiempo de empezar a abrir el espectro de problemas del campo disciplinar y profesional de la pedagogía a temas como la formación, la constitución de subjetividades en espacios familiares, religiosos, sociales, culturales, políticos en clave pedagógica y trabajar con un concepto amplio de educación. La pedagogía no puede resolverse de modo exclusivo como un saber del maestro en y sobre su práctica, y menos desde la perspectiva de la cualificación de un hacer.

Lo paradójico de este asunto, es que al incorporar de la experiencia social contenidos, temas o problemas que refieren trabajar con ideas sobre la diversidad cultural, éstos no necesariamente configuran nociones o prácticas de inclusión en educación desde la experiencia de los maestros. Lo anterior sirve para entender que en muchas ocasiones, no existen diferencias significativas entre maestros que efectúan capacitaciones, reciben asesoramientos o formación en cursos y los que no realizan ninguno (Sepúlveda, Medrano y Martín, 2010), para mejorar la respuesta hacia la diversidad (González y Roses, 2016). Aquí la comprensión frente a la formación del otro estimula reconocer qué responsabilidad social destaca el deseo del maestro para incorporar en su saber, el lugar que ocupan el conjunto de reflexiones que realiza cotidianamente sobre este capital simbólico de la diversidad cultural en el ámbito escolar, cuya connotación y significado interesa a la pedagogía como conocimiento de la educación (Tourriñán, 2013).

Lo que importa observar es que ese arte de vivir juntos al que se refiere Tourine (1997), entre individuos social y culturalmente diferentes, cobra sentido cuando se pueden inferir interpretaciones sobre la formación, al “facilitar la identidad e instalación a cada ser humano en este mundo” (Mínguez, 2010, p. 45). Estas son bases para una pedagogía que propicia saberes sobre la transformación, autonomía y realización de la existencia de los sujetos a través de la educación como constructo cultural. De esta manera, toda vez que se realice una aprehensión problemática de las cualidades o rasgos diversos de la formación, es posible reivindicar el despliegue de subjetividades como un proceso de interacción (Cubells y Calsamiglia, 2013) entre discursos, prácticas y saberes que en cualquier paradigma educativo define o aborda un concepto de educación inclusiva.

Varias de las anteriores consideraciones apuntan a la valoración de la pedagogía como un campo de construcción de capital simbólico (Runge, Garcés y Muñoz, 2015) en la educación. Lo cierto es que al realizar una indagación de la pedagogía en el escenario de la educación inclusiva, sea necesario explorar su significado y aportación a la función de transmisión de la cultura y de sus bienes simbólicos. Por ejemplo, es recurrente descubrir programas, actuaciones, modelos, buenas prácticas o elementos que definen conceptualmente un trabajo sobre la inclusión, como un modo de atender aquella vigilancia que sobre la diversidad, responde con la función socializadora de la educación vista desde un orden normativo. Hay que reconocer que una cuestión es ocuparse de la inclusión desde argumentos de la gestión educativa o institucional y otra muy diferente irrumpir en la naturaleza del conocimiento de la inclusión, como un bien simbólico que maximiza la dimensión social de la educación y propicia el desarrollo de lo humano como un todo.

Esto comprende la idea de inquirir cómo la pedagogía enuncia a través de su práctica educativa, la reinterpretación del significado de la inclusión en la formación integral del ser humano. Es precisamente alrededor de la indagación de la pedagogía como disciplina (Pallarès, 2014), donde es posible contextualizar el conjunto de interacciones humanas que giran alrededor de las problemáticas sociales, que figuran como prácticas, saberes, subjetividades o discursos sobre ese carácter emancipatorio, de potencial de cambio que manifiesta o dice algo de la educación.

La propiedad emergente de la pedagogía en el paradigma crítico (Zemelman, 2005) revela dificultades para incorporar cuál es la perspectiva crítica o qué es lo que se hace crítico en educación. Esto quiere decir que el perseguir y trabajar finalidades educativas asociadas a la expresión de transformación social en la educación, va más allá de sistematizar una declarativa de buenas intenciones sobre la inclusión, si la pedagogía no hace expresa la posibilidad de historicidad de los sujetos que descifran, traducen y leen la complejidad del fenómeno educativo. De ahí que el sujeto se confronta con el poder de las contingencias de la educación que hacen posible su realidad histórica, para resignificar sus modos de existencia como un acontecimiento de la formación humana.

Desde esta postura la crítica es un acto de posibilidad y potenciación. Es la conciencia de la capacidad de pensar, hacernos preguntas, configurar, denotar, explicar, signar según las exigencias de la realidad, como expresión de la capacidad que tiene el ser humano de colocarse ante un momento histórico (Zemelman, 2005) de su educación como un proceso de construcción. Ante todo, el caso que ocupa nuestra atención es cómo forjamos la crítica en nuestros modos de vida, en los espacios cotidianos, en lo popular, en lo público, en el territorio o en lo social, donde

el reto de la pedagogía es develar el significado del concepto de inclusión, inherente al sentido de la formación y a la representación de la subjetividad humana como meta de la educación.

Las condiciones que demandan culturalmente las posibilidades de construcción de la crítica en educación, se presentan cuando la pedagogía indaga las relaciones que los sujetos se posibilitan con el mundo, las maneras de negociar y producir significados (Giroux, 1997), para explicar qué es lo emancipatorio como saber discursivo de sus prácticas, de su momento histórico y cómo llegan a apropiarlo a través de diferentes lógicas de conjunto. El hecho de responder a la tarea de vigilar las condiciones siempre históricas y políticas de la formación del hombre, es un requerimiento *sine qua non* para entender que la educación se constituye en el campo donde todo lo humano se pregunta por su condición (Zambrano, 2002). Esta comprensión sería incompleta si las posibilidades de la pedagogía como pensamiento sociocrítico de la educación, no propicia la pregunta por la formación como un saber sobre la emancipación social en la educación, si no expone la inclusión como fruto de un aprendizaje sobre la formación de la persona (Castro y Vilá, 2014), si queremos insistir en preguntar por qué es ineludible hablar de educación.

Muy acertadamente Giroux (1990) se ha referido a la ausencia de los intelectuales que analicen las contradicciones de esta cultura emergente de educación sin exclusiones. Intelectuales que puedan pensar la necesidad de intervenir a través del estudio y bosquejo de formas culturales, sus responsabilidades sociales con la educación, en un diálogo crítico sobre los intereses liberadores del ser humano, como horizonte de sentido de la formación integral. Cabe anotar que los intereses de conocimiento en el campo de la pedagogía, han de señalar las rutas de posibilidad que

preparen una indagación de principios equitativos al referirse a la interpretación de la inclusión, para saber hacia dónde y para qué se orientan las lecturas de conjunto que hacemos sobre la realidad a través de la educación. Corresponde a cada intelectual transformativo (Giroux, 1990) en la educación, si es en la autocrítica donde su práctica potencia la capacidad que tenemos para reconocer qué preguntar, indagar y reflexionar sobre lo que ha sido capaz de cuestionar el hecho educativo, es decir, el sujeto.

3. Conclusiones

El interrogar la función cultural de la pedagogía en el campo de la educación, representa una posibilidad de restituir el valor segregado que tiene la formación humana en la relación educación e inclusión. Esta reflexión es clave a la hora de hacer una lectura inédita de aquellos constructos culturales que restituyen no sólo el valor de justicia social en el acto educativo, sino el significado social que representa la idea de humanización para la formación que persigue el ser humano. Sin duda la formación denota la aprehensión de un saber inherente a la pedagogía, el cual se desarrolla justamente en la educación como significación cultural, una lógica de composición y articulación de realidades, movilización del pensamiento, valor del educar sobre lo que se piensa, el razonar soberano que nos involucra en la construcción del presente potencial, esto es, culturalmente implicados con el otro en las circunstancias de lo que pensamos críticamente como noción de realidad.

Las preguntas de conocimiento en el campo de la pedagogía, emergen en la medida que el discurso epistémico que construyen los sujetos, involucra la naturaleza del

conocimiento de la pedagogía no como un modelo, programación de contenidos o buenas prácticas, sino como reflexión de la capacidad de hacerse preguntas para problematizar el campo de la experiencia de los sujetos, en la dinámica de lenguajear nuevas formas de constitución de lo humano o de las contingencias que permiten reconocer los signos que constituyen la naturaleza de dicho discurso, los movimientos de la resignificación de la realidad, que no limitan la capacidad de conceptuar e historizar con postura crítica las prácticas inclusivas, las costumbres, los saberes y las subjetividades que los caracterizan en la transmisión y aprendizaje de una tradición cultural.

4. Bibliografía

Bárcena, F., y Mèlich, J-C. (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Buenos Aires: MIÑO y DÁVILA.

Barrio de la Puente, J. (2009). "Hacia una Educación Inclusiva para todos". *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 13 - 31.

Castro, M y Vilà, M. (2014). "Los planes de transición al trabajo: una opción formativa inclusiva para personas con discapacidad". *REOP*, 25 (2), 2º cuatrimestre, 24 - 39.

Cerrillo, R; Esteban, R y Paredes, J. (2014). "TIC e inclusión en aulas de educación secundaria de la comunidad de Madrid: Análisis de las prácticas docentes en el modelo 1 a 1". *Profesorado*, 18 (3), 81 - 97.
<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev183ART5.pdf>

Cubells, J y Calsamiglia, A. (2013). "La construcción de subjetividades por parte del sistema jurídico en el abordaje de la violencia de género". *Prisma Social, Revista de Ciencias Sociales* [en línea], nº 11, pp. 205 - 259. Disponible en Internet: <http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/numeros/11/secciones/tematica/pdf/t-07-subjetitivades-violencia-genero-205-259.pdf>

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

González, E., & Roses, S. (2016). "¿Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes universitarios ante sus compañeros con discapacidad". *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 219-235. doi:10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45702

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (1997). "La Pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo." pp. 47 - 77 en *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. 1º Edición, coordinado por Peter McLaren. Barcelona: Paidós.

Maclaren, Peter y Kincheloe, Joe L. (eds.). (2008). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: GRAÓ.

Mínguez, R. (2010). "La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas". *Teoría de la Educación*, 22 (2), 43 - 61

Noguera, C. (2005). "La pedagogía como saber sometido: un análisis del trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia." pp. 39 - 69 en *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo*. 1º Edición, coordinado por Carlos Ernesto Noguera. Bogotá, D. C: Magisterio.

Ortega, P. (2004). *La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad*. *Revista Española de Pedagogía*, Nº 227, 5 - 30

Ortega, P y Romero, E. (2013). "La experiencia de las víctimas en el discurso pedagógico". *Teoría de la Educación*, 25 (1), 63-77

Pagni, P. (2013). "El cuidado ético de sí y las figuras del maestro en la relación pedagógica: reflexiones a partir del último Foucault". *Revista de Educación*, 360, 665-683. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-217

Pallarès, M. (2014). "El legado de Paulo Freire en la escuela de hoy. De la alfabetización crítica a la alfabetización en medios de comunicación". *Teoría de la Educación*, 26 (1), 59 – 76.

Runge, A; Garcés, J y Muñoz, D. (2015). "La pedagogía como campo profesional y disciplinar. Lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socioestatal de la profesión docente." pp. 201 – 222 en *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. 1º Edición, Editor Académico. Jesús Alberto Echeverry Sánchez. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Sáez Alonso, R. (2015). "Dónde está la educación: actividad común interna y elementos estructurales de la intervención". *Revista Complutense de Educación*, 26 (2), 485-486.

Sánchez, D y Robles, M. (2013). "Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica". *REOP*, 24 (2) 2º Cuatrimestre, 24 – 36.

Sepúlveda, L., Medrano, C., & Martín, P. (2010). "Integración en el aula regular de alumnos con síndrome asperger o autismo de alto funcionamiento: una mirada desde la actitud docente". *Bordón. Revista de Pedagogía*, 62(4), 131-140. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29323>

Tourine, Alain. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: Fondo de la Cultura Económica.

Touriñan, J. (2013). "Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica". *Teoría de la Educación*, 25 (1), 25 – 46.

Villegas, M. (2006). "Pedagogía para la comprensión: Un modelo didáctico para propiciar la inclusión social". *Revista de Pedagogía*, 27(79), 307-350. Consulta 20 de abril de 2016 (http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922006000200005&lng=es&tlng=es.)

Zambrano, A. (2002). *Los hilos de la palabra: Pedagogía y Didáctica*. Santiago de Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.

Zemelman, H. (2005). *El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos.