



Especialización en Pedagogía de la Formación
Cohorte 2011/2012
Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

"Dispositivos de enseñanza en los procesos de formación docente: la prevalencia de la normalidad"

Seminario: Taller Transversal de Trabajo Final Integrador (TFI)

Directora: Dra. Myriam Southwell

Tutora: María Dapino

9 de marzo de 2015

Autora

Profesora María Celeste Carbajo

a) RESUMEN DEL TRABAJO

Me propongo analizar algunos aspectos que se encuentran presentes en los procesos de formación docente inicial en el nivel superior. Mi mirada se centrará en indagar cómo los dispositivos de control y/o dispositivos didácticos presentes en las prácticas docentes del nivel superior configuran criterios de normalidad en la enseñanza.

Inicialmente indagaré posibles relaciones entre los dispositivos de enseñanza y la configuración de criterios de normalidad, en tanto estos dispositivos influyen en el modo de trabajar como docente, y conforman la biografía escolar, para luego analizar concretamente cómo éstos contribuyen en los futuros docentes a construir distintas trayectorias escolares en la educación primaria obligatoria. La indagación comienza con la conformación histórica de los dispositivos de enseñanza a escala nacional en los cuales prevaleció una mirada homogeneizadora y de normalidad sobre los sujetos; y continúa con el análisis de cómo ésta mirada universal sobre la enseñanza y la infancia se configura en las trayectorias formativas de quienes serán docentes.

Palabras claves: dispositivos de enseñanza- formación docente – normalidad- trayectorias escolares.

b) IDENTIFICACIÓN DEL TEMA DE MANERA DESARROLLADA Y FUNDAMENTADA

Según se estipula desde la bibliografía específica, los procesos de *formación docente*¹ se inician formalmente en instituciones formadoras destinadas para tal fin. Sin embargo Diker y Terigi (1997) reconocen otros ámbitos de formación, además de la formación docente inicial, estos son:

-la trayectoria escolar² previa o biografía escolar³ de los futuros docentes;

-la socialización profesional.

¹ La formación docente inicial se refiere a la formación de futuros formadores o futuras formadoras en instituciones de Nivel Terciario No Universitario o en Universidades, a través de la cual se obtiene un título de grado. El término formación docente inicial y formación docente de grado se utilizarán como sinónimos en éste trabajo.

² Por trayectorias formativas me refiero al período de formación de grado/formación docente inicial, en este caso en los Institutos de Formación Docente.

³ La biografía escolar es una primera fase de la formación profesional. La formación docente inicial se reconoce como un segundo proceso donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumnos y alumnas.

Las autoras plantean la problemática referida al bajo impacto de la *formación docente* inicial, en tanto los futuros formadores y futuras formadoras poseen saberes respecto de modos dominantes de enseñanza y aprendizaje, ritmos dentro del aula, comportamientos esperables que son producto de sus trayectorias escolares previas ⁴. Nuestra biografía escolar se constituye, entonces, en un proceso altamente formativo:

“Cuando un alumno ingresa al profesorado para formarse como docente, lleva acumulado un considerable período de socialización en el rol: el que corresponde a su trayectoria escolar previa. En este marco, el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares, que de alguna manera se actualizan toda vez que éste se enfrenta con la situación de asumir el rol de enseñante” (Diker y Terigi, 1997:134).

Otras autoras refieren no sólo a la formación docente inicial de los enseñantes sino también al desarrollo profesional docente. Alejandra Birgin (2006) lo explicita de este modo:

“Pensar en el desarrollo profesional convoca a tramar los procesos de formación como parte de la tarea y de la carrera docente, como proceso que comienza en la formación inicial y está orientado al enriquecimiento de los saberes y a la potenciación de la experiencia que cada sujeto porta y lleva a cabo” (Birgin, 2006:282).

Entre las últimas décadas del siglo XIX y en los inicios del siglo XX, el Estado Argentino asume el rol de educador conformando a las escuelas normales como “(...) agentes centrales en la conformación de sucesivas camadas de docentes y usinas de producción de un saber específico, relativo a la infancia y a la enseñanza: un saber pedagógico, que dotaría de identidad, autoridad y legitimidad a la figura del educador moderno” (Birgin, 2006:268).

Acompañando distintos momentos históricos de la política educativa del país, las concepciones de autoridad, legitimidad, identidad docente y saber pedagógico transitaban por diferentes modos de conceptualización. Las demandas y/o exigencias hacia quienes se encuentran en posición de enseñar, varían y se reconfiguran según las características de las sociedades: “Prescripciones morales, una vinculación instrumental, estrecha y disciplinada con la cultura, una sujeción a la autoridad estatal y una adhesión incondicional a la función política asignada, configuraron la docencia desde el momento de su nacimiento” (Southwell, 2009:14). A mediados

⁴ Por trayectorias escolares previas, de los futuros formadores y futuras formadoras, me refiero a los años de escolaridad obligatoria (nivel inicial, primario y secundario) por los cuales transitaban en el sistema de educación formal y que les permiten acceder al nivel superior.

del siglo XX, de la mano de la modernización de las economías de los países industrializados, en el ámbito educativo se inicia un proceso de reformas educativas con el propósito de potenciar recursos humanos desde la racionalidad y eficiencia (Birgin, 2006). De este modo, ser docente exige responder a nuevas demandas de la sociedad.

“El concepto de profesionalización docente ha sido objeto de innumerables debates teóricos y disputas prácticas –particularmente- en las últimas décadas. Las reformas educativas latinoamericanas se han incluido en una transformación social y cultural más amplia. En la mayoría de los casos nacionales, la temática del desarrollo había instalado en las décadas del '50 y el '60 una preocupación por la expansión del sistema educativo. Más tarde, la problemática de la debilidad de los regímenes políticos agregó al tema de la expansión, el de la formación y consolidación del sujeto político democrático. En años recientes, las transformaciones culturales caracterizadas por el advenimiento de la “sociedad del conocimiento” y sus derivaciones en sociedades profundamente desiguales, conformaron una agenda educativa compleja, con yuxtaposición de problemas y temáticas” (Southwell, 2009: 15).

Este siglo XXI, plantea nuevos desafíos en los procesos de formación docente:

“construir una perspectiva de desarrollo profesional docente que comienza con la formación inicial, y continua con el enriquecimiento de saberes de la experiencia, buscando situar al docente como voz autorizada, a través de recrear la herencia cultural y fortalecer sus vínculos con la política y el mundo contemporáneo” (Southwell, 2009:17).

El desarrollo profesional representa, sin duda, el tiempo en el cual la tarea de enseñar se enfrenta a las cotidianidades de la escolarización propias del desarrollo de los sistemas educativos. Retomando algunas de las consideraciones hechas al principio de este trabajo, considero relevante detenerme en la formación inicial, para indagar posibles relaciones que pueden establecerse entre los *dispositivos de enseñanza* del Nivel Superior y la *configuración de lo normal*. En tanto los procesos de formación inicial deberían posibilitar la revisión de la cotidianidad del *aula*, de los principios que estructuran el saber pedagógico, de la dinámica institucional y que conforman las prácticas de enseñanza dominantes en la educación formal: “(...) la enseñanza constituye un asunto institucional y el trabajo docente se comprende mejor si se visualiza como el de una persona que trabaja en un gran sistema institucional” (Terigi, 2012a: 20-21).

Ya sea durante los procesos referidos a la formación inicial como al desarrollo profesional docente, me interesa retomar algunos aspectos referidos al saber pedagógico que prevalece y se conforma durante dichos procesos. Nuestro saber pedagógico se desarrolla bajo los principios de: presencialidad, simultaneidad, clasificación por edades, descontextualización de saberes, que estructuran el funcionamiento estándar del sistema escolar. Detener la mirada en estos procesos implica poder problematizar ciertas rutinas, prácticas, miradas de nuestra biografía escolar previa, de nuestro desarrollo profesional y de nuestro saber pedagógico, que se encuentran naturalizadas y que han perdido su carácter histórico.

Durante el desarrollo de la modernidad, lo educativo se construyó paulatinamente. Poco a poco se comenzaron a configurar ciertas características presentes en distintas naciones del mundo, entre ellas podemos mencionar: la construcción social de la infancia, la construcción de la categoría alumno, las disciplinas como espacios de saber experto, los *dispositivos de enseñanza* a gran escala, las características del *aula* estándar, el sistema simultáneo de enseñanza, la pedagogía como disciplina, la construcción de la norma, la diferenciación de los sujetos que aprenden y de quienes no aprenden. Muchas de éstas características se encuentran presentes de manera explícita e implícita en los procesos de *formación docente* inicial:

“ (...) la necesidad de considerar históricamente los procesos de educar y de enseñar no tiene como objetivo recuperar una esencia original perdida (...) [sino] llamar la atención sobre los requerimientos de un dispositivo creado para resolver el problema de la educación y de la instrucción universal(...)” (Feldman, 2010:31-32).

El trabajo cotidiano en las instituciones educativas de la educación primaria supone llevar adelante un sin número de prácticas educativas. Y en estas prácticas podemos encontrar aspectos a los cuales les restamos relevancia, como los que conciernen a los *criterios de normalidad y patología*, muchos de los cuales pasan inadvertidos ya que se encuentran naturalizados. ¿Cómo podemos revisar nuestras biografías escolares y nuestro tránsito por la formación docente inicial para potenciar nuestro desarrollo profesional? Por esto partir de las prácticas de *formación docente* inicial como docentes formadoras, tratar de problematizarlas es un pequeño inicio para reinventar nuestras prácticas, un primer paso para transformarlas.

Considero importante detenerme, en algún momento, en aspectos que conformarían la *construcción de la normalidad en la enseñanza*, y por lo tanto estos aspectos permitirían aproximarme a su opuesto: lo anormal/lo patológico. Ambos criterios: *normalidad y anormalidad*, se encuentran presentes en las prácticas de formación docente inicial, forman parte del dispositivo educativo y

requieren su problematización; en tanto prácticas dinámicas y cambiantes, donde la discontinuidad es una de las características de los sujetos sociales que intervienen en las situaciones de enseñar y aprender.

¿Cómo quebrantar desde la formación inicial este enseñar del formador o de la formadora que sólo reconoce la norma? ¿De qué modo habilitar otras miradas de los futuros docentes de Educación Primaria que altere la simultaneidad del enseñar y el aprender? Una primera aproximación para construir una respuesta sería comenzar a pensar qué posibles relaciones se establecen entre la formación de futuras maestras y futuros maestros de educación primaria y la prevalencia de *criterios de normalidad* presentes en las prácticas de enseñanza y aprendizaje del Nivel Superior⁵.

Pensando en la relevancia que tiene hoy llevar adelante *trayectorias escolares*⁶ *completas*⁷, desde lo estipulado por el Consejo Federal de Educación⁸, me cuestiono cómo se articularán las relaciones entre el Nivel de Educación Primaria y la Modalidad de Educación Especial y cómo la *formación docente* inicial contribuirá a estas relaciones, en las cuales se encuentran involucrados sujetos de derecho que deben transitar la escolaridad obligatoria.

Formar maestras y maestros de educación primaria que posibiliten construir mejores *trayectorias escolares* individuales *completas* y puedan llevar adelante procesos de inclusión real es un desafío para quienes llevamos adelante una pedagogía de la formación.

La relevancia de éste tema se fundamenta en mi inserción laboral actual que comparte la modalidad de Educación Especial y el nivel de Educación Superior en el Instituto de Formación

⁵ Me refiero a aquellos dispositivos didácticos presentes en las prácticas de enseñanza y aprendizaje del Nivel Superior.

⁶ En la resolución 122/10 del Consejo Federal de Educación en su anexo I “Orientaciones para el mejoramiento de las trayectorias escolares reales de niños, niñas y jóvenes” mencionan las trayectorias escolares. En la misma se especifica lo siguiente: “ A los fines de este documento se definen las trayectorias escolares (reales) como los diversos modos heterogéneos, variables y contingentes en que los alumnos transitan su escolaridad y trayectorias teóricas como itinerarios en el sistema, que siguen la progresión lineal prevista por éste marcados por una periodización estándar. (Terigi, 2007en Resolución CFE122/10)”

⁷ Resolución CFE 122/10 “En los últimos años, la preocupación por la efectiva garantía al derecho de la educación para todos los niños, niñas y jóvenes ha llevado a las jurisdicciones y al Ministerio de Educación Nacional ha desarrollar políticas educativas que fortalecen los procesos de enseñanza de manera de mejorar la propuesta escolar. A la vez, se ha puesto especial énfasis en diseñar estrategia para acompañar las trayectorias escolares de los alumnos y alumnas, de manera de que las mismas sean completas y continuas. En este sentido se subraya el interés por mejorar y enriquecer los procesos de aprendizaje de todos los alumnos, especialmente aquellos que provienen de los sectores más vulnerables de la sociedad.

⁸ El Consejo Federal de Educación (CFE) es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional para asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Su presidente es el Ministro de Educación de la Nación y se encuentra a su vez integrado por la máxima autoridad educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades. El CFE produce diferentes resoluciones que enmarcan las políticas educativas de la Nación.

Docente y Técnica N° 4, ambas instituciones de la ciudad de 9 de Julio en la Provincia de Buenos Aires.

c) **SISTEMATIZACIÓN DE LOS PRINCIPALES TRABAJOS Y DEBATES EN TORNO AL TEMA**

Modernidad: gobernar y disciplinar en las instituciones

La disciplina supone para Foucault un modo de ejercer poder en las sociedades europeas durante los siglos XVII y XVIII. Los procesos de conformación de las disciplinas se configuran conjuntamente con la creación de instituciones en el período moderno. Kohan (2003:82) nos presenta la definición de Foucault:

“La disciplina es entonces, un modo de ejercer el poder, una tecnología que nace y se desarrolla en la modernidad. El poder disciplinar se ejerce en diversos espacios sociales: en instituciones especializadas (como las cárceles o los institutos correccionales), en instituciones que la usan como instrumento esencial para un fin determinado (las casas de educación, los hospitales) (...)”.

Este análisis permite pensar como se disciplinan los cuerpos, desde los aportes de la pedagogía y los aprendizajes de los sujetos en el desarrollo de los sistemas educativos.

El gobierno en la institución escolar comienza a desplegarse no sólo en este espacio social, sino que se multiplica en la sociedad. La conducción de las conducciones se hace presente en el *aula*, y se evidencia el primer requisito del gobierno donde el niño se conduce a sí mismo, autoregulando sus impulsos, sus deseos y conduciéndose en el aprendizaje (Dussel y Caruso, 1999). La norma de la conducta se construye gradualmente como así también se afirma el desarrollo de *aula* tradicional, acompañada de los discursos de la disciplina biológica moderna. Se centra la mirada en el niño, se construye el niño normal, y quienes no respondían a lo esperable, aquellos infans con imposibilidades de aprender de manera unívoca, comienzan a ser “apartados”, nombrados de manera diferente, a diferenciarlos de los denominados legítimamente “*normales*”. La conducta de los sujetos es uno de los criterios a través de los cuales, este espacio social comienza a ordenar y diferenciar las posibilidades de aprendizaje.

“Las instituciones disciplinarias han secretado una maquinaria de control que ha funcionado como un microscopio de la conducta; las divisiones tenues y analíticas que han llegado a formar, en torno a los hombres un aparato de observación, de registro y encauzamiento de las conductas” (Kohan, 2003:85).

El encauzamiento de las conductas, en los términos que menciona el autor, considero contribuye a la *construcción de la normalidad*. Este supuesto invisible junto a la *homogenización* a la hora de enseñar, expresado en el *aula* estándar, se encuentra naturalizado en el desarrollo de los supuestos didácticos y pedagógicos y en los formatos escolares dominantes a la hora de disponer situaciones de enseñanza en el Nivel Superior.

“A través de una serie de dispositivos (un juego de elementos heterogéneos y variables que abarcan lo dicho y lo no dicho: discursos, instituciones, organizaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, que ocupan en un momento histórico determinado una posición estratégica dominante), (...) estructuran lo que los otros pueden hacer con la función principal de enderezar conductas” (Kohan, 2003:84)

Es posible visualizar aspectos de esta matriz fundacional de encauzar conductas, de ejercer el poder disciplinar, de construir cuerpos dóciles, como menciona Foucault, en las instituciones escolares, ya sea en los niveles de educación obligatoria como en los niveles de formación de futuros formadores. Como dice Foucault: “ la función principal del poder disciplinar es normalizadora, esto es, inscribe las posibles acciones en un determinado campo o espacio, a partir de una normatividad que distingue lo permitido y lo prohibido, lo correcto y lo incorrecto, lo sano y lo insano” (Kohan, 2003: 84).

Pareciera que el binomio institución/normalización y/o encauzamiento de los cuerpos es indestructible. ¿Cómo alterar esto a la hora de conformar *los dispositivos didácticos* para la formación de futuros formadores y futuras formadoras? ¿*El criterio de normalidad* tiene una presencia casi indestructible? Como formadores y formadoras: ¿damos lugar a la alteridad, a lo diferente desde los criterios construidos socialmente?

Por esto explicitar aspectos referidos a los *criterios de normalidad*, implica desnaturalizar su existencia.

Escuela moderna e Infancia

En el contexto de la modernidad la institución escolar se consolida como forma educativa hegemónica, lugar donde se enseñan y se aprenden conocimientos. Desde este espacio se comienza redireccionar la transmisión de la cultura a gran parte de la población y concurrir a la institución escolar comienza a constituirse en la práctica educativa por excelencia. Los saberes que se enseñan en este espacio social son investidos de los criterios modernos de legitimidad, objetividad y neutralidad, y conforman el bagaje cultural a ser transmitido. Y de éste modo es cómo las prácticas educativas formales adquieren mayor relevancia social, como consecuencia de ello otras opciones educativas

comienzan a caer en desuso, como por ejemplo: la mayéutica, la escuela de oficios, entre otras. Frente a esta situación la escuela moderna comienza a ser considerada como sinónimo de educación, y esta noción supuso un largo proceso de construcción en el desarrollo de las sociedades modernas (Pineau, 2007).

Infancia e institución escolar se implican mutuamente en este momento, la escuela moderna se propone conformar subjetividades sociales acordes a ese momento histórico. Recordemos que en la escuela de la época clásica, la de los clérigos y los mercaderes, señala Mariano Narodowski, no se hacía distinción alguna entre los niños y adultos a la hora de enseñar. Es con el nacimiento de la escuela moderna a fines del Siglo XIX donde se produce la distinción etaria en tanto se piensa "para la infancia": "La escuela medieval no reclutaba estudiantes más que para otorgar un saber eclesiástico o mercantil, mientras que la escuela moderna se dirige a la infancia, tiene en su formación su núcleo, su intrínseca razón de ser" (Narodowski, 2007: 52).

Es a partir de la escolarización, en que el cuerpo infantil adquiere caracteres definitivos desde los más variados campos: teorías pedagógicas, prácticas jurídico-políticas, estrategias sociales, experiencias educativas y consiguiendo, desde este momento, una inscripción simbólica de la infancia en el espacio social. (Narodowski, 2007)⁹.

La conformación de los sistemas educativos modernos supuso la construcción de la infancia que caracteriza a la modernidad y que perdura en la actualidad. La idea de la infancia, considerado como periodo heterónimo en la necesidad de cuidado y cariño, y etapa caracterizada por la docilidad. Octavio Falcioni retoma a Philippe Ariès (1987) al señalar que "el proceso de escolarización iniciado en el siglo XVI tuvo un papel decisivo en la producción social de la figura del infante, (...) institucionalizando la categoría de "alumno" (Falcioni, 2004:2). Esta categorización no solo va a definir la pertenencia a una infancia y juventud "normal" sino que también irá configurando ciertas subjetividades en la infancia, entendida ésta como construcción social.

Aquí es donde surge la necesidad de disciplinar a los infantes para cuando se "completen" en la adultez. La escuela va a ser la institución preparada para cumplir con ese rol. La Pedagogía como disciplina, espacio de saber y poder, contribuirá a disciplinar a los infantes institucionalizados en la escuela moderna.

La mirada de la Pedagogía sobre el niño

⁹ Narodowski (2007), el autor sigue lo planteado por Philippe Ariès

El Estado moderno comenzó paulatinamente a mirar al niño y también a configurar instituciones específicas para cuidar de él. Entre las instituciones específicas para la infancia surge la escuela elemental, como mencionamos anteriormente, como parte de un sistema educativo a escala nacional. Para cumplir con sus propósitos, la institución escolar requirió definir al sujeto destinatario, construyéndose la asociación niño-alumno y la conformación de un sujeto pedagógico (Barrán, 1990)¹⁰. Este sujeto pedagógico moderno es visto como una unidad racional que ocupa el centro de los procesos sociales pero su racionalidad no es completa, es necesario un proyecto pedagógico que lo saque de su situación de minoridad. En esta perspectiva el sujeto inacabado, *incompleto*, alcanzará a través del proyecto educativo moderno, su plenitud, su esencia, constituyéndose así en un sujeto consciente, centrado, normal. De este modo, el proyecto moderno fabrica al sujeto de su proyecto (Lunardi, 2001).

Para comenzar a reconocer las distintas relaciones entre ser niño/a y ser alumno/a y cómo se han modificado a lo largo de la historia retomaré algunos conceptos de los estudios realizados por Philippe Ariès. Las investigaciones realizadas por Ariès demuestran que “la infancia es un producto histórico moderno, y no un dato general y ahistórico que impregna toda la historia de la humanidad. La infancia también es una construcción y, además, una construcción reciente, un producto de la modernidad” (Narodowski, 2007:29-30).

En la conformación de los estados modernos comenzaron a constituirse espacios de intervención social que paulatinamente fueron conformando saberes disciplinares. El campo de lo pedagógico como campo legitimado para nombrar y construir discursos sobre los niños, se constituye híbridamente junto al concepto de infancia en el periodo moderno. De este modo el niño comienza a ser objeto de atención de la pedagogía y funda la necesidad de educar a la infancia (Carli, 1994).

“La modernidad trae una situación distinta (...) ya que ella forma parte de la constitución (piedra angular) del discurso pedagógico. La infancia deja de ocupar su lugar como residuo de la vida comunitaria (...). Ahora el niño comienza a ser percibido como un ser inacabado, carente, y por tanto individualizado, producto de un recorte que reconoce en él resguardo y protección” (Narodowski, 2007:32).

El niño de la escuela republicana francesa era considerado un adulto en miniatura al cual era necesario ayudarlo a través de la cultura a que desarrolle sus capacidades y potencialidades de adulto. "Para hacer del niño un adulto, en principio debía negárselo en tanto sujeto autónomo en el espacio de la escuela. [Así] el niño desaparecerá de la escuela en pro del alumno, con vistas a quedar protegido de las

¹⁰ Barrán hace alusión al estado uruguayo pero considero puede hacerse un correlato a la Argentina.

pasiones y de la violencia de los adultos" (Dubet, 2006: 108). En cuanto objeto de razón y de instrucción, el alumno se impone al niño para transformarlo en adulto.

El niño comienza a ser mirado, "con Binet y la invención de la psicología escolar: el niño aparece tras el alumno difícil y agitado, considerado un anormal, él será primero tratado como un niño gracias a una pedagogía adaptada, más personalizada y menos rígida" (Dubet, 2006: 108). Y es a partir de los últimos 50 años cuando el niño llega a la escuela a la par del alumno.

Este ingreso del niño en la escuela desplazó profundamente la norma escolar y la imagen cambió por completo, "pues se considera a cada uno de ellos un sujeto, un individuo ya configurado, propietario de una personalidad, de una historia, a veces dolorosa, y no solo de una carácter y de una virtud" y el nodo central del modelo pedagógico actual, es la búsqueda de volver al alumno activo y a los niños comprendidos y reconocidos" (Dubet, 2006:111).

Sin embargo, sostiene Dubet, la llegada del niño no difuminó al alumno. Y advierte:

"El ingreso del niño en la escuela desplazó profundamente la norma escolar. Cuando se considera a todos los alumnos sujetos universales potencialmente similares e iguales desde el aspecto de la Razón, es correcto imponer una norma común y clasificar a los individuos desde un punto de vista objetivo, pues todos los alumnos no trabajan en idéntica medida ni están igualmente dotados" (Dubet,2006:112).

Esa primera idea de niño-alumno, que permanece no sólo en el pensamiento sino en la acción de muchos actores de la educación, viene asociada con la de una posición carente en términos de saberes, experiencias de vida, menores condiciones respecto de un adulto, etc. La idea de alumno visto como alguien a quien se debe "completar", va a permitir entender la necesidad de una díada que lo complemente. En esta díada el adulto/ docente será el centro, y contará con una formación específica, estableciéndose así, el lugar de cada uno en la díada y la distinción entre el saber y el no saber configurando el aula tradicional y constituyéndose en el modo de enseñar por excelencia en nuestro país.

Tal concepción moderna de la infancia y de la relación educativa va a ser criticada por varios pedagogos y corrientes pedagógicas, presentándose algunas propuestas de renovación. Aquí nos estamos refiriendo a los procesos de modernización pedagógica escolar a partir del discurso escolanovista que en nuestro país data entre los años 1919-1930. Estos discursos "renovadores", frente a la propuesta pedagógica positivista, intentaron proveer una mayor atención al sujeto de aprendizaje, donde el niño sea el centro de las experiencias educativas, re significando la díada niño/a-alumno/a –docente. Los escolanovistas abogan por una especialización espontánea, no obligada por la escuela sino subordinada a

los intereses de los niños, conservando la noción de “cultura general” y de la diversidad de los individuos. (Carli, 1992)

Esta idea de “pedagogía individualizante” se contrapone, como es su intención, con aquella otra *pedagogía* de corte *homogeneizadora* y de base biologicista, aunque no logró constituirse en dominante.

En palabras de Inés Dussel y Marcelo Caruso:

“una serie de reformadores llamados escolanovistas (...) se inclinaron más de las veces a los intereses del niño y, en consecuencia, para organizar el aula sobre la base de la naturaleza infantil. Un segundo grupo de *pedagogos* que llamaremos *normalizadores*, intentó administrar el crecimiento armando un aula alrededor de las necesidades de la sociedad adulta, ya fueran las necesidades de la patria, de la república, del imperio o del desarrollo industrial” (Dussel y Caruso, 1999:147).

En la pedagogía moderna que predominó en nuestro país, el *aula* como espacio físico se constituyó con determinadas características y supuso un espacio de conducción.

“El aula, tal como la conocemos, y también con las estructuras que la precedieron, son situaciones sociales en las que se producen conducciones. En primer lugar, interesa que el niño se conduzca a sí mismo, sea quedándose quieto en su banco o conduciendo su propio aprendizaje. En segundo lugar, que se conduzca a sí mismo a través y sobre la base de modelos conductas, pautas y normas definidas por el conductor de estas conducciones el docente y, por encima de él, el Estado” (Dussel y Caruso, 1999:39)

Profundizar en cómo se configura el *aula* en la institución moderna permitirá seguramente, replantarnos el lugar que deben ocupar los sujetos y la mirada sobre ellos que configurarán sus posibilidades de aprender.

Dussel (2004) retoma en uno de sus artículos aspectos trabajados por Puiggrós referido a los maestros normalizadores, en su mayoría egresados de las Escuelas Normales, laicos o católicos, quienes dejaron su impronta en el modelo de enseñanza-aprendizaje en los principios del siglo XX en Argentina.

“Tomando la noción de normalización de Michel Foucault, la autora argumenta que esta pedagogía se basó en la creación de una norma o cuadrícula general en términos de la cual se puede medir cada uno de los individuos, e identificar si cada uno cumple con ella o se desvía del parámetro común. Así, la norma supone la idea de que hay que “corregir” al individuo desviado, ya sea vía el castigo o vía la adopción de estrategias de refuerzo que

eviten que la conducta transgresora vuelva a repetirse. La pedagogía se convierte en algo normativo: prescribe cuál es la conducta “natural” y esperable, y por lo tanto “genera” y “produce” lo anormal, la transgresión, la desviación” (Dussel, 2004:13).

Respecto de la conformación de los dispositivos escolares, hace referencia Daniel Feldman (2010), estos fueron consecuencia de la necesidad de ampliar saberes a las sociedades que comenzaron a complejizarse. Como menciona Pablo Pineau (2001) la institución educativa se convierte en la forma hegemónica de educar, y concurrir a la escuela se constituye en el sinónimo de educación en el período de la modernidad.

La organización de los *dispositivos escolares* comienza a desplegarse con la constitución de los estados nacionales modernos es así como, el autor trata de sintetizar rasgos que configuraron las prácticas modernas. De acuerdo a lo planteado por Hamilton, los rasgos se reflejan en: “el paso de las instituciones de aprendizaje a las instituciones de enseñanza, el predominio de la instrucción escolar especializada por sobre la instrucción social y la hegemonía de la enseñanza en grupo y simultánea por sobre la enseñanza individual” (Feldman, 2010: 22).

Feldman (2010:22) afirma que:

“la creación de una tecnología para abastecer las necesidades crecientes de educación [se lleva adelante] en un marco de reestructuración completa de las relaciones sociales, las formas de gobierno y los modos de producción”. Por un lado las sociedades comienzan a desarrollar diversos dispositivos, a través de los cuales construirán los estados modernos su gubernamentalidad. Los procesos de gobierno, entendido éste como conducción de conducciones, también pasan a ser un gobierno del aula. El maestro conduce en el aula el aprendizaje de los alumnos” (Caruso y Dussel ,1999).

De este modo

“el proceso de escolarización retoma la formulación de la escuela como un espacio cerrado, propio de las formas anteriores, pero lo organiza y gradúa y clasifica (...) la novedad consiste en un nuevo tipo organizacional y arquitectónico que divide la escuela en múltiples salones para la enseñanza dirigida a grupos relativamente homogéneos de alumnos que seguían un curso progresivo y graduado” (Feldman, 2010:23).

La *homogeneización de la enseñanza* está presente en los inicios de la institución escolar, así como en los dispositivos que fueron ensamblándose y constituyéndola, por mencionar algunos como: el

uso del tiempo y del espacio, la constitución de las disciplinas escolares, el método didáctico que destaca al maestro especializado que instruye de manera ordena y simultánea a un grupo de alumnos (Feldman, 2010).

“Puede verse a partir del desarrollo de la pedagogía normalizadora cómo se va definiendo una escolarización que parte de la educabilidad de gran parte de la población y que al mismo tiempo opera una serie de jerarquizaciones y clasificaciones que congelan y cristalizan relaciones sociales más generales, y que postulan un vínculo autoritario entre las generaciones y también entre el estado y el pueblo. El docente, representante del estado, ejecuta y practica una serie de discriminaciones entre sus alumnos, obligados a desempeñarse de acuerdo a normas rígidas de supuesta base científica y profundamente sospechados ante la menor desviación de “atavismos”, “barbarie”, “imbecilidad”. Dispone para ello de una pedagogía de bases supuestamente científicas que organizan a la población en torno a un parámetro ideal y ubican a cada individuo en una cuadrícula preestablecida” (Dussel, 2004:18).

La matriz sobre la cual se asienta nuestra *formación docente* se constituye sobre el ideal de Comenio: “enseñar todo a todos”. Este ideal, comienza a invisibilizar paulatinamente las subjetividades de esos todos, y no generan condiciones para llevar adelante otros modos de enseñar, no da lugar a la alteridad. En este sentido tanto los procesos de formación inicial como las instituciones escolares, siguen sosteniendo *dispositivos de formación* que favorecen y perpetúan la idea de *normalidad*. ¿Porqué? por que los mismos suponen *dispositivos pedagógicos y didácticos* que no sólo se constituyen en dominantes, y se encuentran naturalizados sino que se constituyen en obstáculo para alterar la *normalidad* que habita en los procesos de formación.

De este modo, es como “distintas tecnologías organizacionales e instruccionales se conjugaron para resolver los nuevos problemas de inclusión de la población en los sistemas formativos. Las disposiciones del dispositivo escolar resultaron adaptadas a la resolución del problema de universalizar y expandir la educación, “(...) desplegaron estrategias de control sobre la enseñanza y el aprendizaje que exigían esfuerzos de estandarización (...)” (Feldman, 2010:27).

Las tecnologías a las que refiere Feldman, se hacen presentes en las instituciones modernas mediante el concepto de disciplina y de biopoder de Foucault, a través de poder disciplinar.

“una de las características salientes del dispositivo escolar moderno es el hecho de haber adoptado predominantemente una estructura graduada y simultanea. En la escuela moderna, la enseñanza impartida por un docente en forma simultánea a un grupo de sujetos (niños o

adolescentes) de un nivel de desarrollo o conocimientos que se presume relativamente homogéneo o común. El funcionamiento normal del dispositivo escolar implica que a una determinada edad, todo niño o niña ingresa a la escuela, con la expectativa de que el ingreso a una misma edad asegure la homogeneidad (...)” (Terigi, 2006:194,195).

Biopoder, pedagogía e instituciones modernas

A medida que las sociedades fueron complejizándose la estrategia de gobierno se convirtió en bio-poder, término acuñado por Foucault. “el sujeto del poder ya no era pensado como individuo aislado, sino como parte de una población a la que se debía controlar en tanto población” (Dussel y Caruso, 1999:144). Con el despliegue de la biopolítica a comienzos del siglo XIX, a las disciplinas como espacios de saber, se le suman regulaciones sobre la vida de quienes vivían en sociedad, regulaciones sobre cómo administrar su vida y crecimiento dentro de la sociedad. Y dichas regulaciones también se hacen presentes en el aula de la institución educativa moderna:

“la disposición del espacio, las formas meticulosas de regular la vida interna de la institución, la distribución de personas y funciones constituyen un bloque compacto de capacidad-comunicación-poder. En las escuelas los individuos no hacen cualquier cosa, en cualquier momento en cualquier lugar. Los espacios son cuidadosamente delimitados, el tiempo es marcado por un cronograma preciso, regular y regulado, los aprendizajes son organizados en etapas, de forma tal que se ejercite, en cada período, un tipo específico de habilidad” (Kohan,2004:90-91)

Y en esta construcción del biopoder el docente ocupa un lugar central estratégico en el espacio escolar, donde el estado moderno adopta el poder pastoral en las instituciones modernas. Refiere Kohan a la figura del docente-pastor:

“Él asume la responsabilidad de las acciones y el destino de su grupo y de cada uno de sus integrantes. Él se encarga de cuidar el bien y del mal que puedan suceder dentro del salón de clases. (...) Aunque adquiriera modalidades leves y participativas, entre el docente y su grupo hay una relación de sometimiento absoluta; sin el docente, los alumnos no sabrían qué hacer, cómo aprender, de qué manera comportarse; ellos no sabrían lo que está bien y lo que está mal (...) Para desempeñar adecuadamente su trabajo, el docente necesita conocer el máximo posible de sus alumnos; hará diagnósticos de emociones, capacidades e inteligencias (...)” (Kohan, 2004:101).

La pedagogía moderna junto a la conformación de la infancia se implican y construyen

mutuamente a lo largo de procesos históricos. “la invención de [la] infancia es la condición para el surgimiento de estos saberes y poderes subjetivantes y objetivantes de los niños, la subjetividad de los niños irá siendo definida en el encuentro de estos dos saberes disciplinares y poderes pastorales (...). Como dice Foucault la escuela deviene el lugar de elaboración de la pedagogía” (Kohan, 2004:108)

Aula: disciplina, norma y clasificación

En el desarrollo del espacio escolar en Argentina, el *aula* de la mano de los pedagogos positivistas fue conformándose de una manera particular no sólo en lo referido al espacio físico sino también a los sujetos que se encontrarían en ella: los infantes. El desarrollo de nuestro sistema educativo comparte gran parte de las características que la pedagogía moderna presenta en diversos países. Como afirman Eisenstein y Gvirtz (s/d): “Para la pedagogía moderna el dato más evidente de este infante es su diferente e incompleto desarrollo corporal, el exceso de sus impulsos y, desde la mirada de los mayores, la ausencia de controles internos y espontáneos sobre sí mismo. El niño es un ser heterónimo. Por ello el discurso pedagógico prescribe que son sus padres y los maestros quienes deben marcarle la norma, hacerle distinguir y aprender aquello que debe hacer y, enseñarle a evitar realizar lo que no debe hacer. La escuela moderna resulta, desde este punto de vista, parte del mecanismo diseñado con el fin de controlar, modelar, orientar ese cuerpo infantil”

La regulación de las conductas dentro de las aulas se fundamenta en la justificación científica desde el aporte de las ciencias naturales.

“(…) merced a la combinación de nuevas formas de gobierno y de los saberes médicos y biológicos, el aprendizaje pasó a ser considerado como un proceso con raíces biológicas, que se desarrolla y crece. Mientras que la disciplina trataba de producir el aprendizaje a través del aula ya configurada, con comunicaciones preestablecidas, el aprendizaje en el bio-poder apareció como algo que no debía ser tanto creado o producido en la situación de aula como orientado. En esta concepción biopolítica el maestro debía facilitar un proceso que de por sí ocurría solo; debía guiar y orientar un camino que ya estaba fijado, como lo estaban las capacidades intelectuales de los alumnos” (Dussel y Caruso, 1999:146)

El *aula* se constituye en un micro espacio perteneciente a la institución escolar. Pablo Pineau (2007) refiere también a las particularidades que conforman este espacio, entre ellas puedo mencionar el desarrollo de la enseñanza de saberes legitimados de manera colectiva y simultánea, sumado a dispositivos de disciplinamiento dentro de este espacio físico como el pupitre, la regulación de las actividades de enseñanza, la delimitación de los espacios y horarios para enseñar y aprender, la

regularidad en la asistencia a la institución, la utilización de diversos recursos para la cuantificación de las posibilidades de aprender de los sujetos y su posterior clasificación. Es de este modo como la pedagogía “tomó como modelo a la biología, y ésta rápidamente se medicalizó: quienes se desviaran de la norma formarían sujetos deficientes, anormales, enfermos” (Dussel y Caruso, 1999:155).

El discurso que acompaña la escuela conforma los discursos que circulan socialmente de los cuales se apropian las familias y comienza a marcar sobre los niños y las niñas: qué está permitido y qué está prohibido.

“la normalización implica crear una norma general en términos de la cual se puede medir cada una de las singularidades individuales, e identificar si cada uno cumple con ella o se desvía del parámetro común. Así la norma supone la idea de que hay que corregir al individuo desviado, sea mediante el castigo o adoptando estrategias de refuerzo que eviten que la conducta transgresora vuelva a repetirse.” (Dussel y Caruso, 1999:148).

Como menciona Le Blanc (2004:73) “la norma es más reguladora que unificadora. Organiza las desviaciones, procura producirlas o determinarlas a partir de una medida común (...) Si bien existen métodos de enseñanza, la escuela normal permite definir un patrón pedagógico que hace posible la comunicación entre los distintos métodos de enseñanza”. Dentro de los procesos de conformación de los sistemas educativos, la norma constituye el criterio sobre el cual se desarrollan las prácticas educativas en la escuela moderna.

El sistema escolar moderno se constituye en un dispositivo con el objetivo principal de educar a poblaciones enteras (Hunter, 1998). Recordemos que las instituciones tenían como objetivo: regular a la población en general y a los individuos en particular. La creación de instituciones específicas: manicomios, reformatorios, escuelas, hospitales, cárceles, permitió que en las mismas se “discipline” a los sujetos y través de ellas se comiencen a construir *patrones de normalidad*, y *desviaciones* de la misma y como consecuencia se desarrolla un campo propio de estudio, un saber disciplinar, un conjunto de profesionales “habilitados” para el ejercicio de su rol en estas instituciones. El lugar del enseñante en este espacio presenta como matriz considerar la norma en los sujetos como modo de diferenciar a unos de otros.

“En el caso de los principios educativos modernos, la equivalencia entre igualdad y homogeneización produjo como resultado el congelamiento de las diferencias como amenaza o como deficiencia. Lo mismo y lo otro dejaron de ser conceptos móviles y contingentes para aparecer como propiedades ontológicas de los grupos o seres humanos, incuestionables e

inamovibles (...) Aparecieron una variedad de jerarquías, clasificaciones y descalificaciones de los sujetos, cristalizando la diferencia como inferioridad, discapacidad o incapacidad, ignorancia, incorregibilidad” (Dussel, 2004:309)

Es así como poco a poco mediante los aportes de las distintas disciplinas, junto con las instituciones se van conformando espacios de saberes y categorías que comienzan a demarcar formalmente la normalidad y la anormalidad, “(...) las disciplinas han llegado a ser en el transcurso de los siglos XVII y XVIII unas fórmulas generales de dominación (...)” (Foucault en Kohan, 2004: 86).

La educación, de este modo, desempeñó un rol fundamental para uniformizar la igualdad en pos de construir identidad. Pero este proceso de constitución de identidades implicó paulatinamente la construcción de la diferencia, de aquellos sujetos que se alejarían de la norma, de lo esperable.

Infancia: discursos sobre la completud e incompletud del otro

La Pedagogía como disciplina de la mano de la categoría infancia contribuyó en la elaboración de discursos sobre ese niño normal. En el desarrollo de la pedagogía como espacio de saber sobre el niño, se construyen algunos mitos respecto de:

- la *normalización de la conducta y las desviaciones*, y
- la naturalización de las instituciones y sus funciones.

En Argentina “el *modelo homogeneizador*¹¹ experimentó tempranamente grandes dificultades para escolarizar exitosamente grupos específicos de sujetos. En estas circunstancias, la educación apeló a la psicología para contar con *parámetros de normalidad* que le permitieran explicar por qué no aprendían quienes no aprendían, identificando en los sujetos (los alumnos con escolarizaciones fallidas) los atributos que habrían de explicar la dificultad. La utilización de procedimientos psicológicos para legitimar decisiones escolares –como la clasificación de sujetos según resultados de test o la fundamentación de procesos de segregación escolar en base a cuadros patológicos– constituye una forma de relación entre prácticas educativas y prácticas psicológicas en la que las segundas vienen a dar respuesta a vacíos en la educación como campo disciplinar frente a problemas surgidos de las propias prácticas educativas (Terigi, 2009: 18).

Aquellos infantes que no aprendían al ritmo esperado, comenzaron a constituir un nuevo campo disciplinar, surgiendo un nuevo problema a resolver. Se construye un campo de acción que da origen a la

¹¹ La cursiva no pertenece a la autora Flavia Terigi.

creación de las instituciones de educación diferenciada¹², y por ende de profesionales especiales para aquellos sujetos excluidos de los márgenes establecidos para la normalidad del sistema de educación común. La demarcación de *criterios de normalidad* se construyó desde los aportes de distintas disciplinas como la psicología, la medicina que conjuntamente con la pedagogía conformaron la infancia normal estableciendo paulatinamente criterios de demarcación, de diferencia.

“ (...) enseñar en clases inclusivas, clases en las cuales los (denominados) normales están mezclados con los (denominados) anormales no es tanto porque sus(así denominados) niveles cognitivos son diferentes, sino antes de ellos, porque la lógica de dividir a los estudiantes en clases- por niveles cognitivos, por aptitudes, por género, por edades, por clases sociales, etcétera-fue una estrategia inventada para, precisamente, poner en acción la norma, a través de un creciente y persistente-movimiento de marcación, separando lo normal de lo anormal, la distinción entre normalidad y anormalidad. (...) La propia organización del curriculum y de la didáctica, en la escuela moderna, fue pensada y puesta en funcionamiento para, entre otras varias cosas, fijar quienes somos nosotros y quiénes son los otros” (Veiga-Neto, 2001:172-173).

¿Es posible quebrantar los argumentos de la *normalidad*? Es interesante pensar cómo estos argumentos construyen paulatinamente qué esperar del sujeto o de los otros, como si la afirmación o la certeza de ello, nos produjera tranquilidad. Con esto me refiero por ejemplo: saber quienes poseen la responsabilidad de la enseñanza de los sujetos en situación de aprendizaje: los enseñantes comunes o los enseñantes especiales. O ¿ambos deben ser responsables?

Para Carlos Skliar (2005) es necesario romper con algunos argumentos educativos, los cuales conforman parte de nuestra realidad educativa. Uno de los argumentos que menciona Skliar, es el que refiere a la *completud*. Este argumento se relaciona directamente con el concepto de infancia normal o de la categoría infancia planteado en el desarrollo del trabajo, el cual sostiene parámetros comunes, normales, y por qué no, llamarlos ideales, a través del cual se ha desarrollado y construido el discurso de la pedagogía. ¿Qué menciona el autor respecto de este argumento? Quienes concurren a la institución

¹² En el portal educativo de la provincia de Buenos Aires www.abc.gov.ar, puede leerse en referencia al surgimiento de la enseñanza diferenciada, a mediados del siglo XX. “La Dirección de Educación Especial fue creada en el año 1.949 en el marco de una verdadera Justicia Social, como resultante de la adhesión de nuestro país a la Declaración de Derechos Humanos en el año 1.948.

El fundamento filosófico de Respeto a la Dignidad de la Persona, impulsó a quienes fueron visionarios en la instrumentación de estrategias de consideración de los entonces llamados niños y jóvenes excepcionales.

Desde una perspectiva histórica ello constituyó una conquista social, importantísima e incuestionable, para una franja poblacional que por sus discapacidades, estaba excluida de los beneficios de una educación gratuita y obligatoria”.

escolar los infans tradicionales y/o los jóvenes son considerados como seres incompletos, en comparación con los adultos. De allí la importancia de la educación, la escuela completará a ese otro llamado ahora alumno, base sobre la cual se asienta gran parte de los discursos de la educación. ¿De qué modo lo completará? Desde los contenidos escolares que transmite, que legitima la escuela. El argumento de la *completud* tiene sentido con su opuesto: la *incompletud*. Este argumento de la *incompletud*, de considerar a los sujetos como seres incompletos que necesitan de la educación para “ser” en el futuro adultos, prosigue Skliar le “sirve” a la escuela para completar al otro, a los otros. Según el autor, este argumento refiere a la necesidad de pensar la *incompletud* como constitutivo de la esencia de los seres humanos, mujeres y hombres.

“Hay aquí por lo menos, un doble movimiento que podemos percibir: por un lado, el movimiento de pensar al otro como incompleto, de hacerlo incompleto, de fabricar y producir más y más su incompletud; por otro lado el movimiento de completamiento, la violencia de completamiento. El cambio de argumento (...) quizá se encuadre en el pensarnos como incompletud, en percibirnos como humanos en tanto y en cuanto somos incompletos, en que la incompletud, la finitud, el límite, la frontera, etc., son aquello que nos hace humanos” (Skliar,2005:10).

Considero, y coincido con Skliar, que uno de los supuestos sobre los que se construye el *saber pedagógico* refiere al argumento de la *completud* y que se complementa con la figura del docente explicador, quién podrá llevar adelante la diferenciación dentro del *aula*.

“La invención- la construcción y la producción-de la incapacidad del otro es aquello que posibilita el nacimiento de la figura del explicador. Y es justamente el maestro, la maestra, el explicador quien ha inventado al incapaz para justificar su explicación. Por lo tanto, el explicador y el incapaz constituyen un binomio inseparable de todas las presuposiciones de la pedagogía (...). No hay maestro explicador sin alumno incapaz previamente construido. Y en la misma medida en que el maestro torna más amplia la magnitud de la explicación el cuerpo del alumno se va haciendo cada vez más menor (...)” (Skliar, 2005:11).

¿Pero cómo se conforma este *saber pedagógico* que se encuentra invisibilizado en los procesos de formación inicial?

Flavia Terigi (2012b) menciona algunas características del *saber pedagógico* por defecto¹³:

¹³ La autora conceptualiza de manera metafórica al saber pedagógico por defecto, se refiere a aquellos saberes que funcionan de manera automática y se reproducen en los procesos de formación inicial y luego en la inserción laboral de los enseñantes.

“la presencialidad, la simultaneidad, la clasificación por edades, la descontextualización son principios estructurantes del saber pedagógico por defecto, que llevan a un funcionamiento estándar del sistema escolar y a una producción de nuevos saberes bajo los mismos principios” (Terigi, 2012b:118).

Este *saber pedagógico* por defecto está presente en los imaginarios docentes y se encuentra naturalizado cuando al momento de llevar adelante prácticas docentes se piensa de manera homogénea secuencias de enseñanza con aprendizajes relativamente similares frente a la diversidad de alumnos y alumnas que constituyen el grupo con el cual se está trabajando. Uno de los rasgos posibles que la autora destaca es la monocronía a partir desde la cual se concibe al aprendizaje:

“Cuando hablamos de monocronía, nos referimos a un supuesto fuerte de la escolaridad moderna (...) Que la enseñanza habrá de proponer secuencias unificadas de aprendizaje a cargo del mismo docente, sostenidas a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos, de forma tal que al final de un período (por ejemplo, de un ciclo lectivo) y desarrollada la enseñanza tal como haya sido prevista, los sujetos logran aprender las mismas cosas” (Terigi, 2012b:118-119).

Tanto la explicación como gran parte de los *dispositivos* presentes en los procesos de *formación docente* sostienen, en su mayoría, la idea de una infancia normal, que puede verse en la respuesta homogénea / esperable de niñas y niños expuestos a contenidos escolares en un lapso de tiempo determinado, tolerado, que supone el avance hacia niveles de mayor complejidad. ¿Es posible quebrantar la matriz homogeneizadora? ¿Podrían pensarse otros dispositivos para la enseñanza?

“(…) La escuela es una institución propia del imperativo de la educación universal; agrupar a niños con un mismo maestro es el modo en que el dispositivo escolar moderno resolvió la masividad. Para agrupar niños, la escuela trabaja sobre el supuesto de homogeneidad; la clasificación por edades, definitoria de la escuela graduada, ha sido la principal estrategia macropolítica para asegurar esa homogeneidad [Puede afirmarse que] por su carácter graduado, la escuela primaria es una institución que agrupa a los niños según el principio de correspondencia entre determinada edad cronológica y un grado de escolarización para el que se definen propósitos educativos y contenidos escolares” (Terigi,2006:195).

¿Qué lugar presenta la alteridad en la formación de futuras educadoras y futuros educadores? ¿De qué manera rompemos con los supuestos que sustentan la matriz de la educación formal en nuestras prácticas docentes en el Nivel de Educación Superior?

Skliar prosigue su análisis en un punto relevante: *la normalidad*. Considera que la invención de la “educación especial”, ha sido “creada por la idea de *normalidad* para ordenar el desorden originado

por esa otra invención la anormalidad” (Skliar, 2005:13). Poner en cuestionamiento la *normalidad*, posibilita pensar cómo en lo educativo comienza a rasgarse “lo correcto”, “lo esperable”, “la justa medida” y habilita a construir alteridad. Construir otras infancias, otros futuros posibles, es tarea de los formadores y formadoras.

Es así como a lo largo de la historia, los considerados diferentes han sido nombrados de diverso modo, muchas de las veces utilizando eufemismos, pero marcando y nombrando desde el discurso a ese otro que rompe con lo esperable: “el lenguaje de la designación no es ni más ni menos que una de las típicas estrategias coloniales para mantener intactos los modos de ver y de representar a los otros y así seguir siendo, nosotros, impunes en esa designación a la relación con la alteridad” (Skliar:2005:15). Y en esta relación de *alteridad* y normalidad, con la alteridad y con nosotros es donde los *procesos de formación* deberían incidir para pensar otras trayectorias educativas y alterar la cronología de aprendizaje. Los discursos acerca de lo diferente, de los diferentes nos invaden, y nos olvidamos que utilizando los mismos borramos no sólo las subjetividades sino también las posibilidades de alterar, de habilitar otros futuros, otros recorridos de aprendizajes, otras *trayectorias educativas*.

Skliar afirma lo siguiente:

“No ha habido cambios radicales en los dispositivos técnicos y en los programas de formación que construyen discursos acerca de la alteridad, sea cómo ésta sea denominada “deficiente”, “con necesidades educativas especiales”, “discapacitada”, “diversidad”, etc. Hay en todas ellas la presencia de una reinvencción del otro que es siempre señalado como la fuente del mal, como origen del problema. Y, también permanece incólume nuestra producción del otro para así sentirnos más confiados y más seguros en el lado de lo normal” (Skliar, 2005:16).

Lineamientos de las políticas públicas: normas y realidades institucionales

Pero, si hablamos de lo educativo, de las instituciones destinadas a enseñar saberes legitimados públicamente, también debe pensarse lo escrito en las normas sancionadas que conforman las políticas públicas del estado, en tanto atañe también a los procesos de formación docente.

Primeramente podemos pensar en las relaciones que pueden establecerse en las instituciones que legitima el estado bajo los discursos de la *normalidad*, donde se marca una distinción entre las instituciones pertenecientes a los niveles educativos y las modalidades que atraviesan dichos niveles (como lo es la modalidad de Educación Especial). Es interesante volver a pensar la legitimidad de los argumentos que construyen sobre los sujetos destinatarios de un nivel o de una modalidad. ¿De qué modo el estado responde desde las políticas educativas a esos sujetos diferentes? .

El Gobierno de la Provincia de Buenos Aires sostiene el principio de inclusión educativa plasmado en la Ley de Educación Provincial N° 13.688 , y desde la Dirección de Educación Especial en la resolución N° 4635/11 “La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad con proyectos de integración en la Provincia de Buenos Aires” y se complementa con el documento de apoyo N° 4/10 “Las trayectorias educativas integrales para alumnos con discapacidad en los niveles y modalidades del sistema educativo”¹⁴. Ambos documentos se refieren también a las *trayectorias educativas* de los sujetos. El fracaso escolar debe reconocer no sólo las vicisitudes de los procesos de aprendizajes subjetivos sino también las propuestas de quienes tienen la responsabilidad de enseñar. Sobre el fracaso escolar, Terigi (2006) se refiere a cómo las responsabilidades de no aprender comenzaron a verse como responsabilidad de los sujetos y no se pone en discusión características propias de las instituciones educativas.

“Frente a la masividad del fracaso la interpretación podría haber volcado la sospecha sobre la escuela. Rasgos esenciales de la organización pedagógica de la institución, como la simultaneidad, la presencialidad, la descontextualización, podrían haber sido puestas bajo observación. Sin embargo, la sospecha se volcó sobre los sujetos y el fracaso fue interpretado durante mucho tiempo desde un modelo patológico individual. (...)El uso temprano de las pruebas de inteligencia, que se remonta a las primeras décadas del siglo XX, puede tomarse como un exponente del vigor de aquel modelo: las pruebas debían suministrar evidencia científica de un desarrollo intelectual del sujeto que explicaría sus dificultades para aprender en la escuela” (Terigi, 2006:27).

El desarrollo de las *trayectorias educativas* se presenta en el marco de los procesos de *integración* que el estado provincial¹⁵ sostiene frente a los sujetos que presentan discapacidad temporal o permanente. Y aquí, creo se presentan situaciones que nos llevan a replantearnos como formadoras la importancia de rasgar el *dispositivo de normalidad*, que supone dispositivos didácticos y pedagógicos con que se llevan adelante los procesos de Formación Docente Inicial.

Desde los lineamientos que realiza el Ministerio de Educación de la Nación, mediante la resolución CFE N°134/11 refiere en su artículo 1 al compromiso de las jurisdicciones de nuestro país para arbitrar y llevar adelante políticas educativas que puedan garantizar mejoras a nivel institucional en

¹⁴ La resolución n° 4635/11 y el documento de apoyo n° 4/10 pertenecen a la Dirección de Educación Especial de la provincia de Buenos Aires.

¹⁵ Me refiero puntualmente en el presente trabajo a la provincia de Buenos Aires.

la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en el trabajo docente¹⁶. Esto supondría como explica la resolución anteriormente mencionada “acciones para promover mejores condiciones de enseñanza y aprendizaje para fortalecer prácticas educativas para construir modos pertinentes de transmisión de saberes y organizar una experiencia escolar que posibilite a todos los estudiantes la plena inclusión en la vida cultural, social y económica” (Resolución CFE 134/11.pág 2).

Para llegar a la *inclusión*: ¿debemos primero llevar adelante procesos de integración? ¿La *integración* legitima la *normalidad*? Referido a éste aspecto Skliar menciona que la *integración* no puede ser un argumento instalado de manera impune ya que la exclusión es generada por el mismo sistema político, cultural, educativo, etc. Y prosigue: “a no ser que la inclusión sea como decía Foucault, un mecanismo de control de la población y/o individual: el sistema que ejercía su poder excluyendo (...) se propone hacerlo mediante la ficción y la promesa integradora” (Skliar, 2005:17).

Profundizando en algunos aspectos referidos a la política educativa nacional y a la modalidad de Educación Especial me referiré a la Resolución CFE N° 155/11. Desde esta norma se explicita el modo de entender la *inclusión*.

“La *inclusión* se presenta en la Ley de Educación Nacional como un concepto político cuya centralidad instala un enfoque filosófico, social, económico y especialmente pedagógico para:

- la aceptación y la valoración de las diferencias en una escuela que es de todos/as, para todos/as y para cada uno/a;
- la definición de políticas que protejan el interés superior de los/as niños/as y adolescentes;
- el desarrollo del sentido de comunidad, solidaridad y pertenencia plural;
- la promoción de las alfabetizaciones múltiples;
- el aprendizaje constructivo y la valoración de las capacidades de todos/as los/as estudiantes;
- una cultura educativa en la cual todos/as se sientan partícipes.

En la misma resolución CFE N°155/11 se transcribe la conceptualización de inclusión que sostiene la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO):

¹⁶ La resolución del CFE 134/11 toma como punto de partida la resolución 79/09 que refiere al Plan Nacional de Educación Obligatoria en la cual se mencionan 3 orientaciones estratégicas: igualdad, calidad y fortalecimiento institucional para los niveles de enseñanza obligatorios. La resolución CFE 79/09 en su Anexo I (pág. 18) expresa lo siguiente “desarrollar políticas que tengan como preocupación las propuestas que la escuela ofrece, no solo en términos de contenidos sino también respecto de los procesos de transmisión, las formas de organización así como las condiciones pedagógicas y materiales en que tiene lugar. Producir mejores condiciones para el cotidiano escolar tanto para alumnos como para docentes implica una preocupación por los modos en que es posible verificar la igualdad en el acceso a los conocimientos para todos los niños, jóvenes y adultos.”

“[se] define la inclusión como “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los/as estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (Resolución CFE 155/11, pág. 6).

El punto de partida para entender la *inclusión* de éste modo es el modelo social de discapacidad en vigencia. La Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires¹⁷, demarca dentro de la discapacidad, la especificidad para la enseñanza de los contenidos para los sujetos sordos e hipoacúsicos, los sujetos ciegos y disminuidos visuales, los sujetos con trastornos emocionales severos, los sujetos con discapacidad intelectual. Las especificidades para la enseñanza¹⁸ de los contenidos prescriptos por los diseños curriculares vigentes tienen en cuenta el abordaje específico que respeta aspectos culturales de las comunidades y/o aspectos de la constitución psíquica, y como otros modos de comunicarse no pueden dejar de considerarse al momento de escolarizar a dichos sujetos.

De este modo en referencia a la enseñanza, acorde a lo establecido en algunas de las resoluciones del CFE del Ministerio de Educación de la Nación, específicamente la resolución CFE 155/11, referida a la modalidad de Educación Especial, en nuestra provincia de Buenos Aires la resolución n° 4635 “La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad con proyectos de integración en la Provincia de Buenos Aires”¹⁹ se expresa lo siguiente:

“las propuestas curriculares destinadas a atender las necesidades individuales de los alumnos derivadas de discapacidades en relación con su edad cronológica/franja etaria, constituyen una reorganización de contenidos y selección de estrategias de enseñanza que fortalecen el curriculum de la educación común” (Resolución n° 4635/11, pág.15).

La presencia física de ambas instituciones: la escuela “común” y la escuela “especial”, supone perpetuar la diferencia, la marca, la separación de “los comunes” de los “especiales”, los “*completos*” de

¹⁷ En el sitio web de la Dirección General de Cultura y Educación, en la gestión pedagógica se menciona lo siguiente “La Educación Especial atiende a Alumnos con Necesidades Educativas Especiales; (Retardo Mental, Ciegos y disminuidos Visuales, Sordos e Hipoacúsicos, Discapacitados Motores - Multimpedidos, Impedidos de concurrir al Servicio Ordinario Común (Domiciliaria y Hospitalaria), Trastornos Emocionales Severos, Alteraciones en el Desarrollo del Lenguaje, Atención Temprana del Desarrollo Infantil (Riesgo biológico y/o Socio ambiental), Formación Laboral para todas las Discapacidades, Talentosos); en un continuo de prestaciones Educativas que deben garantizar un proceso formativo integral flexible y dinámico del alumno desde Atención Temprana (de 0 años) hasta su inserción socioeducativo y/o laboral”

¹⁸ Cuando se hace referencia las especificidades de la enseñanza se considera la utilización de otros lenguajes para el desarrollo de la tarea de enseñanza en el caso de los sordos e hipoacúsicos la Lengua de Señas Argentina (LSA), en el caso de los ciegos el Sistema Braille, por mencionar sólo algunos.

¹⁹ “La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad con proyectos de integración en la Provincia de Buenos Aires” (2011) Dirección de Educación Especial. Dirección General de Cultura y Educación. La Plata. Argentina.

los “*incompletos*”. Esta distinción está presente en los discursos que circulan en lo social, y podrían estar presentes en algunas de las prácticas de *integración*.

“(…) Las sociedades se han dividido siempre entre los poderosos y los carenciados, los que saben y los ignorantes, la elite y las masas. A lo largo de la historia se ha segregado a las personas por su casta, su clase, su religión, su color de piel, sus ideas o su sexualidad, entre otras exclusiones posibles. Siempre se han elaborado justificaciones para las injusticias que unos pocos han impuesto a la mayoría (…)” (Díaz, 2001).

El abordaje de las diferencias, requiere no sólo debería considerarse en los procesos de *integración* sino también en los procesos de escolaridad “común” el abordaje pedagógico que respete distintos puntos de partida posibles²⁰ permitirá mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

En la resolución n°4635/11 explicita “no todos los alumnos parten del mismo lugar no todos recorren el mismo camino ni lo hacen al mismo tiempo y no todos llegan al mismo sitio”. Y también se menciona en el ítem 4, de la resolución CFE 174/12:

“De este modo, se vuelve prioritario proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes. Parte de las dificultades en la trayectoria escolar se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador. Este modelo escolar dificulta el trabajo con la heterogeneidad, excluye educativamente a muchos estudiantes y devalúa la propuesta escolar para el conjunto”

La respuesta educativa que llegue a los sujetos con discapacidad deberá ser la que le brinde la oportunidad de enfrentar con mayores recursos y en mejores condiciones su proceso de construcción, producción y aplicación creadora de conocimientos.

Estudios sociológicos como los de Le Barton (1998), Miguel Ángel Ferreira (2008), insisten en la discapacidad como categoría social y política en cuanto implica regulación y lucha por posibilidades. El grado de estigma y valoración de las personas con discapacidad va a depender de las formas generales de la sociedad en que viven. Y las instituciones y los profesionales educativos y sociales juegan un papel fundamental.

La discapacidad adquiere sentido en el contexto de una cultura y depende del sentido asignado

²⁰ En la resolución CFE 174/12 “Pautas generales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación” se enuncia la importancia de considerar diferentes puntos de partida posible.

a otros conceptos culturalmente próximos como el de «normalidad». Dicho de otra forma, la discapacidad puede ser concebida, no como una característica objetiva aplicable a la persona, sino como una construcción interpretativa inscrita en una cultura y su particular modo de definir lo «normal».

La discapacidad, ha transitado por diferentes paradigmas. Actualmente se habla del modelo social de discapacidad, vigente actualmente, como se menciona en el documento del Ministerio de Educación de la Nación: “*Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo Argentino*”.

“En este sentido, se pueden señalar dos premisas importantes en el Modelo Social:

En primer lugar, las causas que originan la discapacidad no son religiosas ni científicas, sino sociales o al menos, preponderantemente sociales. Según este modelo, no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino un mundo construido sin considerar la discapacidad; esto es, las limitaciones de la propia sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean consideradas dentro de la organización social.

En segundo lugar –la utilidad para la comunidad- se considera que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, o que, al menos, la contribución será en la misma medida que el resto de personas –sin discapacidad. De este modo, partiendo de la premisa de que toda vida humana es igualmente digna, es particularmente valioso enfatizar las capacidades sobre las discapacidades; desde el Modelo Social se sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionando con la inclusión y la aceptación de la diferencia. En este orden de ideas, las niñas, los niños, jóvenes y adultos con discapacidad deben tener las mismas oportunidades de desarrollo, en donde, por ejemplo, la educación –que permite la inclusión- considere las necesidades de todos y todas, independientemente de la etnia, cultura, religión, condición psicobiológica, posición económica, entre otros” (Ministerio de Educación de la Nación, 2009:52).

Y aquí es donde la norma y lo cultural se entrecruzan. Cómo integrar en un ámbito legítimo de transmisión de saberes a quienes están excluidos en muchos de los ámbitos de lo social, hablamos de jóvenes y de discapacidad en sociedades caracterizadas por la incertidumbre, la fragilidad, la liquidez, en los términos planteados por el sociólogo polaco Bauman(2002) cuando define a las sociedades dentro de la modernidad líquida .

Otorgar a los sujetos, reconocer en ellos subjetividades, derechos, y tolerar la diferencia supone también permitir a todos los sujetos desde una posibilidad de aprender, de sujetos de conocimiento, de

romper con los *criterios de normalidad* establecidos y comenzar a desnaturalizar lo aprendido a través de los procesos de normalización y clasificación de las instituciones.

De este modo, como enuncia la Resolución CFE 174/11:

“(…) se vuelve prioritario proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes. Parte de las dificultades en la trayectoria escolar se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador. Este modelo escolar dificulta el trabajo con la heterogeneidad, excluye educativamente a muchos estudiantes y devalúa la propuesta escolar para el conjunto” (Resolución CFE 174/11, pág. 2).

El modelo social de la discapacidad es sostenido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y por el marco de las Convenciones y principios de derechos humanos. Para este modelo, la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social. En este sentido, “la discapacidad es un resultado negativo de la interacción entre una condición personal (la deficiencia) y el medio (debido a sus barreras)” (Resolución CFE N°155/11, pág. 15- 16).

Aquí es donde adquiere relevancia el concepto de las *trayectorias educativas* y el concepto de quebrantar la *normalidad* presentes en las instituciones de educación obligatoria cómo también en las instancias de *Formación Docente* Inicial. La normativa vigente desde las resoluciones aprobadas por el CFE resaltan la importancia de transformar aspectos referidos a lo institucional (en el cual incluyo tanto los dispositivos didácticos como los sujetos que se encuentran en situación de enseñar, formar y aprender). Las prácticas de *integración* suponen el trabajo con los diseños curriculares y diversidad de estrategias para las propuestas de enseñanza. La normativa que regula dichas prácticas, ha sido discutida y reformulada luego de la sanción de las nuevas leyes de educación, a nivel nacional y de la provincia de Buenos Aires.

Nuestros diseños curriculares tienen valor prescriptivo, valor de ley, estableciendo la legitimidad de la enseñanza desde el estado de un conjunto de saberes (que abarcan diversas disciplinas). Dichas intervenciones para el trabajo de los saberes, en el ámbito de integración, pueden ser consideradas estrategias desde la modalidad de la educación especial. Muchas de estas estrategias rompen de alguna manera, la idea de la linealidad de la enseñanza y del aprendizaje. Las intervenciones de “lo especial” proponen:

* como punto de partida la diferencia, y realizar recorridos posibles que posibilitará aprender y enseñar conocimientos.

* alterar el ritmo “homogéneo” de la enseñanza, diseñar otras secuencias posibles para el trabajo con los contenidos a enseñar.

Esto supone otro posicionamiento de los enseñantes, alejarse de ese ideal de alumno, considerar a los sujetos con saberes culturales, con trayectorias de vida y recorridos escolares diferentes. Concebir a los jóvenes como sujetos de derecho que pueden cuestionar las propuestas de enseñanza y exigir otras que respeten su subjetividad y alteren el ritmo de aprendizaje homogéneo.

El conocimiento construido para ser transmitido de manera graduada, dosificada, dotado de los criterios de razón y de verdad, sostenidos por la escuela moderna tradicional, pareciera que no se encontrasen en la enseñanza especial, en tanto socialmente se desdibuja su función de trabajar con contenidos. Pareciera que quienes pueden acceder a los conocimientos necesarios, que la escuela eficazmente distribuye desde hace tantos años, son aquellos presentes en las instituciones normalizadoras y por lo tanto legitimadora de saberes verdaderos, pero no ya incuestionables como en otras épocas.

“Un desafío consiste en formular las condiciones de una “escuela para todas y todos”. Las personas tienen derecho, sin exclusiones, a una educación de calidad y son los sistemas educativos los que deben ajustarse para satisfacer las necesidades de todos. Esto marca la imperiosa necesidad de dar la oportunidad, por ejemplo, a todos los niños de aprender junto a sus pares, siempre que sea posible. En el avance hacia este nuevo enfoque, juegan un papel fundamental la legislación y las políticas que los países llevan adelante, y en este contexto la información se transforma en un elemento fundamental” (Ministerio de Educación de la Nación, 2009:52).

Sosteniendo este modelo de discapacidad donde es necesario centrar la mirada en el sujeto y en cómo éste puede llevar adelante diversos recorridos dentro del sistema educativo. Ya que desde lo prescripto en esta normativa se acuerda lo siguiente:

“La inclusión consiste en transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los/as alumnos/as. Ello implica que hay tiempos distintos, estrategias diferentes y recursos diversos para el aprendizaje de todos/as los alumnos/as. En este marco, las necesidades de los/as alumnos/as son vistas como necesidades de la institución y las diferencias están dadas por los estilos, ritmos y/o motivaciones para el aprendizaje” (Resolución CFE N°155/11, pág. 17).

Por lo tanto desde la política educativa vigente, es prioritario:

“Garantizar el derecho a la educación de todas las personas con discapacidad exige que todos los/as alumnos/as con discapacidad estén en aquella escuela que los beneficie en mayor medida, tomando como referencia el currículum común y elaborando, en base a este, estrategias diversificadas que contemplen la complejidad o especificidad de la problemática de los/as estudiantes, de manera de implementar las configuraciones de apoyo que se requieran” (Resolución CFE N°155/11, pág.18).

d) DEFINICIÓN DE INTERROGANTES ACERCA DE LOS DEBATES EXPUESTOS

La propuesta de la *integración*, enmarcada en el discurso de la *inclusión* que el estado provincial sostiene como política pública, podría suponer un modo de sostener lo denominado “*normal*”, y que se expresa en los discursos que nombran a la escuela común. Sin embargo la linealidad de la escuela común supone en el desarrollo de los aprendizajes esperables, en una cronología de tiempo ideal, en un *sujeto normal* borrando así posibilidades de *alterar la infancia* dentro de lo escolar. En estas acciones llevadas adelante no se permitiría quebrantar *la normalidad* referida a los sujetos que transitan los niveles de enseñanza obligatoria.

¿Cómo se inicia la construcción de la infancia normal? ¿Qué lugar nos corresponde cómo adultos para posibilitar otras infancias? ¿Cómo quebrantar el saber pedagógico por defecto que está presente en nuestra imaginación pedagógica? ¿Cómo proponer alterar las infancias desde nuestras prácticas de formación? ¿De qué modo habilitar otras miradas sobre las infancias en los futuros y las futuras formadoras?

Las investigaciones realizadas por Ariès demuestran que “la infancia es un producto histórico moderno, y no un dato general y ahistórico que impregna toda la historia de la humanidad. La infancia también es una construcción y, además, una construcción reciente, un producto de la modernidad” (Narodowski, 2007: 29-30) En la conformación de los estados modernos comenzaron a constituirse espacios de intervención social que paulatinamente fueron conformando saberes disciplinares. El campo de lo pedagógico como campo legitimado para nombrar y construir discursos sobre los niños, se constituye híbridamente junto al concepto de infancia en el periodo moderno. De este modo el niño comienza a ser objeto de atención de la pedagogía y funda la necesidad de educar a la infancia (Carli, 2004).

“La modernidad trae una situación distinta (...) ya que ella forma parte de la constitución (piedra angular) del discurso pedagógico. La infancia deja de ocupar su lugar

como residuo de la vida comunitaria (...). Ahora el niño comienza a ser percibido como un ser inacabado, carente, y por tanto individualizado, producto de un recorte que reconoce en él resguardo y protección” (Narodowski, 2007: 32)

Los discursos referidos a la infancia construyen, de este modo, a un sujeto único y universal, en el que se incluyen todos los niños sin distinción de ningún tipo. La infancia como categoría teórica surge en un momento histórico determinado en la organización de los estados, como se mencionó anteriormente y posee características propias en nuestro país. Sandra Carli (2004) propone indagar la categoría infancia desde una perspectiva histórica para quebrantar esta representación universal y monolítica, “ todo sujeto se constituye en una trama de discursos y no fuera de ellos (...)” (Carli, 2004:8). Las infancias²¹ de hoy condensan discursos de periodos históricos anteriores, y éstos representan modos de entender a la infancia en la sociedad y presentan a su vez posiciones dominantes de adultos y modos de vincularse entre ellos. ¿De qué modo están presentes estos modos de entender a los infans en las situaciones de enseñanza y aprendizaje que planteo como formadora?

La necesidad de control sobre la infancia puede interpretarse como una práctica hegemónica a lo largo de la historia, y supone la presencia de relaciones de dominación reflejadas en el silencio de la infancia, en su lenta sobrevivencia, en su invisibilidad frente a las miradas de los adultos. Es así como se cubre sutilmente la *alteridad*, la diferencia se trata de borrarla intentando sostener la normalidad de la infancia en las instituciones disciplinadoras.

Bustelo habla de la Biopolítica de la Infancia, en donde a los niños y a las niñas se les ha negado su existencia, se los redujo al zoé y se les ha quitado el bios. “La Biopolítica de la infancia trata de la muerte y de quienes acceden a la vida y de cómo una vez en ella intenta mantenerlos en el zoé como sobrevivientes a los que se puede inhibir o regular el desarrollo de la ciudadanía y el acceso a la política [bios]” (Bustelo, 2007:34). ¿Es posible ejercer control sobre las infancias?

Hoy socialmente se imponen como dominantes discursos referidos a la *patologización* de la infancia. Y la *patologización* de la infancia está presente en los discursos de maestras y maestros, es aceptado, y a través de él se ha reinventado el modo de definir, denominar, marcar, categorizar, etiquetar a niñas y niños, borrando sus subjetividades. Esta *patologización* de niños y niñas implican procesos de control de la subjetividad desde la instauración de la medicalización. El control de la infancia, la construcción de sujetos “*normales*” está presente en lo social.

²¹ Al utilizar el término infancias se intenta concebir diversidad de infancias considerando situaciones culturales, de inequidad y desigualdad.

¿Cómo llevamos adelante procesos de ruptura frente a éstos discursos que se presentan como verdaderos? ¿Cómo habilitamos infancias y futuros? ¿De qué manera influyen en la *formación docente* de los futuros profesores y futuras profesoras de educación primaria los *criterios de normalidad* que nos conducen a diferenciar, a separar quienes aprenden “idealmente” de quienes no lo hacen? ¿Es posible quebrantar esta *normalidad* para permitir que los futuros formadores y formadoras de la educación primaria habiliten nuevas infancias? ¿Cómo romper en nuestro saber pedagógico por defecto proponer siempre secuencias unificadas de enseñanza para generar aprendizajes relativamente similares en un mismo grupo de distintas alumnas y alumnos? ¿Cómo romper esta idea de infancia universal normalizada?

La construcción de la *normalidad* va acompañada de discursos, argumentos que controlan a los infantes, los cuales refieren a la *patologización* y medicalización de la infancia²².

La desigualdad sigue planteada al sostener *criterios de normalidad*, no hay lugar para la *alteridad*. Hablar de infancias en el mundo contemporáneo requiere no sólo rastrear cómo los discursos dominantes construyen a los sujetos, y muchas veces los determinan, sino que supone quebrantar estos discursos dominantes. Romper estos discursos dominantes es habilitarlos como sujetos que construirán el futuro próximo con acceso a la ciudadanía y a la política, y construir la dimensión emancipadora de la infancia a la que refiere Bustelo (2007).

Pensar una infancia sin futuro es pensar un imposible, es negar la posibilidad de alterar lo dado, de construir otras historias es negar la intervención pedagógica. Subvertir requiere estar con otros, la presencia de otras generaciones y de vínculos intergeneracionales ya que posibilitan otros futuros posibles. Desde la formación docente inicial es mi responsabilidad, habilitar miradas sobre las infancias y esto supone poner en cuestionamiento los *dispositivos de enseñanza* instaurados como dominantes, es habilitar y dar lugar a la alteridad de la infancia.

“Recrear la infancia significa generar un espacio en la cultura donde esa realidad sea pensada como una nueva forma de vínculo intergeneracional y como una categoría emancipadora, y no meramente como una instancia de puro sometimiento a los adultos” (Bustelo, 2007 : 3).

²² Me refiero a la actual tendencia de la prescripción de psicofármacos en la infancia y a la lucha respecto de los diagnósticos establecidos en el Manual de trastornos mentales DSM-V de la sociedad americana de psiquiatría y al repudio por profesionales de salud mental y profesionales de la educación. Este repudio puede leerse en la web de Página 12 : <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-170625-2011-06-23.html>
Para más información <http://www.forumadd.com.ar/>.

Es posible construir *trayectorias educativas* con sujetos que rompen los *criterios de la normalidad*. Es relevante romper criterios de la infancia normal así como también problematizar lo referido a la patologización de niños y niñas, que supone perpetuar el control de los mismos y construye nuevos modos de ser *infans* normales.

¿De qué modo los *dispositivos didácticos* en el nivel superior inciden en la prevalencia de la *normalidad*? ¿Cómo la integración perpetúa la idea de *normalidad* que conforma nuestro sistema educativo, donde se integra al diferente? ¿Integrar supone que hay una infancia posible para pertenecer a la escuela “común”? ¿La integración toma como referencia el modelo social de discapacidad o sigue prevaleciendo una mirada de integración desde la normalización?

Por ello, sigo afirmando que cuestionar los conceptos que fundamentaron la construcción de la sociedad moderna, junto a las instituciones disciplinadoras que hemos ido naturalizando, olvidando el porqué de sus orígenes; implica romper viejos esquemas de *homogeneización* aun vigentes: aprendizajes ideales, buenos alumnos, maestros eficientes, buenas escuelas que suponen buenas sociedades.

“(…) el saber profesional del que pueden disponer los maestros y profesores ha sido construido históricamente considerando la acción educativa en clave escolar (…)” (Terigi, 2012a:47).

Profundizar aspectos relacionados con la enseñanza y nuestro saber pedagógico es intentar construir mejores trayectorias educativas, *trayectorias educativas completas* y queda por delante un gran desafío romper con la linealidad y progresión sobre los cuales se edificó la institución escolar moderna.

Flavia Terigi sostiene que los sistemas educativos en Argentina, posibilitan el desarrollo de trayectorias teóricas, las cuales presentan una linealidad y progresión única. En este concepto de la autora encuentro posibilidades para intentar responder estas preguntas:

¿De qué modo los *dispositivos didácticos y pedagógicos* presentes en la educación superior, contribuirían de alguna manera a perpetuar la *normalidad*? De ser así: ¿representaría un obstáculo en la formación de las futuras profesoras y los futuros profesores de Educación Primaria para llevar adelante los procesos de *integración*? ¿Los procesos de *formación de docentes* en el nivel superior posibilitarían continuar con los procesos de *normalidad* que instauraron la conformación de los sistemas educativos a escala nacional?

Como consecuencia, a partir del concepto de trayectorias teóricas, la configuración de los saberes didácticos y pedagógicos de la formación docente se encuentran sustentados por un modo posible de aprender. Y sobre esto se desarrolla la matriz de la educación formal, por ello Terigi afirma lo siguiente:

“En el saber pedagógico por defecto, y debido a la perspectiva monocrónica sobre el aprendizaje, el aula monograda ha llegado a constituir la versión estándar de lo que es un aula escolar. Llamamos *aula monograda* a aquella en la cual un maestro o un profesor debe

desarrollar un programa unificado de aprendizajes con un grupo de niños o adolescentes que cursan un mismo grado de escolaridad y que va a ser el mismo de principio a fin del ciclo lectivo. La producción pedagógica del sistema educativa toma como supuesto de partida la existencia de un docente para cada grado de escolaridad, y transforma el funcionamiento regular del aula monogrado en el “deber ser” de la escolarización, por lo cual la normativa, la documentación escolar, la formación docente, las definiciones curriculares, los libros de texto s construyen por defecto para tal aula” (Terigi, 2012b:121).

Esta noción de aprendizaje monocrónico, característica del aula monogrado que menciona Terigi, como único camino posible supone que todos los sujetos podrán llevarlo adelante en un tiempo esperable, de manera unívoca. Y tanto los *saberes pedagógicos* como los saberes didácticos a los que refiere la autora están presentes en los procesos de formación docente inicial. Recordemos lo siguiente:

“La docencia se pensó como un trabajo individual, personal, en cuya definición, los elementos del carácter y la personalidad eran muy influyentes. El oficio docente se definía por un dominio del saber letrado, lo que le otorgaba una autoridad legítima e inapelable para ponerse frente al aula y ser digno de imitar” (Southwell, 2009:4).

¿Cómo se delinea el recorrido de los sujetos sobre las características de nuestro sistema educativo formal? ¿Es posible pensar otras trayectorias posibles? ¿Cómo quebrantar esta matriz fundacional del saber pedagógico?

Nuestro sistema educativo, afirma Flavia Terigi (2010) supuso el desarrollo de *saberes pedagógicos* y trayectorias teóricas que se asientan en 3 rasgos:

- la organización del sistema por niveles,
- la gradualidad del curriculum,
- la anualización de los rasgos de instrucción.

De esta manera en el desarrollo de las trayectorias individuales, lugar de encuentro de las trayectorias teóricas y las trayectorias reales es donde se podría quebrantar este modo universal de enseñar, base de nuestro saber pedagógico, que supone una única cronología de aprendizaje para transitar la escolaridad obligatoria. Las *trayectorias escolares* como enuncia Flavia Terigi (2007) comenzaron a presentar relevancia al momento de desarrollar políticas sociales y educativas para la infancia, adolescencia y juventud. La referencia a las *trayectorias escolares* es planteada como política pública del estado de la Provincia de Buenos Aires y está presente en documentos de la Dirección de la Educación Especial “Trayectorias educativas integrales para alumnos con discapacidad en los niveles y

modalidades del sistema educativo”.²³ . Como también está presente en las resoluciones emitidas por el Consejo Federal de Educación de nuestro país.

Los supuestos pedagógicos y didácticos como cronosistema²⁴, presencialidad, simultaneidad; en los cuales se sostiene nuestro sistema educativo suponen *aprendizajes monocrónicos*. ¿Qué supuestos presentan los aprendizajes monocrónicos?

“Cuando hablamos de aprendizajes monocrónicos, estoy usando un concepto que tiene que ver con el tiempo (...) estamos hablando de la idea de (...) proponer una secuencia única de aprendizajes para todos los miembros de un grupo escolar y sostener esta secuencia a lo largo del tiempo, de modo tal que, al final de un proceso más o menos prolongado de enseñanza, el grupo de alumnos haya aprendido las mismas cosas. Este es el supuesto de la escolaridad moderna (...)” (Terigi, 2010:16).

Como menciona Terigi (2010), los *aprendizajes monocrónicos* constituyen nuestro *saber pedagógico* por defecto, para mejorar las trayectorias escolares de los niños, es necesario alterar la, secuencia única de aprendizajes para posibilitar otros recorridos institucionales que permitan otros modos de enseñar en nuestra sociedad actual. Problematizar posibles relaciones entre los *dispositivos de enseñanza* y la formación de futuros enseñantes, nos permitiría quebrantar en nuestro imaginario pedagógico la idea de *aprendizajes monocrónicos* que sólo contribuye a sostener legítimos *criterios de normalidad* de los sistemas de enseñanza. La realidad institucional y la práctica cotidiana se encuentra anclada en principios fundadores de corte homogeneizador. De allí la importancia de problematizar la formación docente inicial para llevar a cabo el nuevo paradigma de inclusión presente en la normativa vigente.

“La escuela y el trabajo docente han estado y están siempre tensionados, preocupados por la reproducción y la producción de desigualdad e injusticia. La no naturalización de la injusticia es algo que le toca a las instituciones políticas, entre las que se incluye la escuela. También implica no perder de vista que la escuela es un ámbito específico y particular donde se produce la socialización de las nuevas generaciones en la cultura letrada y donde se construye una relación con la cultura y la política” (Southwell, 2009: 11).

El desarrollo de las trayectorias individuales irá conformándose entre sujetos y mediaciones institucionales, los modos de organización de los procesos de transmisión de los saberes requiere reconocer alteridad. La diversidad de experiencias de aprendizaje posibilitaría no sólo otras trayectorias

²³ Documentos referidos a las trayectorias escolares en la modalidad de educación especial consignados en la bibliografía.

²⁴ El término *cronosistema* que utiliza Terigi, refiere al concepto de cronologías de aprendizaje que supone aprendizajes monocrónicos. Ver bibliografía citada.

educativas de los sujetos, sino que también de este modo tensionar los *criterios de normalidad* que habita en las instituciones y los modos de pensar a quienes van a aprender.

“El saber pedagógico con el que contamos, sobre todo el que circula por los canales institucionales, al que llamamos saber pedagógico por defecto, tiene problemas a la hora de afrontar las condiciones actuales en que se produce el trabajo de enseñar y, sobre todo, a la hora de imaginar alternativas con algún poder instituyente” (Terigi, 2012a:44).

e) POSIBLE METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo está centrado en indagar la conformación de los *dispositivos didácticos en el Nivel Superior* y su posible relación en la *construcción de la normalidad*.

Considero interesante esbozar posibles relaciones entre los referentes de la bibliografía y la normativa, es decir, someter a discusión algunos aspectos de los documentos normativos mencionados con referencias teóricas en tanto dichos documentos regulan el accionar de las instituciones del estado de la Provincia de Buenos Aires. Esta *construcción de la normalidad* presente en los *dispositivos de enseñanza* se problematizará desde lo enmarcado por la Política Educativa Nacional a través de las resoluciones del CFE y de la provincia de Buenos Aires desde la normativa de la modalidad de Educación Especial.

Se puede prever que se utilizarán como fuentes, las normativas que prescriben el accionar en las instituciones educativas en contextos sociales y culturales específicos intentando interrogar y analizar el discurso escrito a partir de la problemática de la pedagogía de la formación y el marco construido en este trabajo.

Bibliografía del presente trabajo

- ✍ Barrán, J. P. (1990) “Historia de la sensibilidad en el Uruguay”. Tomo II. El Disciplinamiento (1860-1920), Montevideo, Ediciones Banda Oriental, Capítulo 2.
- ✍ Baquero, R., Terigi, F. y otros (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires, en REICE, Vol. 7 Nro. 4, págs. 292-319
- ✍ Barton, Len (2009) Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: observaciones. Revista de Educación, 349, mayo-agosto, pp. 137-152.
- ✍ Birgin, A (2006) “Pensar la formación docente en nuestro tiempo” en Terigi, F. (2006) (comp) “Diez miradas sobre la escuela primaria”. 1 edición. Siglo XXI Editores. Buenos Aires
- ✍ Bustelo, E (2007) “El recreo de la Infancia”. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. Introducción y Capítulo 1.
- ✍ Canguilhem, G (1986) Nuevas reflexiones relativas a lo normal y a lo patológico (1963-1966) En: Canguilhem, G Lo normal y lo patológico. Buenos Aires. Siglo Veintiuno editores
- ✍ Carli, S., (1992) “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva”. En: Puiggrós, Adriana (Dir.), Escuela, democracia y orden (1916:1943). Editorial Galerna, Buenos Aires.
- ✍ Carli, Sandra (1994) “Historia de la infancia: Una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina”. En: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año III, N° 4. Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- ✍ Caruso, M. (2001) ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En: Pineau, P., Dussel, I. Caruso, M. “La escuela como máquina de educar. Tres ensayos sobre un proyecto de la modernidad”, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- ✍ Caruso, M. y Dussel, I .(1999). La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Editorial Santillana. Buenos Aires
- ✍ Dubet F. (2006) “El declive de la institución escolar. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad”. Barcelona, Gedisa, Capítulo 3

- ✍ Duschatzky.S y Skliar, C (2001) Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación en Larrosa y Skliar (Edit.) Habitantes de Babel. Políticas y prácticas de la diferencia. Editorial Laertes, Barcelona.
- ✍ Dussel, I. (2004) “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina. Una perspectiva postestructuralista”. *Cadernos de pesquisa*, v° 34, n ° 22, pp. 305-335, maio/agosto 2004.
- ✍ Falcioni, O. (2004)”Las silenciadas batallas juveniles. ¿Quién está marcando rumbo en la escuela media hoy?” En *KAIRÓS Revista de Temas Sociales*, Universidad Nacional de San Luis. Año 8-N° 14.
- ✍ Feldman, Daniel (2010) Enseñanza y escuela. Paidós. Buenos Aires.
- ✍ Frigerio, G (2006) “Infancias (apuntes sobre los sujetos)”en Terigi, F (Comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires.
- ✍ Infante, M. Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos XXXVI*, N° 1, 2010. Disponible en www.scielo.cl. Último acceso 13 de septiembre de 2012
- ✍ Hunter, I (1998) *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona. Editorial Pomares. Cap2
- ✍ Kohan, Walter (2004) *Infancia entre educación y filosofía*. Capítulo 2 La infancia escolarizada de los modernos (M. Foucault). Laertes. Barcelona. España
- ✍ Le Blanc, G (2004) La invención del sujeto: entre normas sociales y normas vitales. En: Le Blanc, G. *Canguilhem y las normas. Nueva visión*. Buenos Aires.
- ✍ Narodowski, M. (2007) *Infancia y Poder. La conformación de la Pedagogía Moderna*. Aique Educación, Buenos Aires (Caps. 1 y 6)
- ✍ Orjuela Sánchez, Gloria. Formación Pedagógica e investigativa en la licenciatura de educación especial. *Pedagogía y saberes*, N° 31, 2009. Disponible en:
<http://www.pedagogica.edu.co/revistas/ojs/index.php/PYS/article/viewArticle/762> Último acceso: 1 de noviembre de 2013
- ✍ Skliar, C .La normalidad, no a la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias de educación. *Revista Educación y Pedagogía Vol N° 41, 2009* . Disponible en :
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewArticle/6024>. Último acceso 30 de octubre de 2013
- ✍ Skliar, Carlos (2005) Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. En Pablo Vain y Ana Rosato (Comp.) *La construcción social de la normalidad*. Colección Ensayos y experiencias. Novedades Educativas
- ✍ Southwell, M (2009) “Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo”. Publicado en José Yuni (Comp.) *Formación docente. Complejidad y Ausencias*. ISBN 978-987-1432-29-5, 2009
- ✍ Terigi, F. (2006) (Comp.) “Diez miradas sobre la escuela primaria”. 1 edición. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. Cap.: “Las otras primarias y el problema de la enseñanza” III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007

- ✍ Terigi, Flavia (2007) "Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar" En Frigerio, G., Diker, G. y Baquero, R. (comps.) (2007): *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial. Buenos Aires
- ✍ Terigi, F. (2009) "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional". *Revista Iberoamericana de educación*. N° 50, pp. 23-39.
- ✍ Terigi, F. (2010) "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Conferencia del 23 de febrero de 2010, Cine Don Bosco, Santa Rosa, La Pampa. Disponible en <http://www.lapampa.edu.ar:4040/bicentenario/index.php/accioneseducativas/ciclo-de-cine-y-conferencias/cronologias-de-aprendizaje.html> (10/09/2013)
- ✍ Terigi, F (2012a) "Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación". Documento básico. 1 edición. Fundación Santillana. Buenos Aires
- ✍ Terigi, F (2012b) "La enseñanza como problema en la formación del ejercicio profesional" En BIRGIN, A. (Comp.) *Más allá de la capacitación*. Paidós. Buenos Aires.
- ✍ Veiga-Nieto (2001) *Incluir para excluir* en Larrosa y Skliar (Edit.) *Habitantes de Babel. Políticas y prácticas de la diferencia*. Editorial Laertes, Barcelona.
- ✍ Vasen, J (2011) *Un nueva epidemia de nombres impropios*. Colección Conjunciones. Editorial Novedades Educativas. Buenos Aires

Normativas educativas

- ✍ Documento de apoyo N° 4 (2010) "Trayectorias educativas integrales para alumnos con discapacidad en los niveles y modalidades del sistema educativo" Dirección General de Cultura y Educación Dirección de Educación Especial. La Plata. Argentina
- ✍ Resolución CFE 120/10(30/09/10) Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina
- ✍ Resolución CFE, 134/11 (22/6/11). Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina
- ✍ Resolución CFE 155/11 (13/10/11)."Educación Especial". Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina
- ✍ Resolución CFE, 174/12 (13/06/12). Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina
- ✍ Documento "Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. orientaciones" (14/10/09). Ministerio de Educación de la Nación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.
- ✍ Resolución 4635 (5/12/11) "La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad con proyectos de integración en la Provincia de Buenos Aires" Dirección de Educación Especial Dirección General de Cultura y Educación. La Plata. Argentina.