

Pedagogía

Profesorado de Educación Inicial
Profesorado de Educación Primaria

Campo de la Formación General

FORMACIÓN DOCENTE

Pedagogía

Profesorado de Educación Inicial
Profesorado de Educación Primaria

Campo de la Formación General

© Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Ministerio de Educación
Dirección General de Planeamiento Educativo
Dirección de Currícula y Enseñanza, 2011
Esmeralda 55, 8° piso
C1035ABA - Buenos Aires
Teléfono/Fax: 4343-4412
Correo electrónico: dircur@buenosaires.edu.ar

Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en este documento, hasta 1.000 palabras, según ley 11.723, art. 10°, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si este excediera la extensión mencionada, deberá solicitarse autorización a la Dirección de Currícula y Enseñanza.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Jefe de Gobierno

Mauricio Macri

Ministro de Educación

Esteban Bullrich

Subsecretaria de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica

Ana María Ravaglia

Directora General de Planeamiento Educativo

María de las Mercedes Miguel



Aportes para el desarrollo curricular. Formación Docente

PEDAGOGÍA

Profesorado de Educación Inicial

Profesorado de Educación Primaria

Dirección de Currícula y Enseñanza

Gabriela Polikowski

Elaboración del material

Equipo de generalistas

María Alejandra Barale

María José Sabelli

Marcela Inés Sisto

Rosa Windler

Equipo de generalistas

María Alejandra Barale

María José Sabelli

Edición a cargo de la Dirección de Currícula y Enseñanza

Coordinación editorial: Paula Galdeano

Edición: Gabriela Berajá, María Laura Cianciolo, Marta Lacour, Virginia Piera y Sebastián Vargas

Coordinación de arte: Alejandra Mosconi

Diseño gráfico: Patricia Leguizamón y Patricia Peralta

Apoyo administrativo: Andrea Loffi, Olga Loste, Jorge Louit y Miguel Ángel Ruiz

Presentación

Los diseños curriculares para el Profesorado de Educación Inicial y el Profesorado de Educación Primaria son el producto de un trabajo de elaboración curricular compartido y consensuado entre la Dirección de Currícula y Enseñanza y la Dirección de Formación Docente. La propuesta ha sido consultada en encuentros interinstitucionales a través de la Comisión Curricular del Consejo de Educación Superior de Gestión Estatal (CESGE) en su rol de representar las voces de los institutos en los espacios de trabajo con la Dirección de Currícula y Enseñanza y la Dirección de Formación Docente.

El marco que propició la elaboración de los documentos que aportan al desarrollo curricular remite a las características previstas por las siguientes resoluciones:

Profesorado de Educación Inicial: Resolución N° 6626/MEGC 2009

Profesorado de Educación Primaria: Resolución N° 6635/12 de nov de 2009

Los organizadores curriculares de la estructura son los tres Campos de la Formación: General, Específica y en las Prácticas Docentes, ya que la Dirección de Currícula y Enseñanza y la Dirección de Formación Docente incorporaron los Lineamientos Curriculares Nacionales (Res. CFE N° 24/07), los cuales establecen que los distintos planes de estudio, deberán organizarse en torno a campos de conocimiento.

Como proyecto cultural, el currículum es el resultado de un proceso que implica tensiones y negociaciones entre actores e instituciones, con mayor o menor grado de autonomía, dando lugar a un marco prescriptivo a partir del cual se legitima un proyecto cultural y político.

De las resoluciones mencionadas anteriormente se realizará foco en las unidades curriculares. En este sentido, el documento presentado a continuación fue creado con el propósito de brindarles a los docentes un marco conceptual elaborado y actualizado relacionado con cada unidad curricular. Constituye una guía o referencia para la planificación y el desarrollo curricular, redundando en la existencia y fundamentación de los espacios, sugiriendo posibles secuencias de contenido, de estrategias de enseñanza. Se incluye una bibliografía construida en forma participativa con los diferentes actores del subsistema. Sin ser de carácter prescriptivo, tiene la intencionalidad de estar al servicio de la toma de decisión de los docentes.

Estructura curricular del Profesorado de Educación Inicial y del Profesorado de Educación Primaria

		Unidad Curricular
PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	Pedagogía
		Psicología Educacional
		Historia Social y Política de la Educación Argentina
		Instituciones Educativas
		Filosofía y Educación
		Didáctica I
		Didáctica II
		Nuevos Escenarios: Cultura, Tecnología y Subjetividad
		Trabajo Docente
		Nuevas Tecnologías
		Educación Sexual Integral
		Trabajo de Campo: Experiencias de Investigación Educativa
		Lenguajes Artísticos Expresivos I
		Lenguajes Artísticos Expresivos II
PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	Enseñanza de la Matemática I
		Enseñanza de la Matemática II
		Enseñanza de la Matemática III
		Matemática en el 2º ciclo
		Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje I
		Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje II
		Literatura en la Educación Primaria
		Alfabetización Inicial
		Enseñanza de las Ciencias Naturales I
		Enseñanza de las Ciencias Naturales II
		Enseñanza de las Ciencias Naturales III
		Enseñanza de las Ciencias Sociales I
		Enseñanza de las Ciencias Sociales II
		Enseñanza de las Ciencias Sociales III
		Ética, Derechos Humanos y Construcción de Ciudadanía en la Educación Primaria
		Sujetos de la Educación Primaria
		Problemáticas Actuales de la Educación Primaria
		Las TIC en la Educación Primaria
		Definición Institucional*
	CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES	

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL	CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	Unidad Curricular
		Problemáticas de la Educación Inicial
		Didáctica de la Educación Inicial I
		Didáctica de la Educación Inicial II
		Didáctica de la Educación Inicial III
		Sujetos de la Educación Inicial I
		Sujetos de la Educación Inicial II
		Sujetos de la Educación Inicial III
		Políticas para las Infancias
		Taller de Juego
		Artes visuales en la Educación Inicial I
		Música en la Educación Inicial
		Expresión Corporal en la Educación Inicial
		Artes Visuales en la Educación Inicial II
		Juego en la Educación Inicial
		Prevención y Cuidado de la Salud
		Matemática en la Educación Inicial
		Prácticas del Lenguaje en la Educación Inicial I
		Prácticas del Lenguaje en la Educación Inicial II
		Literatura en la Educación Inicial
		Ciencias Sociales: Conocer el Ambiente en la Educación Inicial
		Ciencias Naturales: Conocer el Ambiente en la Educación Inicial
		Educación Física en la Educación Inicial
		Definición Institucional*
	CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES	

* Los espacios de Definición Institucional permiten delinear recorridos formativos atendiendo a las necesidades y demandas de cada institución.

Índice

Fundamentación	11
Algunas precisiones: puntos de partida (y de llegada) de la pedagogía	11
El discurso pedagógico actual. Entre la crisis y los nuevos sentidos	16
Contenidos	21
Orientaciones para la enseñanza	23
Bibliografía	25
Autores locales	25
Autores extranjeros	25
Investigaciones	26

Fundamentación

Se esbozan en este espacio curricular los lineamientos teóricos clásicos y el análisis de los términos actuales de la discusión pedagógica para profundizar la comprensión de numerosos aspectos que atraviesan nuestras prácticas escolares.

Para comenzar, es necesario señalar que la estructuración del discurso pedagógico moderno se valió de un conjunto heterogéneo de dispositivos¹ los cuales, posteriormente, dieron origen a los sistemas educativos nacionales modernos. En consecuencia, para comprender cómo la escuela llegó a ser lo que es, se analizan los dispositivos del discurso pedagógico moderno en términos históricos.

De esta manera, la caracterización de los dispositivos como artificios culturales y como construcciones sociales e históricas modernas desnaturaliza y des-esencializa las formas y los modos en que el discurso pedagógico moderno se constituyó y definió lo decible, lo pensable y lo realizable en materia escolar. Históricamente fue la Pedagogía la que poseía el dominio discursivo relativo a los procesos de producción y distribución de saberes en las instituciones escolares, dotándolos de determinados sentidos. Esto último no solo implicó la construcción de ciertos sentidos pedagógicos y escolares sino que, al mismo tiempo, excluyó otras alternativas posibles de pensar diferentes aspectos de lo pedagógico y lo escolar como el lugar de los/las alumnos/as, de los/las docentes, los métodos de enseñanza, las finalidades y las relaciones que se establecieron con las familias y con la comunidad.

En consecuencia, realizar un recorrido histórico por la pedagogía, analizando sus continuidades y discontinuidades, permitirá comprender no solo el pasado de la educación escolar, sino cómo esta funciona en el presente. Vale decir, revisar los dispositivos y construir nuevos saberes en torno a ellos nos posibilitará situarnos en una perspectiva más amplia y crítica para entender cómo la configuración de la escuela y encontrar nuevas pistas y herramientas teóricas para construir lo que deseamos que sea en el siglo XXI.

Algunas precisiones: puntos de partida (y de llegada) de la pedagogía

La pedagogía nace en el seno de la modernidad, en función de las características que Foucault (1986, 2002) le atribuye a las instituciones sociales de esta época, y es posible

¹ Seguimos el *concepto de dispositivo* de Michel Foucault. Se entiende por dispositivo “un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales filantrópicas” en M. Foucault, “El juego de Michel Foucault” en *Saber y Verdad*, Madrid, La Piqueta, 1991, p. 128. Ver la interpretación de Edgardo Castro sobre el concepto de dispositivo: E. Castro, *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires, Prometeo y UNQ, 2004, pp. 98 y 99.

afirmar que el corpus de saberes que dio origen a esta disciplina se caracterizó por su estructuración totalizadora. Esta idea la asociamos con que en su origen (siglos XVII y XVIII) no ha dejado de lado ningún elemento aislado. Es decir, todas las piezas discursivas de la pedagogía moderna convergen hacia un mismo punto: evitar las incertidumbres para llevar adelante un proceso de enseñanza y aprendizaje, escoger el método más “adecuado” y construir un lenguaje “perfecto” que permita un único abordaje en el que todos los elementos estén presentes.

Si bien existieron otras obras anteriores, como la *Ratio studiorum atque institutio* o *La guía de los jesuitas*, es posible afirmar que la pedagogía moderna tiene su origen entre los siglos XVII y XVIII, a partir de la publicación de la *Didáctica Magna* de Joan Amos Comenius en 1679. La obra de Comenius se erige como el núcleo central que compartirán todos los pedagogos y las pedagogías de la modernidad. Es decir, a partir de su obra se conforma una serie de elementos que perviven y que atraviesan los distintos discursos, a pesar de sus diferencias teóricas e ideológicas. Los dispositivos que comenzaron a constituirse, en mayor o menor grado, a partir de la obra comeniana han sido: las utopías, la simultaneidad, la gradualidad, la instrucción simultánea, el lugar del docente como lugar del que sabe, la infancia o el niño como alumno, la alianza escuela-familia. Asimismo, el Estado comenzó a vislumbrarse como educador. La formulación de dispositivos no tuvo lugar de una sola vez y para siempre. De hecho, diversos dispositivos fueron reformulándose, reformándose y desplazando sus significados en numerosos momentos a través de la historia de la pedagogía. Sin embargo, a pesar de la existencia de profundas mutaciones y de importantes cambios de sentido, los dispositivos mencionados perduraron en el tiempo y fueron problematizados en el marco del discurso pedagógico moderno.

Uno de los dispositivos de la pedagogía moderna que cobró mayor importancia a lo largo de la historia ha sido el de las **utopías educativas**. La función que cumplieron estas utopías consistió en delimitar grandes finalidades que guiaron el orden de las prácticas con objeto de legitimar distintas propuestas pedagógicas. En términos generales, las características centrales de las utopías fueron su carácter universalizante –estaban dirigidas a todos–, totalizante –abordaban todo–, disciplinador –todo era evaluable, medible y comparable en términos positivos y negativos– y monolíticas –excluían todo lo que no se ajustaba a ellas–. Esto último implicaba que las utopías tenían un fuerte poder normalizador (Baquero y Narodowski, 1991.)

A partir de la obra comeniana y en toda la pedagogía moderna, es factible distinguir en la formulación de las utopías dos grandes dimensiones: una relativa al orden social y otra al orden metodológico. La primera dimensión, para Comenius, es la pansofía, el famoso “enseñar todo a todos”. (Comenius, 1984) Allí, el primer “todo” refiere a la enseñanza de todo el conocimiento disponible y plantea para ello la gradualidad; el “todos” sienta las bases de las capacidades de educabilidad que pueden tener los sujetos. Respecto al orden metodológico, plantea “el orden en todo” a través del seguimiento de un libro panmetódico que explicita cada paso que permite al maestro ser infalible. Todo ello estuvo acompañado por una confianza extrema en el método ya que este último fue uno de los elementos centrales de la propuesta comeniana con el fin de alcanzar el ideal pansófico.

Pero la universalización de la educación, planteada en la utopía comeniana, requirió de otros dos dispositivos fundamentales: **la alianza escuela-familia y la simultaneidad sistémica**. Para el primero, se postularon tres criterios basados en la utilidad: los niños aprenden mejor al lado de otros niños –se introduce aquí también la instrucción simultánea–; hay un especialista abocado a la enseñanza y, por último, la división social del trabajo, en la cual la educación escolar quedaba en manos de la esfera pública. Este proceso requirió del establecimiento de mecanismos legales que pudieran dar cumplimiento a la obligatoriedad escolar.

Pero, como anticipamos, “enseñar todo a todos” también necesitó de la simultaneidad, la cual se constituyó en dos niveles. Por un lado, la simultaneidad sistémica, nivel que incluyó a todas las instituciones que componían un sistema caracterizado por la uniformidad en los contenidos y en el método, y que dieron origen a lo que, posteriormente, se denominó “currículum unificado” y al “libro panmetódico”. Por otro lado, el nivel de la instrucción simultánea, consistente en una tecnología por medio de la cual un solo maestro le enseñaba un mismo tema y al mismo tiempo a un grupo de alumnos, que presentaban una misma dificultad con respecto al saber. En consecuencia, la simultaneidad sistémica hacía referencia al nivel del sistema educativo y la instrucción simultánea hacía referencia al salón de clases y a la institución escolar.

En esta línea, y avanzando hacia otro dispositivo de la pedagogía, se configuró y se construyó la **infancia**. Va a ser sobre el cuerpo infantil que la pedagogía va a actuar y justificar su existencia. Vale decir, el tema de la infancia como construcción social y objeto va a constituir la condición de existencia y de posibilidad de la pedagogía moderna. De esta manera, tanto el discurso pedagógico como posteriormente la institución escolar moderna se erigirán como los discursos e instituciones que encierren a la niñez y a la adolescencia; encierro tanto en lo topológico o corpóreo como también desde las categorías que la pedagogía elaboró para construirlas. (Narodowski, 1999.) El discurso pedagógico, entonces, situó al infante “naturalmente” en la escuela; siendo caracterizado por ocupar un lugar heterónomo y de no-saber en contraposición del docente como lugar de saber y autonomía. En definitiva, la pedagogía acompañó el proceso de construcción de la infancia dotándola de ciertos sentidos: dependencia, obediencia, necesidad de cuidado y heteronomía frente a un docente que decidía qué conocimiento debería enseñar, cómo lo iba a enseñar y para qué.

En el trabajo *“L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime”*, Philippe Aries sostuvo que en la Edad Media no existió un período especial de la vida llamado niñez al que se le reconocieran unos propios y únicos valores, privilegios y restricciones. Siguiendo esta tesis, fundamental en este trabajo, es que podemos considerar a la infancia como una construcción histórico-social de la modernidad. (Ariès, 1973, 1993.) Este proceso fue de la mano de la pedagogía, ya que esta nace con el concepto de que el niño debe ser educado, siendo la infancia el punto de partida y el punto de llegada de la pedagogía moderna.

Dos de los grandes pedagogos modernos, como Comenius y, muy especialmente, Rousseau, participaron en el proceso de construcción de la infancia moderna. En Rousseau se nombra a la infancia y se le asocia una serie de características. Se normatiza su existencia. En el *Emilio o de la Educación* de Rousseau, la infancia es amada y protegida; es heterónoma y constituye pura necesidad. En cambio, la *Didáctica Magna* de

Comenius constituye un discurso distinto al del *Emilio*. Para Comenius la infancia no es objeto de reflexión explícita. La infancia es un estadio inevitable hacia la plenitud. La infancia está dada por la necesidad de todo ordenamiento gradual desde un punto de partida incompleto hasta un punto de llegada deseado: la completud.

Si en Rousseau la infancia es hiperreconocida, en Comenius el tratamiento es más moderado, menos impulsivo. Sus metas son diferentes. Para Comenius la infancia es una necesidad orgánica de un proceso de gradación. En tanto, en Rousseau, la niñez es un momento indispensable. En Comenius la edad no es un tema importante. En cambio, en Rousseau la edad aparece de un modo articulador: la edad posee la fuerza existente en todo el devenir pedagógico actual. La niñez en Comenius es una diferencia de grado con la adultez. En cambio, para Rousseau la niñez es la dependencia del mundo adulto. La infancia en Comenius, si bien existe hasta cierto punto, no ha sido pedagogizada. La infancia de Comenius no depende del accionar del adulto. Niño y alumno son indiscernibles en la pedagogía comeniana. El alumno no es tenido en cuenta. Es en Rousseau en donde la infancia queda consolidada como dispositivo del discurso pedagógico moderno.

De igual manera, queda claro que Rousseau es uno de los artífices de la infancia moderna generizada² naturalizando la división sexual de las tareas escolares y pedagógicas así como esencializando la masculinidad y la feminidad en la trama escolar. De esta manera, se prescribe un complejo y compulsivo “guión generizado” que perdurará, posteriormente, en las instituciones escolares hasta bien entrado el siglo XX. Los ideales burgueses masculinos y femeninos tendrían las siguientes características: Emilio ha de ser educado para ser un buen ciudadano y un buen esposo y padre de familia. Por el contrario, Sofía será el emergente del nuevo tipo de mujer burguesa que trabaja para obtener un salario no indispensable para la subsistencia familiar. El nuevo modelo político necesita de un nuevo modelo de mujer. El discurso pedagógico moderno, asignará al colectivo masculino la abstracción y la especulación y al femenino la razón práctica. Rousseau insiste en algo que va a perdurar hasta el siglo XX: toda la educación de la mujer debe orientarse a los hombres y la naturaleza femenina es sinónimo de maternidad y sujeción al esposo. En definitiva, la vida entera de las mujeres debe transitar por la senda de la heteronomía. La educación de Sofía se basaba en tres ejes: castidad y modestia, domesticidad y sujeción a la opinión pública. (Cobo, 1995.) En conclusión, la pedagogía moderna reforzó que los ideales ficcionales sociales y políticos a alcanzar para el varón y para la mujer no solo fueran diferentes sino jerárquicos, binarios, oposicionales, exclusivos y excluyentes. (Lucke, 1999.)

Otro pedagogo como La Salle participó en la construcción de la infancia, pero desde un registro en donde el control, la vigilancia y el disciplinamiento fueran los aspectos centrales de la pedagogía. Es en La Salle, y a partir de su escrito *La conducta de las escuelas cristianas*, donde es posible identificar mecanismos de vigilancia de los cuerpos, no solamente de los alumnos sino, inclusive, de los docentes por parte del director y de este por parte del supervisor. Esta pedagogía del detalle se evidenciará en los instrumentos que introduce La Salle, algunos de los cuales permanecen hasta nuestros

² En referencia al género.

días, como es el caso de las fichas o legajos de los alumnos, donde cobran importancia las características de las familias de los alumnos. Es la pedagogía lasallena la que refuerza el lugar del docente como el único lugar del saber, al mismo tiempo que, instala una cadena de vigilancia y control sobre el maestro. La vigilancia como táctica disciplinaria tiene su correlato con el modelo “panóptico” de control social. La disciplina escolar pasa a ocupar el lugar que en la pedagogía comeniana ocupaba el método. Para La Salle es el niño el culpable de la indisciplina, nunca el maestro. Con ello, se produce la normativización y normalización de la actividad escolar infantil dotando de un nombre a cada clase de comportamiento inadecuado.

Pero una de las discontinuidades más pronunciadas sobre los dispositivos que estamos analizando se produce a partir del surgimiento del método de enseñanza mutua, también llamado “método monitorial” o “método lancasteriano”. Las influencias del proceso de modernización de la sociedad se evidencian en su ideal de formar a las masas para su inserción en el proceso de industrialización. Para ello, se introducen reglas meritocráticas basadas en la moral utilitarista, que atraviesan a los alumnos: los más avanzados –denominados monitores– enseñaban a sus compañeros los conocimientos que ya habían aprendido.

De esta manera, se produce una discontinuidad en el discurso pedagógico al trastocar varios de los dispositivos ya mencionados y analizados. Una de las rupturas más evidentes que realiza el método mutuo es contra la instrucción simultánea, ya que rompe con la idea de salón de clase, debido a que no hay un salón para cada maestro. La única simultaneidad que cabe dentro del método mutuo es el hecho de que los monitores están haciendo la misma actividad pero enseñando conocimientos diferentes a públicos distintos. En relación con las utopías, la escuela mutua se plantea como fin de la educación cumplir la proclama ideológico-doctrinaria básica de la Ilustración General. La otra dimensión de la utopía que atraviesa el método monitorial, y que resulta novedosa en el discurso pedagógico moderno, es el utilitarismo que impregna su propuesta didáctica. En relación con el lugar del docente, el método lancasteriano lo cuestiona como lugar del que sabe. Dicho lugar es móvil y dinámico. El orden riguroso es provisional. El sistema lancasteriano contiene formas de poder distintas a las del sistema simultáneo, dado que rediseña las relaciones de poder en la escuela. Claramente el espacio del saber puede alternar (entre todos los actores). La vigilancia en este método deja de ser una herramienta monopólica: ahora todos miran.

En relación con la infancia, el sistema de monitores la toma de un modo indefinido. La edad es postergada o relativizada. En relación con los alumnos lancasterianos, la formación disciplinaria diseñó una red de poder para transformarlos en sujetos útiles y virtuosos, buscando el interés individual en conexión directa con la búsqueda del interés común. Como señala Popkewitz, esta pedagogía pretendía armonizar las inclinaciones naturales de los niños con su ambiente por medio de la disciplina interna en vez de apelar a la autoridad externa (Popkewitz, 1994³). La alternativa lancasteriana también instala un mecanismo de alianza entre la escuela y la familia, por medio del cual

³ Popkewitz, T. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas: el poder/saber de la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid, Morata.

una y otra institución colaboran entre sí para disciplinar el cuerpo infantil, pero la diferencia radica en la participación de una tercera institución como la policía. En relación con la simultaneidad sistémica, el lancasterianismo fue un intento de escolarización, pero sin configurar un Sistema Educativo Nacional. Lo que hace el lancasterianismo es redefinir la esfera pública a fines del siglo XIX. La diferencia que plantean las escuelas mutuas, es que son distintas por el hecho de que siguen el ritmo de los niños. En relación con la gradualidad, el método lancasteriano rompe con los tiempos establecidos para el grado de dificultad del conocimiento. En el lancasterianismo la clase se define por el grado de conocimiento y se diferencia por la clase de saber, lo cual determina que cada clase sea una contingencia. En síntesis, las formas en que los dispositivos son trastocados por el método mutuo están estrechamente vinculadas con la modificación de las relaciones de poder: cómo se ejercen, quiénes las ejercen, cómo se distribuyen, cómo se configuran, a partir de qué organización y de qué prácticas escolares, etc.

Otros discursos pedagógicos, ya en el siglo XX, modificaron los sentidos y significados de estos dispositivos, como la escuela Summerhill (especialmente en lo vinculado a que el fin de la educación es trabajar con alegría y hallar la felicidad; que la educación debe ser a la vez intelectual y afectiva; que la disciplina dogmáticamente impuesta y los castigos producen temor, y el temor produce hostilidad; que la libertad no significa libertinaje, etc.), las escuelas libertarias organizadas por los anarquistas (especialmente en lo relacionado con la sexualidad, la coeducación, la lucha contra el Estado, contra la ignorancia, contra el capital, contra la prostitución, contra la religión, etc.) o el movimiento escolanovista (especialmente en lo relacionado con la diversificación del currículum con actividades manuales de tipo artesanal, tiempos libres, excursiones y viajes; el reemplazo de la autoridad impositiva por el sentido crítico, la libertad de elección y la república escolar; la estimulación de valores universales más allá de los científicos como la solidaridad y la cooperación, etc.).

A pesar de la emergencia de estas nuevas alternativas al discurso pedagógico moderno hegemónico, la educación como razón de Estado, desde mediados del siglo XIX a fines del siglo XX, mantuvo la mayoría de los dispositivos mencionados y analizados. De alguna manera, el Estado educador de finales del siglo XIX retomó la mayoría de los dispositivos mencionados. Sin embargo, para el caso argentino hubo diferentes grupos y actores sociales que lucharon por dotarlos de sentidos distintos. (Puiggrós, 1990; Carli, 2002; Lionetti, 2007) Pero los cambios de sentidos no llegaron a erosionar la propia constitución de los dispositivos en sí mismos y recién a fines del siglo XX entró a tallar la educación como razón de lo diverso y los fuertes cuestionamientos sobre ellos. No es que los dispositivos estén desapareciendo, sino que se están modificando.

El discurso pedagógico actual. Entre la crisis y los nuevos sentidos

En la actualidad, el modelo dominante y sus dispositivos fundantes se encuentran en crisis. Los dispositivos instalados por la pedagogía moderna se encuentran atravesados por duras críticas; las certezas y verdades expuestas por el otrora monolítico discurso pedagógico se han transformado en dudas. Los deslizamientos de sentido de la alianza escuela-familia, la crisis del lugar del docente como posición del saber, las

nuevas infancias que difieren de la infancia moderna, el fin de las utopías y los cambios del resto de los dispositivos son cada vez más claros. La función homogeneizadora de la educación imposibilita dar respuesta a la diversidad de demandas que la sociedad actual le realiza a la educación. La crisis de los grandes relatos modernos son considerados como el indicio de una cultura que está en el borde de su reconfiguración, en su punto culminante o que, sin más, ha desaparecido (“segunda modernidad”, “sobremodernidad”, “alta modernidad”, “modernidad líquida”, “posmodernidad”, “fin de la historia” y siguen). Con ella, muchos anuncian el fin del discurso pedagógico moderno.

En este marco varios estudios pedagógicos –enmarcados dentro de la tradición crítica y poscrítica– dan cuenta de que en los últimos años del siglo XX se observa un fuerte cuestionamiento a la pretensión totalizadora de las utopías, de las grandes narrativas, las cuales presentan rupturas y ciertas fisuras que invaden el proceso de educación escolar comenzando a desestructurar la universalidad del ideal pansófico. Este cuestionamiento a las utopías universalizantes, disciplinantes, monolíticas y totalizantes está motorizado por los cambios culturales y sociales, incorporando las condiciones que se denominan posmodernas como rasgo predominante en la conformación de sentidos a través de los cuales se enaltece la existencia de la diversidad (clase, sexo, género, orientación sexual, religión, etnia, etcétera) por sobre la pretensión homogeneizante de la modernidad.

En este contexto, el tratamiento tradicional del discurso pedagógico hacia las diferencias y hacia el “diferente” tomado como un sujeto pedagógico anormal, desviado, enfermo o “monstruoso” es cuestionado. Las teorías críticas y, muy especialmente, las poscríticas invitan a pensar las diferencias y a los “diferentes” como construcciones discursivas en donde las relaciones de poder y de dominación son claves. De esta manera, se insiste en deconstruir el discurso pedagógico moderno resaltando que, como señala Swain, “solamente se es diferente, en base a un referente, a un modelo a ser seguido, del cual se difiere y estos modelos de ser son contruidos social, histórica y espacialmente. Las diferencias no existen por sí solas, ellas son monumentos sociales contruidos a partir de una amplia disposición de poderes, cuya estructura en red garantiza su solidez”. (Swain, 2006: 1)⁴

En consecuencia, parece necesario cuestionar el pensamiento moderno que ha caracterizado la construcción de la subjetividad como un constante combate entre lo Mismo y lo Otro. Como señala Gilles Deleuze hay que “arrancar la diferencia de su estado de maldición”, apoyar lo “no idéntico”, a lo especial concreto, en su autonomía, en contraposición con la tradición filosófica occidental que subordina lo especial a lo general. (Deleuze, 2002.⁵) Desde Foucault puede comprenderse cómo la separación Mismo/Otro de la cultura occidental ha propiciado un sistema particular de exclusión, separación y control epistemológico y social; siendo la pedagogía un gran aliado a la hora de normalizar, estigmatizar y humillar a los “diferentes” en el ámbito escolar: los alumnos/as que “fracasan” en la escuela, los alumnos/as más

⁴ Swain, T. N. (2006). “Os limites discursivos da historia: imposição de sentidos” en *Estudos Feministas*, vol. 9. Florianópolis.

⁵ Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires, Amorrortu.

o menos perezosos, los alumnos/as más o menos hiperactivos, los alumnos/as más o menos hiperkinéticos, los alumnos/as más o menos dubitativos, los alumnos/as más o menos débiles, los más o menos afeminados (para los niños), las más o menos varoneras (para las niñas), los alumnos/as más o menos inestables, los alumnos/as más o menos imbéciles, los alumnos/as más o menos atrasados intelectuales, los alumnos/as más o menos infantiles, etc. Más allá ciertas resistencias a determinadas formas de opresión escolar, la lógica binaria y normalizadora moderna ha atravesado a la pedagogía moderna.

En este contexto varios autores/as como Veiga-Neto nos invitan a pensar que “lo que es crucial entender es que los anormales no son, en sí mismos u ontológicamente, esto o aquello; ni siquiera se instituyen en función de aquello que podría ser llamado de desvío natural en relación a alguna supuesta esencia normal. En vez de buscar una supuesta correlación entre los significados de alguna identidad anormal y un objeto normal, lo que interesa es examinar los significados de lo anormal a partir de los usos que se hace de esta expresión.” (Veiga Neto, 2001: 166.)⁶

Esto último, junto con el reconocimiento a la diversidad cultural y, al mismo tiempo, con la identificación de distintas desigualdades en el ámbito escolar, nos invita a rechazar la tradicional idea de que la pedagogía puede brindar un solo camino y un solo método para determinar qué es lo bueno, lo bello y lo justo para alcanzar la formación del hombre genérico. Más bien estas críticas nos sugieren preguntarnos por qué, cómo y quiénes desde la pedagogía definen qué es lo correcto y qué lo incorrecto; qué criterios definen qué es lo normal y lo anormal y qué otras posibilidades se están excluyendo, silenciando u omitiendo.

El método pensado por Comenius y por sus continuadores llamaba al orden en todo ya que nada debía quedar librado al azar. La relación de enseñanza debería ser planificada hasta en sus más mínimos detalles por el maestro-pedagogo. Esta concepción de método extremadamente pautado y uniforme está actualmente cuestionada. No solo porque no es posible pensar en un solo y único método indiscutido y hegemónico como única alternativa de intervención pedagógica, sino porque la complejidad escolar invita a pensar diferentes caminos en donde la uniformidad y el orden han dejado de ser los elementos centrales frente a nuevas conceptualizaciones sobre la diferencia, los “diferentes”, la igualdad y la justicia.

De igual manera, otros dispositivos son puestos en cuestión. Por ejemplo, la autoridad del docente, su lugar de saber y de poder se desvanecen. La legitimidad del docente es puesta en duda y requiere de su reconstrucción cotidiana para desempeñar el rol que tiene a cargo. En la actualidad, la asimetría docente-alumno/a, condición central de todo proceso educativo y escolar, es cuestionada y corroída. La institución escolar no está sola como agencia de socialización. Varios espacios institucionales compiten por la transmisión, distribución, circulación y producción del saber. No solo el adulto sabe, no solo la escuela educa.

⁶ Veiga-Neto, A. (2001). “Incluir para excluir” en Larrosa y Skliar (comp.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona, Laertes.

La escuela moderna se sostenía por medio del discurso pedagógico a través de una alianza con los padres, quienes otorgaban al maestro la tutela del cuerpo infantil a cambio de que este fuera lo más especializado posible y le transmitiera el saber que le era necesario para enfrentar la vida adulta. En el marco de esta alianza, el saber escolar era el que tenía que prevalecer en la pugna entre otras pautas culturales provenientes de la familia, de la cultura popular, etcétera. Y es en esta pugna que en la actualidad aunque el dispositivo de alianza sigue vigente ha cambiado su sentido, ya que no es la cultura escolar la que necesariamente predomina, y es acorralado por múltiples fuentes de conocimientos que son percibidas como más valiosas. Es en este escenario complejo y heterogéneo en el que el/la docente pierde su legitimidad de “origen” y tiene que reconstituirla diariamente tratando de comprender y adaptar la multiplicidad de opciones culturales y sociales del entorno donde opera. La familia incrementa sus demandas hacia la escuela que no se presenta “eficaz”. Se trata de un interlocutor legitimado, diferente, diversificado, que interpela al docente.

Asimismo, en el caso de la concepción de infancia moderna los pilares sobre los cuales se apoyaba su existencia están en crisis, ya que el modelo de infancia dependiente, dócil, obediente y heterónoma se ha trastocado. Estamos ante nuevas infancias procesadas massmediáticamente en un mundo de consumo que plantea y somete a nuevas reglas, donde la instrucción puede estar en un cybercafé, en un McDonald’s, en el shopping o en las estaciones de trenes. (Duek, 2006)⁷ En este contexto, queda claro que la alianza escuela-familia ha mutado su sentido y su significado, diversificándose para atender las demandas, sugerencias y, a veces, imposiciones que plantean las familias.

La pedagogía pareciera entonces perder su capacidad de delimitar el actuar de los cuerpos infantiles y requiere de nuevas categorías para sostener la construcción de un saber sobre los niños y jóvenes en su condición de alumnos/as. Como contracara de la infancia hiperrealizada (niños que tienen capacidad de autorregulación frente al conocimiento), aparece un número creciente de niños/as que vive en la calle, trabajan desde temprana edad y construyen día a día una serie de códigos que le permiten vivir con autonomía e independencia. Es la infancia de la realidad marginal, una infancia violenta, una infancia desrealizada. Es la infancia que el relato político-pedagógico de la modernidad suponía salvar a través de la escolarización, principalmente en el marco de la escuela pública, pero que no consiguió hacerlo.

Sin embargo, como afirman muchos educadores y pedagogos contemporáneos, la escuela continúa siendo el mejor lugar para el encuentro entre los diferentes sujetos (Veiga-Neto, 2001). A pesar de que actualmente se puede caracterizar el escenario escolar –y también extraescolar– como injusto y desigual, creemos que la escuela sigue siendo uno de los pocos lugares en donde se pueden producir prácticas escolares basadas en el respeto a las diferencias (previamente mencionadas), en la justicia, en la solidaridad, en la empatía con el otro/a y en la igualdad. Es por ello que, para terminar, consideramos oportuno volver sobre algunas de nuestras palabras: la re-

⁷ Duek, C. (2006). “Infancia, fast food y consumo (o cómo ser niño en el mundo McDonald’s)” en Carli, S. (comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires, Paidós.

visión de los dispositivos pedagógicos modernos nos posibilitará situarnos en una perspectiva más amplia y crítica para entender cómo la institución escolar moderna llegó a ser lo que es. La crisis actual de los grandes relatos totalizadores representa una oportunidad de renovación, que requiere encontrar nuevas pistas para construir lo que deseamos que sea en el siglo XXI.

Contenidos

Consideramos valiosa, a la hora de seleccionar y organizar los contenidos de esta asignatura, la delimitación de ejes correspondientes a los dispositivos presentados anteriormente, privilegiando la comprensión y el análisis del discurso pedagógico moderno, así como la construcción de sentidos del discurso pedagógico actual. Esos ejes son:

- **El pasado y el presente de la pedagogía moderna.** Pedagogía y pedagogías. Dispositivos de la pedagogía moderna. Nuevos sujetos y nuevos escenarios.
- **Utopías.** La pedagogía y las utopías. Normalización. Dimensiones de las utopías pedagógicas. Fin de las utopías pedagógicas.
- **Infancia e institución escolar.** La pedagogización de la infancia como proceso histórico. Características de la infancia moderna. El dispositivo de alianza escuela-familia. ¿Fin de la infancia moderna?
- **Instrucción simultánea.** El surgimiento del método de instrucción simultánea. La institución escolar y las relaciones saber-poder. Micropolítica de la institución escolar. Modelos alternativos a la instrucción simultánea. La instrucción simultánea y la simultaneidad sistémica. El fin de la simultaneidad en las reformas educativas.
- **El lugar del docente.** Las relaciones de poder-saber entre el docente y los alumnos/as. Diferencias entre asimetría, poder y dominación.
- **Los sistemas educativos nacionales.** La escuela como razón de Estado. ¿El fin de los relatos fundacionales? Los nuevos sentidos de los dispositivos pedagógicos y la necesidad de construir nuevos discursos. La escuela como razón de lo diverso. La diferencia y los “diferentes”. Los procesos de normalización y las resistencias.
- **El discurso pedagógico actual. Nuevos sentidos.** Las diferencias y los “diferentes” como construcciones discursivas. Relaciones de poder y de dominación. Cuestionamiento a la asimetría docente-alumno/a. No solo el adulto sabe, no solo la escuela educa. Nuevas infancias procesadas massmediáticamente. Mutación de la alianza escuela-familia. Nuevos sentidos y significados.

Si bien estos ejes pueden ser abordados a partir del desarrollo histórico de los dispositivos pedagógicos, el pasado no necesariamente tiene que ser el comienzo del programa. La actualidad nos brinda suficientes elementos con los cuales inaugurar el recorrido de la pedagogía. Es decir, a partir de las problemáticas actuales –concretas y cercanas para los/as futuros/as docentes que, en muchos casos, no han tenido interrupciones al ocupar el lugar de alumnos/as– se puede comenzar a transitar el cómo, el por qué y el para qué del formato escolar vigente. En este punto queremos insistir: si bien se plantea una secuencia posible de los ejes de la materia, es necesario trabajar sobre los diferentes sentidos y significados de los dispositivos del discurso pedagógico moderno y la posibilidad de inaugurar otras alternativas posibles de pensarlos.

Orientaciones para la enseñanza

La prensa y los medios de comunicación en general ofrecen reiteradamente imágenes de sujetos jóvenes que atraviesan distintas situaciones. Esto configura un campo fértil donde buscar las “nuevas infancias” que describen los autores anteriormente sugeridos.

La normativa que fue configurando el quehacer pedagógico a lo largo de la historia del sistema educativo argentino permite también profundizar el análisis sobre aquello que es posible y deseable hacer en las escuelas.

La búsqueda de fotos escolares antiguas y la visita a espacios especialmente diseñados para enriquecer las experiencias educativas (por ejemplo, el Museo de las Escuelas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) son dos alternativas interesantes para poner en diálogo con las categorías teóricas aquí propuestas.

El análisis de películas permite también visualizar las continuidades y discontinuidades del discurso pedagógico. Algunos ejemplos de filmes fértiles para esta tarea son: *The Wall*, *Billy Elliot*, *Entre los muros*, *Ser y tener*, *Ni uno menos*, *Inteligencia artificial*, etcétera.

Asimismo, sería pertinente recuperar las experiencias de las personas mayores en su escolaridad y en el ejercicio de la docencia. Analizar estas experiencias permite al docente en formación visualizar cuán encarnado en los sujetos está el discurso pedagógico y cómo funcionaron los dispositivos mencionados.

Bibliografía

Autores locales

- Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Del Estante.
- Baquero, R. y Narodowski, M. (1991). "Normalidad y normatividad en pedagogía" en *Alternativas*. Año IV, N° 5.
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880-1955*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Carli, S. (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires, Paidós.
- Castro, E., (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires, Prometeo y UNQ.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Paidós.
- Duek, C. (2006). "Infancia, fast food y consumo (o cómo ser niño en el mundo McDonald's)" en Carli, S. (comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires, Paidós.
- Dussel, I. y Carusso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Santillana.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Manantial.
- Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcontica*. Buenos Aires, Del Estante.
- Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Aique.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.
- Sarmiento, D. (1950). *Educación popular*. (Tomo XI de las Obras completas de Domingo Faustino Sarmiento, publicadas en el 2001 por la Universidad Nacional de La Matanza).

Autores extranjeros

- Ariés, P. (1986). *Infancia y familia en el Antiguo Régimen*. Madrid, Taurus.
- Ariés, P. "La infancia" en *Revista de Educación*, N° 254, 1993.
- Bowen, J. (1992). *Historia de la educación occidental. El Occidente moderno: Europa y el Nuevo Mundo*. Siglos XVII-XX, Tomo III. Barcelona, Herder.
- Cobo, R. (1995). *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau*. Madrid, Cátedra.

- Comenius, J. (1984). *Didáctica Magna*. Madrid, Akal.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Dewey J. (1950). *Las escuelas de mañana*. Buenos Aires, Losada.
- Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid, Morata.
- Foucault, M. (1991). “El juego de Michel Foucault” en *Saber y Verdad*. Madrid, La Piqueta.
- Foucault, M. (2002). *Defender la sociedad*. México, Fondo de Cultura Económica, 2ª ed.
- Foucault, M. (1986). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid, Siglo XXI, 5ª ed.
- Giroux, H. (2001). *La pedagogía de los límites y la política del posmodernismo*. Buenos Aires, Paidós.
- La Salle, J. B. *Meditaciones sobre el misterio de la enseñanza*. S/f.
- Lucke, C. (comp.) (1999). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid, Morata.
- Popkewitz, T. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas: el poder/saber de la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid, Morata.
- Querrien, A. (1991). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid, La Piqueta.
- Rousseau, J. (1999). *Emilio o de la Educación*. México, Porrúa.
- Swain, T. N. (2006) “Os limites discursivos da historia: imposição de sentidos” en *Estudos Feministas*, Vol. 9. Florianópolis.
- Trilla, J. (1999). *Ensayos sobre la escuela*. Laertes, Barcelona.
- Varela, J. y Álvarez Uriá, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta.
- Veiga-Neto, A. (2001) “Incluir para excluir” en Larrosa y Skliar (comp.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona, Laertes, pp. 165-184,

Investigaciones

- Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Del Estante.
- Baudelot, C. y Leclercq, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires, Del Estante.
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880-1955*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Paidós.
- Dussel, I. y Carusso, M. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Santillana.
- Larrosa y Skliar (comp.) (2001). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona, Laertes.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Aique.
- Popkewitz, T. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas: el poder/saber de la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid, Morata.
- Popkewitz, T. S. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid, Morata.

FORMACIÓN DOCENTE

Aportes para el desarrollo curricular

Profesorado de Educación Inicial
Profesorado de Educación Primaria

