

EL DERECHO A PENSAR O PENSAR DERECHO

PATRICIA CESCA¹

I. INTRODUCCIÓN:

¿Pensar derecho es pensar en determinada dirección?

¿Cuándo pensamos torcido?

¿El pensar derecho no nos limita?

¿Pensar derecho ¿es pensar bien?

El que no piensa derecho ¿no piensa?

¿Quién determina lo que entra dentro o afuera de "lo derecho", lo normal?

Participantes al Taller en las

JORNADAS SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO

auspiciadas por la Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

A lo largo de la historia de los hombres, **la educación** en sus distintas formas (familiar, escolar, religiosa...) jugó un papel fundamental.

- Lugar donde se consignaba la tradición
- Espacio al que se le confiaba la producción y transmisión de cultura

La **educación**:

- alojó, en los distintos territorios y tiempos, la tensión entre el acceso al saber y la prohibición de saber, y
- albergó asimismo, los distintos modos de resolver ambigüedades entre
 - * Lo viejo y lo nuevo
 - * El elitismo y la democracia
 - * Mandatos y herencias
 - * El hecho y el derecho

Imposible **educar** sin una representación del mundo que da a ver; que se deja ver:

- en lo que explicita
- y también en aquello que decide omitir, dejar de lado o se propone no indagar

Educación es, además el modo a través del cual las sociedades hacen instituciones e institucionalizan las prácticas que

- producen el mundo de todos los días y
- enuncian y **acallan** otros mundos posibles.

Entendemos que las crisis sucesivas a la que estamos confrontados

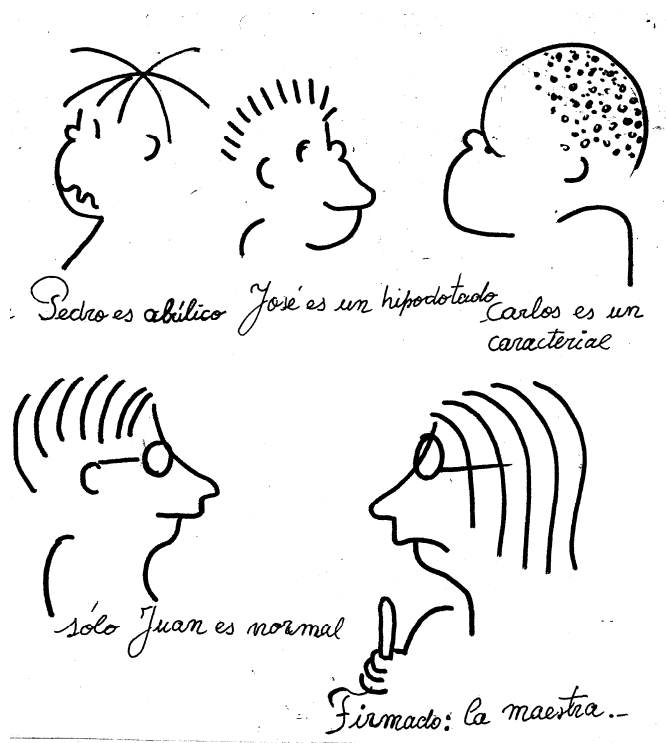
- podrían determinar un estado de renuncia a los proyectos de cambio,

¹ Patricia Cesca Pedagoga (UCSE), ESPECIALIZADA en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO) Trainer PEI (ICELP, Jerusalén)

- Y conllevan el riesgo de resignación frente al modo en que la hegemonía de la época no cesa de definir **desigualdades** y de darle cuerpo en sectores cada vez más grandes de nuestro país.

Frente a ello surge la necesidad de pasar al registro escrito nuestras reflexiones, y partiendo de ciertos recursos, hasta despertar en el lector la necesidad de auto indagar sus prácticas como actor de la institución escuela y su parte de responsabilidad en la creación de zonas de inclusión y exclusión a partir de la definición de lo "normal".

II. ¿PENSAR DERECHO ES... SER NORMAL?



Francesco Tonucci

II.1. De normalidad y normatización

Una mirada atenta al discurso pedagógico da cuenta de que la presencia de ideales educativos constituye uno de los elementos principales de este discurso. Estos ideales plasman en las teorías de la educación como metas deseadas, como aquello a lo que según la pedagogía es menester arribar.

En este sentido que la pedagogía se basa en estipular cuales son aquellos ideales deseables y cuales no lo son. La pedagogía elabora estos puntos de llegada. En el mejor de los casos, su práctica consiste en bosquejar la diferencia existente entre ciertos indicadores que brindan algunos fenómenos y los ideales, diagnosticando posteriormente la similitud o disimilitud existente y aconsejando acerca de los medios más aptos para, respectivamente, conservarla o compensarla.

Aunque ha pasado el tiempo pareciera que otro tipo de normatividad ha ocupado el lugar de la primera. Mientras la pedagogía clásica emitía sus ideales de modo explícito y juzga

lo verdadero a partir de lo proclamado como beneficioso, la pedagogía moderna recurre a una normatividad basada en mecanismos discursivos muy sutiles y en cierto modo encubiertos tras la pretensión de objetividad.

En la nueva normatividad se hallan mecanismos que producen formas recurrentes de explicación constituidas por supuestos homogéneos que atraviesan a las teorías, dotándolas de una cierta tipicidad. La referencia es a dispositivos instalados directamente en el discurso. Son justamente estos dispositivos los que establecen también formas de verdad, normatizando de un modo menos audaz que el clásico aunque tan o más eficaz que aquella.

Tanto una como otra producción normativa funciona en el nivel más general a partir de lo que M. Foucault denomina "**la hipótesis represiva**" (Foucault, 1987). Este dispositivo permite una producción peculiar ya que el mismo consiste en un mecanismo central destinado a negar aquellas prácticas que la teoría no ajusta a sus categorías frontales o sutilmente armadas con anterioridad. La pedagogía ofrece una entidad analítica a todos aquellos fenómenos que según su funcionamiento no se encuadran en las normatividades dispuestas y que son así rechazados por sus dispositivos. La hipótesis represiva suprime, pero otorga un nuevo status, produce formas de verdad atadas a lo prescripto por los respectivos discursos pedagógicos.

Se producen así formas de exclusión y de posterior inclusión. La pedagogía localiza y re localiza, segrega e integra, posterga y actualiza la ocurrencia de fenómenos a la luz de su poder. Poder analítico; poder productivo; poder normatizador, capaz de determinar beneficios y perjuicios, alta calidad y baja calidad, normalidad y patología.

Estos dispositivos y estrategias pedagógicas poseen tal vez un dominio específico en el ámbito psicopedagógico. Los gabinetes, las escuelas especiales, los sistemas de recuperación poseen un sentido que se reconoce a partir de la misma normatividad y normalidad pedagógica

Aquí las lecturas que se realizan sobre estos dispositivos montados y los juegos de relaciones que se establecen, parecen muchas veces basarse en expresiones concretas de lo que hemos bosquejado como "hipótesis represiva".

Uno de estos dominios lo constituye la práctica de detección, diagnóstico, tratamiento, reeducación y derivación. Este despliegue de sofisticadas tecnologías funda los diversos comportamientos que se alejan de lo normado en los fenómenos de "**fracaso escolar**" (Lus, 1988).

El discurso psicopedagógico ha ido modelándose según el desarrollo complejo y múltiple de las prácticas pedagógicas. La tecnología didáctica y la tecnología reeducativa, psicopedagógica, introdujeron percepciones, estrategias, insinuaciones provenientes en gran medida del campo psicológico y psiquiátrico.

La unidad de análisis, de explicación y de evaluación, de descripción o de control, es el individuo, el niño, el alumno. El despliegue de estrategias y dispositivos, descansa siempre en el examen del desempeño individual, sea que se evalúe o diagnostique. En ambos casos se controla: rendimiento esperado, presencia o no de patología. En ambos casos se ensayará una explicación que ha de basarse en una lectura aún más minuciosa de los desempeños individuales. El aula, el grupo, es el ámbito natural de su trabajo pero a su vez suele ser un ruido entre examinador y examinado. Si el desempeño del alumno alerta, hay que observarlo en detalle, y sin ruidos, en un gabinete y con técnicas más precisas, más sofisticadas, más herméticas, de lectura menos comprensible.

El examen pedagógico es evaluable por examinador y examinado. El alumno examinado evalúa su propio saber, conoce los cánones, o estos son conocibles. Los patrones

de corrección se confunden con lo corregido. Desconocer uno es desconocer ambos. Cuando el desempeño alerta, cuando el examinado no demuestra conocer lo evaluado según los tiempos, espacios y criterios esperados, es necesario analizar que entorpece la apropiación que debiera haberse producido. Se requiere mayor información y modelos más sutiles que expliquen, demuestren, las razones de esta obturación.

El examen psicológico a diferencia del pedagógico, es ostensible pero incognoscible. Sus explicaciones son complejas, poco evidentes, los cánones que evalúan el desempeño no deben ni suelen ser conocidos por el examinado, e incluso buena parte de los resultados, de las conclusiones, de las razones encontradas, debe permanecer ignorada. Será el psicólogo quien determine quien deberá conocer y de qué modo.

Esta práctica psicopedagógica constituye la parte más o menos explícita de la práctica pedagógica cotidiana. Los modelos psicológicos de interpretación de los aprendizajes o del desarrollo, se entraman en los recursos didácticos cotidianos, en la organización general del trabajo escolar.

La clásica estructura graduada, la diferenciación de grados según capacidades homogéneas o heterogéneas, la existencia de grados o escuelas especiales, la presencia de un gabinete psicológico externo o interno, instituyen expectativas y supuestos sobre la población de alumnos.

La gradualidad presume una evolución del aprendizaje. En la enseñanza general básica y polimodal esta evolución parece tener un fuerte carácter madurativo. Se espera, en el discurso pedagógico una maduración psicomotora que permita, por ejemplo; la iniciación en la lecto escritura; una maduración o desarrollo de estructuras lógicas que permite adquirir conocimientos complejos. La maduración o desarrollo aparecen como condición necesaria del aprendizaje escolar. El discurso puesto en escena reconoce como límite de la acción pedagógica un desarrollo anormal o una maduración no advenida. Esta maduración no es sólo cognitiva, también se presenta en la vida afectiva y hasta socio emocional. Se precisa un mínimo de estabilidad emocional, de independencia, de respeto a normas, de motivaciones o intereses propios.

Los nexos entre el desarrollo del individuo y la acción pedagógica son oscuros. Lo son en el propio discurso psicológico y desarmen muchas veces explicaciones positivas en el discurso pedagógico. Aquí la hipótesis represiva puede manifestarse si el conocimiento no se produce en el grado y complejidad esperados, o bien existe una perturbación en la naturaleza del individuo que aprende o la acción pedagógica es inadecuada y obtura el conocimiento o incluso el desarrollo. Si el individuo no logra apropiarse de los saberes en juego, es su naturaleza "educable" la que aparecerá perturbada y obturando el proceso.

La naturaleza del individuo o de la acción pedagógica cumple en ambas explicaciones un papel, como vimos, represivo, aunque en el mismo discurso aparecen los inevitables subproductos: síntomas, enfermedades, aprendizajes inadecuados o incompletos, malas formas de enseñar. La mirada parte de lo normado y busca normalizar.

Esta tensión entre lo deseable y lo que ocurre tiñe, produce o convive con varias tensiones en el seno del mismo discurso, según tienda esto a evaluar políticas educativas y sus logros o la dificultad de aprendizaje de un alumno particular. Los pedagogos demandan construcciones específicas a las diversas disciplinas y esta demanda se constituye desde los parámetros de normalidad o deseabilidad. El sujeto de interés o estudio de la pedagogía se confunde con el perfil ideal de un egresado de un grado o nivel de escolaridad específica.

Desde esta perspectiva, y así planteados los problemas desde la práctica discursiva pedagógica, la psicología evolutiva, educacional del aprendizaje, etc. configuran dominios de

saber apuntando muchas veces a lo normativo y desconociendo la especificidad del fenómeno pedagógico.

No obstante muchos los puntos del discurso psicopedagógico que mencionamos hasta aquí, han sufrido fuertes críticas. Estas tienden a señalar este sesgo normatizante de los estudios o los recortes reduccionistas o condensados de los complejos fenómenos pedagógicos.

Estos aportes giran en varias de las tensiones presentes en el discurso: tensión entre discurso explícito de oferta y expectativas homogéneas y prácticas diferenciadoras institucionalizadas; tensión entre las formas de evaluar y medir centradas en desempeños individuales descontextuados de las situaciones de producción y la consiguiente inferencia de competencias o estructuraciones psicológicas formales; de la mano de lo anterior, una intención de leer el desarrollo, el aprendizaje y la práctica pedagógica como tres dominios de explicación y dinámica autosuficientes; tensión al fin entre el lugar del sujeto y la trama de discursos y prácticas en las que se constituye, de la que no dan cuenta los modelos que toman lo social como variable o factor externo al sujeto, como un contexto y no como su verdadero texto.

II.2. PALABRAS DE MAESTRO²

MAFALDA A LA MAESTRA

-¿Qué quiere que le conteste señorita?

¿Lo que yo sé?

¿Lo que yo pienso?

¿Lo que yo creo?

¿Lo que usted piensa?

¿Lo que usted cree que yo debería saber o pensar?

¿Lo que la sociedad quiere que yo diga?

Los siguientes relatos fueron realizados por una maestra de primer grado inferior en 1942 de Bariloche, publicados en el artículo “De mis apuntes escolares” en la Revista de “El Monitor de la Educación Común”.

Alumno N.H.

“Agradado y pequeñito, es el primer año que concurre a la escuela; cuenta siete años de edad y es el cuarto entre cinco hermanos. Proviene de un hogar humilde e indigente. Hijo de padres araucanos, presenta los rasgos fisonómicos y anímicos de su raza: moreno, cabellos lacios y renegridos, ojos oscuros, nariz corta y ancha, carácter tenaz, retraído y triste.

² Manolakis Laura (2001) Texto del T.P. de Pedagogía. Universidad Virtual de Quilmes

En la misma medida que sus hermanitos y demás descendientes de araucanos, profesora profundo respeto y simpatía por sus superiores y, al igual que ellos, su inteligencia es tardía, difícil de desarrollar; pero, una vez tomado el hilo, ya no se detiene su empuje y ambición por aprender.

El pequeño todavía no ha captado la onda, su mente aún dormita y en el presente curso escolar es casi imposible que se produzca el milagro de la fructificación. Son muy pocos los días que concurre a clase y cuando lo hace parece extraviado, como sonámbulo.

Desconoce el "ayakán" (según el idioma de sus antepasados). Sonríe, pero jamás ríe abiertamente como lo hace la mayoría de los niños. No exterioriza, ya sea con travesuras o inquietudes, la más mínima alegría de vivir. Nunca toma parte en corrillos ni grupos, y quietesito en el banco es un simple espectador que mira pasar a la vida como si fuera una película cinematográfica (...)

Alumno A.F

Tez blanquísima, cabello rubio muy claro, ojos celestes y vivaces, cara mofletuda y muy rosada, alto espíritu de disciplina, fuerte ahínco y voluntad para triunfar delatan su ascendencia sajona. Nacido en la región de los Lagos Argentinos, es hijo de padres alemanes y ocupa el sexto lugar entre sus nueve hermanitos. Tiene seis años magníficos por su equilibrado desarrollo físico y psíquico. Tal vez futuro atleta e ingeniero, esto presumiblemente por su encantadora facilidad para las matemáticas.

Simpáticamente travieso, es de una ingenuidad proporcionada a su edad; pero al mismo tiempo es muy hombrecito, satisfecho con sus progresos y con la linda casa de madera que su papá está construyendo a pocas cuadras de la escuela.

Para él, al igual que para tantas otras criaturas, el comienzo de su vida escolar constituyó un dolorosísimo suplicio. Tenía miedo, la prueba más cabal de la seriedad con que asumía las responsabilidades de su nueva vida. Su inocente cabecita de seis años imaginaba a la escuela como empinada cuesta imposible de escalar y, con un recurso bien infantil, trataba de ponerse a salvo llorando lastimosamente.

No en vano puse en juego mis recursos psicológicos y afectivos para reducir a este gracioso y encantador salvajecito rubio: poco después era el más entusiasta y puntual. Sus ojos se iluminan cuando al pie de sus trabajos mi lápiz colorado estampa "muy bien diez", la gran nota de estímulo, fuerza motriz que impulsa a realizar milagros a sus principiantes manecitas (...)

Baquero y Naradowski ³asocian el concepto de "ideales deseables" a la normatización, lo que abre el camino a establecer las distancias o cercanías entre ciertos sujetos, hechos o fenómenos y dichos ideales.

En el caso de la maestra que estamos analizando su ideal deseable, esto es el criterio de normalización al que apela para describir a estos dos alumnos es el origen étnico, y de él se desprende el rendimiento, la disciplina, la participación en clase, rasgos del carácter, la tendencia natural al progreso y la estructura familiar.

³ Baquero y Naradowski. Normatividad y normalidad en Pedagogía En revista Alternativa, Año 4 Nro 6 Buenos Aires 1990

Por su carácter normativo, la pedagogía realiza, como vimos antes, una operación, que Foucault denomina “**hipótesis represiva**” mediante la cual excluye elementos que lo alejan del ideal a alcanzar e incluye otros, como una especie de selección que va a determinar el funcionamiento del sistema escolar, es decir que se constituye como un “... mecanismo central destinado a negar aquellas prácticas que la teoría no ajusta a sus categorías frontal o sutilmente armadas con anterioridad...” (Baquero, R; Narodowski, M.: 1990).

Los conceptos de normalidad y anormalidad han jugado un papel central en la modernidad, ellos cumplen funciones de demarcación social, no sólo aparecen como constitutivos socialmente sino que han sido constituyentes de lo social, en tanto tienden a establecer líneas divisorias al interior de las relaciones sociales. La sociedad de la normalización tendió a la homogeneización de toda de la población a los efectos de tornarla previsible.

Junto a la postura uniformadora, la pedagogía normalizadora desarrolló un detallado sistema de clasificación y diferenciación entre los alumnos por edad, sexo, etnia, origen social. Lo que subyace es que estas demarcaciones sostenían al mismo tiempo una educación para todos pero manteniendo las desigualdades existentes tal como lo expresa Durkheim el puesto de cada niño o niña está destinado

Esta claro que la estructuración del discurso pedagógico moderno tiene un carácter normativo y normalizador. Esto se aprecia claramente en los dos ejemplos. Los criterios de normalización en el alumno **N.H.** delimitan que por ser hijo de padres araucanos y provenir de un hogar humilde e indigente su inteligencia sea *tardía y difícil de desarrollar y su carácter tenaz, retraído y triste*. El pertenecer a la raza araucano lo determina de antemano siendo *casi imposible que se produzca el milagro de la fructificación*. No se sonríe como la norma lo establece: “reír abiertamente”. Tampoco es travieso e inquieto, etc, etc.

El alumno **N.H.** no es normal porque se aleja de lo esperado. No es casual que sea pobre y de raza araucana.

En cambio el otro alumno tiene una fisonomía “no araucana” sino deseable (“europea”): rubio, ojos claros, hijo de padres alemanes, etc. De estas características no se pueden esperar más que *disciplina, fuerte ahínco y voluntad para triunfar*. La forma de recompensar a este alumno es diferente a la del anterior. Lo normal en este alumno *ser ingenuo a esa edad, tener un equilibrado desarrollo físico y psíquico o ser un futuro ingeniero* son características deseables y descriptivas que devienen de lo de lo normativo. La norma distingue valorativamente a cada uno de los alumnos. El araucano claramente se aleja de la norma. No obstante se lo tiende a homogeneizar (que alcance la norma) a los efectos de tornarlo previsible.

A.F. es descripto con un lenguaje cargado de adjetivos de exaltación de los rasgos y características propia de los sajones, presentados con un tono valorativo muy marcado. Mientras que cuando se refiere a **N.H.** hay una pretendida objetividad en su discurso que a pesar de sus esfuerzos no logra ocultar su mirada subestimatoria de la cultura araucana, no obstante reconocerle “empuje y ambición por aprender”. *Recurrer a la normatividad basada en mecanismos discursivos muy sutiles, y en cierto modo encubiertos tras la pretensión de objetividad*⁴. (Baquero y Narodowski)

Tomemos el lenguaje con el que la docente se refiere a **A.F.** “ *Tiene seis magníficos años* ” “ *Es de una ingenuidad proporcionada a su edad* ” “ *Al igual que tantas otras criaturas tenía miedo al ingresar a la escuela* ” “ *con un recurso bien infantil, trataba de ponerse a salvo*

llorando...". Estas expresiones ponen lógicamente en evidencia que **A.F.** es el que más se acerca "al ideal deseable", mientras **N.H.** representaría en la descripción que de él hace...una disimilitud.

Nuevamente aparece la "hipótesis represiva" de Foucault (1987) cuando descalifica aquellas características que no se ajustan a sus categorías. Esto aparece muy claro cuando ella manifiesta su disponibilidad para superar los problemas de **A.F.** mientras que a **N.H.** lo deja librado a su propia naturaleza. "*En la misma medida que...los descendientes araucanos...una vez tomado el hilo, ya no se detiene su empuje...*"

N.H. y **A.F.** aparecen como representantes de la infancia moderna y sirve a tal propósito constituirlos en objeto de estudio para caracterizar lo normativo y normalizador de la Pedagogía.

Si sostenemos que existe un proceso de apropiación de la cultura por parte del niño en las condiciones normalizadas a tal efecto y que la cultura se apropia del sujeto sujetándolo a un sistema de expectativas, incluyéndolo en un régimen de trabajo, significando estratégicamente su comportamiento, imprimiendo dirección a su desarrollo, el caso antes analizado nos interpela en cuanto a cómo esta docente logrará resolver la tensión entre las dos culturas vigentes en su clase.

Entendiendo que la norma, es un concepto descriptivo: la media estadística, lo regular, el hábito y, que además pretende objetividad en tanto viene a instituirse como la vara a partir de la cual se juzga y valora positiva o negativamente ¿cómo esta docente construirá la infancia de **N.H.** y **A.F.**? En su práctica de normalización ¿cómo producirá lo normal? Desde su discurso normativo y consecuentemente, de sus prácticas normalizadoras, ¿no está ya produciendo el estatuto de la exclusión de **N.H.** como niño escolarizado?

Jacks Gelis⁵ se refiere a la infancia como parte un gran cuerpo colectivo ¿Podrá esta docente perfilar actitudes, sentimientos y relaciones con la infancia si ella misma desde sus esquemas implícitos (que se traducen en la descripción) está creando la división entre la infancia araucana y la infancia sajóna?

Esta docente en su discurso pedagógico esta operando y dando sentidos acerca de la infancia. No nos olvidemos que aquello que es considerado normal es una construcción social, entonces ¿**N.H.** se convertirá en replica de **A.F.** cuando ella desde la tarea educativa intente el "disciplinamiento del cuerpo infantil?"

No debemos olvidarnos que los adultos gozan de un poder (por la posesión de saberes) que el infante aún no posee, por ser inacabado e incompleto. Esta dependencia, esta heteronomía es legitimizada por esta docente cuando ejerce un poder al construir un saber sobre estos infantes que ella recibe ya como alumnos (primer grado).

N.H. y **A.F.** en tanto ocupan el lugar de alumno se posicionan como sujetos obedientes y dependientes frente a la docente que está decidiendo cómo enseñar (valoración de las actuaciones) y para qué (progreso...será ingeniero). ¿ **N.H.** inspira ternura a esta docente? ¿Moviliza en ella el deseo de buscar estrategias de recuperarlo, integrarlo al grupo, indagar la causa de su tristeza? ¿Desde su lugar de alumno obediente y dependiente **N.H.** no terminará sintiéndose anormal, desviado, extraño...?

¿Cómo hacer realidad la promesa de una "infancia feliz" a **N.H.** en esta práctica educativa enlazada por una estrategia local de normalización?

⁵ Gelis Jackes, La individualización del niño en Aries P y Duby G. Historia de la vida privada, tomo 4, Taurus, Barcelona 1984

II.3.PALABRAS DE LOS MAESTROS:

Frases más escuchadas en las salas docentes:

- *Si atendemos a los alumnos más lentos no da tiempo a desarrollar contenidos*
- *En tan poco tiempo no se pueden cumplir los pasos que nos piden para trabajar con todos los alumnos*
- *Hay alumnos lentos ¿cómo hacerlos pensar? Se pierde mucho tiempo*
- *¿Qué hacemos mientras tanto con los alumnos más rápidos*
- *Esto lleva mucho tiempo, después los alumnos pasan de curso y no saben nada*
- *"Para enseñar basta saber la asignatura"*
- *"La enseñanza del profesor causa el aprendizaje de los alumnos"*
- *"Van a relacionar automáticamente" "Van a transferir por si solos".*
- *"El niño es un adulto en miniatura"*
- *"A la enseñanza le sigue siempre el aprendizaje"*
- *"Si me mira, me escucha. Si me escucha, aprende".*
- *"Todos aprenden igual y al mismo tiempo, salvo algunos..."*
- *"Desde el frente el docente sigue mejor la clase"*
- *"Al repetir los alumnos aprenden"*
- *"Si el alumno no aprende, tiene él un problema".*
- *"Si el 90% no aprueba, el docente es exigente"*
- *"Si el 90% no aprueba es porque no estudiaron"*
- *"Si enseñé , aprendieron"*
- *"Los docentes enseñan...los alumnos aprenden"*
- *"Hay contenidos más fáciles y más difíciles, depende del docente"*
- *"Cuando la enseñanza no es eficiente es porque el alumno no es suficientemente inteligente, porque no está maduro, es vago o la familia no colabora".*
- *"Sólo se aprende en el aula".*
- *"A los mejores les va bien en Matemática, a los peores en Arte "*
- *" Viene con el pelo de cualquier color... ¡qué va ha ser normal ese chico!.*
- *"Los chicos de familias carenciadas necesitan más afecto que contenidos".*
- *" Los chicos son más desordenados y las chicas más prolijas".*
- *"Si tiene padres separados, tiene problemas".*
- *"El chico que no juega fútbol...es raro"*
- *" Ni habla en clase, para mí no existe"*
- *" Todo el tiempo está fastidiando, yo lo expulso de la clase"*
- *"Este grupo debería estar en un reformatorio, no en una escuela"*
- *"Discute mis planteos...aprueba apenas o va a marzo"*
- *¡Pero cómo la Institución no se da cuenta que este alumno no le da la cabeza para aprender matemáticas!*
- *¡Conmigo no sacaré más de 1 si no cambia su actitud!*
- *¡Si fuera por mí yo expulsaría a unos cuantos para que los demás aprendan la lección!*
- *¡Con tal de no verlo le permito que salga al baño diez veces!*
- *¡Esta clase hubiera sido maravillosa si no hubiera...alumnos!*

II.4. PALABRAS DE LA INSTITUCIÓN

A una escuela llega, siguiendo los procedimientos fijados por las instancias de conducción del nivel, un niño con síndrome de Down. La Directora recibe el legajo, enviado por el Gabinete de la jurisdicción y decide informar al cuerpo docente de la Institución Educativa.

Las maestras escuchan y preguntan si hay alguna normativa al respecto en las que se encuadre este caso. Esta es leída inmediatamente.

Dado que hay dos salas para los ingresantes, son dos las maestras a las que esta situación alude directamente. Ninguna de ellas muestra reparo a recibirlo y se decide por sorteo cual lo recibirá como alumno.

Transcurrido el primer mes de clase la maestra de Pedro, el niño en cuestión, comenta a sus colegas en el recreo, su insatisfacción por lo que vive en sus clases dado que el niño es muy lento, con dificultades de expresión, permanece silenciosos e inactivo y a ello se suma el rechazo de sus compañeritos, quienes han adoptado una actitud intolerante.

El resto de las colegas apoya su queja y deciden pedir una reunión a la Directora poniéndose en el lugar de quien vivirá la misma situación el año próximo.

La Directora intenta aplacar los ánimos pero, cunde como argumento el hecho de no ser maestros especiales y la reunión termina dividiendo al cuerpo docente en dos posiciones: los que están a favor de continuar atendiendo a Pedro y los que piden su derivación a una escuela dedicada a estos casos.

La tensión de los maestros se traslada a los padres, quienes también se acercan a Dirección a solicitar una resolución que no perjudique a sus hijos

III ¿EL DERECHO A PENSAR ES UN DERECHO?

Igualdad y diversidad

Si vas a frecuentar un ámbito 'Psi', te conviene habituarte a calificar a los demás en términos psicopatológicos, tomando como base la normalidad, o sea, uno mismo.

Para no equivocarte, deberás seguir la siguiente tabla de equivalencias:

- *Todo aquel que sea más prudente que uno, Es Fóbico.*
- *Todo aquel que sea más prolijo que uno, Es Obsesivo.*
- *Todo aquel que sea más responsable que uno, Es Culposos.*
 - *Todo aquel que sea más activo que uno, Es Maníaco.*
- *Todo aquel que sea más agradable que uno, Es Histérico.*
- *Todo aquel que sea más exitoso que uno, Es Psicópata.*
- *Todo aquel que sea más calmo que uno, Es Depresivo.*

- *Todo aquel que sea más espontáneo que uno, Es Perverso.*
- *Todo aquel que sea menos convencional que uno, Es Psicótico.*
 - *Todo aquel que sea más creativo que uno, Es Border.*
 - *Todo aquel que sea más valiente que uno, Es Suicida*
Cibernauta anónimo

En materia de educación hoy asistimos a reproches, acusaciones y responsabilidades diferidas en el marco de coyunturas políticas y económicas pero también se reactualizan esperanzas y entusiasmos de que los cambios propuestos en los considerandos de la ley Federal traigan nuevos aires a años de desinversión, maltrato y descuido de la institución educativa.

Con optimismo debemos pensar que alcanza la voluntad y la decisión política de construir lo educativo como espacio esencial y existencial de lo público para que estos inconvenientes nombrados se subsanen.

Más preocupante es la contienda entre los que consideran la educación como cosa pública, como espacio público y aquellos que están tentados por las modas de estos tiempos de proponer que la educación, cual mercancía debería quedar librada a las leyes del mercado.

Todo ello agravado por el hecho de lo que está en juego en materia educativa es el futuro de las sociedades y el destino de los sujetos. Esta perspectiva coloca a la educación en estrecho vínculo con dos cuestiones claves: justicia y democracia.

Si hablamos de democracia debemos reconocer que es una noción que aún conserva un tono de esperanza. Debemos también decir que se vacía de contenido significativo en sus prácticas concretas afectando a la totalidad de las poblaciones tal como lo demuestran las estadísticas que dan cuenta de desempleo, de los sin hogar, sin techo, de los que están fuera de las prestaciones sociales, de los que cotidianamente fueron dejando de ser los "nuevos pobres" para pasar a ser los de la carta de ciudadanía difusa, aquellos donde ningún pasaporte les garantiza una estada prolongada en el territorio de la dignidad.

En muchos casos los que están "fuera de" "privados de" obligaron a descartar por insuficiencia la vieja categoría de marginales; en su reemplazo algunos han comenzado a llamarlos "no integrados". Muchos ya advirtieron antes sobre el hecho de que los llamados marginales eran en realidad los marginados, y es posible que con el tiempo los no integrados sean pensados en términos de los excluidos. Ninguna de las formas evita el insomnio de las buenas conciencias frente a la problemática de los que están al borde de, en el límite de lo jurídico, de lo político, de lo social, de la supervivencia biológica.

Es justamente en relación con este estar al borde de o fuera de, que la palabra educación es lo que viene a dar cuenta de los esfuerzos de los hombres por construir sociedades y también de lo insuficiente de sus esfuerzos.

Culturas ignoradas que son descritas como culturas de ignorantes, sujetos que no poseen las claves para la comunicación, hechos que vendrían a plantearnos una división entre los competentes y los incompetentes, entre los competitivos y los no integrados.

Pareciera que entre educación y democracia, en muchos contextos, se produjo un malentendido, o quizá se trate de un desencuentro en el sentido de una desavenencia.

Se incluye en esta reflexión otro sentido que continua al anterior pues pone el acento en el nacimiento de la sociedad entendida como fábrica de imágenes, fábrica cuya producción es la imagen del otro como semejante y del sujeto como diferenciado. Es decir la producción del otro como ser humano y como sujeto social. Los modos de educar a cada nuevo sujeto se vinculan con las decisiones acerca de esta producción del otro.

Al hablar de educación estoy hablando de la institución que habrá de terciar entre lo privado y lo público, y es ahí donde nos constituimos como sujetos sociales.

Cuando el niño ingresa en una Institución Educativa la presencia de los otros niños, la posibilidad de intercambiar historias y relatos, otros modos de tratar los mismos temas ingresa a un nuevo espacio, el social. Es en la Institución Educativa donde el niño vive el pasaje de lo privado a lo público.

Si decimos espacio público debemos profundizar algunos aspectos. Lo público alude a la figura del ciudadano entendido como sujeto-actor. La ciudadanía del sujeto actor va más allá de la ciudadanía política formal. Requiere la capacidad de vivir y elegir libremente. Requiere de ciudadanos no reducidos al rol de "consumidores políticos" que eligen entre semejantes pero no diferentes, sino no hay opción.

Castoriadis advierte que la existencia del espacio público no es una cuestión meramente jurídica sino que lo esencial consiste en lo que la población hace con los derechos que tiene.

Ese espacio público requiere que todos tengan la posibilidad de elegir, en consecuencia distribuir el conocimiento en condiciones igualitarias es un deber de justicia distributiva.

Lo educativo se piensa entonces como tiempo y lugar para el diseño del futuro. Un futuro que para ser posible requiere en el presente de políticas de alteridad, esto es una política democrática, entendiendo finalmente a la democracia como la política de reconocimiento del otro (Touraine)

Una política que combina universalismo y diferencias. Una política democrática que consiste en hacer vivir bajo las mismas leyes a personas que tienen creencias, convicciones y estilos de vida diferente.

Si se asume la integración como algo que nos "atraviesa" ello nos exigiría reconocer a cada uno de nosotros la existencia de que somos distintos. He ahí la clave conceptual y moral de esto que llamamos "integración en la diversidad", esto es lo primero para reconocer la existencia de la diversidad, aceptarla y valorarla. Trabajar con la diversidad significa integrar las diferencias sin olvidar nunca que la escuela asume la responsabilidad de garantizar un horizonte de igualdad para todos. El respeto por la diversidad no supone ni puede permitir la convalidación de la desigualdad. Diversidad e igualdad dialogan mutuamente. Para garantizar la igualdad de oportunidades, la escuela ofrece a cada uno lo que necesita en relación con su singularidad. Trabajar con la diversidad significa enriquecerse en el intercambio con ella. A la vez propone construir una actitud que supere la simple contemplación de las diferencias e invita a comprometerse con ella, conocerlas y comprenderlas de modo de llevar adelante un proceso profundo de integración. (Sabina Melero,2002)⁶

Desde esta perspectiva es posible entender y defender lo educativo y sus instituciones públicas como un intento de preservar el lazo social, requisito de la construcción de la sociedad, es decir de un orden social con menos barbarie, menos violencia real, menos

⁶ Melero Sabina. La escuela inclusiva hoy. Ponencia del Panel sobre los Derechos del niño auspiciado por la Municipalidad de la ciudad autónoma. Mayo del 2002

miseria menos necesidades básicas insatisfechas, menos ignorancia. Es decir con más educación

Pero surge una pregunta ¿cual es el lugar de lo educativo en una sociedad de sujetos actores, de ciudadanía compleja? La respuesta exige incluir una particular trilogía política:

a) Política de la justicia: quiere decir política de las generaciones, del respeto por el otro genérico. Respeto por lo que no tienen voz porque no tienen parte aun cuando tengan capacidad de voto

b) Política de la memoria: quiere decir la responsabilidad de tratar lo social en el respeto de los que ya no están y en el cuidado hacia los que aún no llegaron. De los que ya murieron y des que aún no nacieron.

c) Política del conocimiento: aquella que reconoce en cada alumno un ser con posibilidad de aproximarse y apropiarse del conocimiento según su estilo cognitivo... su zona de desarrollo próximo hasta alcanzar aquellas metas que hagan de él un ciudadano constructor de democracia.

Los representantes de **la Pedagogía Crítica** reflexionan sobre un supuesto fundamental como es el concepto de igualdad frente al derecho de todos a aprender⁷. Democratizar la escuela significa garantizar el acceso a formas homogéneas de educación. Lo que sucede es que ese derecho está resquebrajado, porque aún en el caso de que todos tuvieran acceso a toda la escolaridad "la educación igual para todos" no implica una mayor democratización del sistema. Factores socioeconómicos, entre los que se destacan la clase social son determinantes del éxito o fracaso escolar, surgiendo las diferencias entre los alumnos de un mismo sistema educativo que se dice homogéneo.

Los Pedagogos Críticos hablan de currículum ya listos para el aula de clase que fácilmente despojan a la actividad escolar de cualquier preocupación por la justicia, la igualdad o la democracia y de docentes leales a una concepción de cultura que les permite fijar sus significados en sus propios prejuicios, y al proceder así omiten lograr la confianza popular en las diferencias de los campos culturales que modelan el aula en la que enseñan (es lo que llaman el currículum oculto).

Peter McLaren⁸ cita el caso de alumnos de las minorías que son reprobados precisamente por la importancia que se atribuye a la jerarquía del capital cultural, negándose su historia, su cultura y sus prácticas lingüísticas.

Inadaptación, inmadurez, desnutrición, ausencia de estimulación temprana, desinterés de la familia, origen social, problemas psicológicos, debilidades ligeras ¿Explican esos términos las razones de ser reprobados? El fracaso escolar ha sido atribuido en algunos estudios a una variable individual, el C.I. que explicaría (para los que adhieren a esta explicación) que ciertos niños están predestinados al éxito o al fracaso. Esta predestinación podría medirse y constituiría una **biografía intelectual anticipada**. Aquellos que consideran las relaciones madre e hijo determinan las posibilidades que el niño tendrá de aprender, visualizan las carencias afectivas y los vínculos dentro de la familia como variables que condicionarían el éxito o fracaso. Cada niño tendría una **biografía emocional anticipada**. En otros estudios las trayectorias escolares se relacionan con la pertenencia a ciertos sectores

⁷ Narodowski M, Outon. Cuaderno de Trabajo de Pedagogía. Universidad Virtual de Quilmes. Buenos Aires (2001)

⁸ McLaren Peter. Pedagogía Crítica, resistencia cultural y la producción del deseo. Aique. Buenos Aires (1993)

sociales o status socioeconómico. Esta pertenencia actuaría a modo de terreno propicio para mejores logros o como causa inevitable de fracaso, es decir como **biografía social anticipada**. Todas estas vertientes ofrecen sus pruebas, sin embargo ninguna ofrece, en sí misma, la explicación de un fenómeno tan complejo como el del fracaso escolar. Pero...tienen en común la búsqueda y atribución de culpa a un responsable, y este se encuentra por lo general extramuros". Del fracaso escolar pueden ser culpables los niños por sus déficit, in conductas, o las familias, con menos claridad se adjudicaría alguna responsabilidad al sistema social. Es como si la problemática del fracaso escolar es cuestión de muchísimos factores y actores exteriores al sistema educativo. Si los que fracasan fueran algunos niños, nos preguntaríamos ¿qué le pasó a Juan o María? y podríamos estudiar las causas por las que ellos fracasan, pero sin embargo los números nos dicen que no se trata de Juan o María sino la mitad de la población escolar. En el caso de los niños de sectores populares ,éstos parecen reunir en las teorías todas las condiciones para el fracaso escolar. En efectos, sus condiciones de vida acumularían causas de fracaso. En el discurso corriente, sostenido por los agentes educativos, la responsabilidad se adjudica a dos órdenes de factores: los individuales (madurez, inteligencia) y los familiares. Ya se sabe. no tienen recursos, son familia numerosa, alimentación deficitaria, viven en el barrio....si los padres son analfabetos.. No pueden sino fracasar. Es sorprendente que algunos logren atravesar los años de la educación primaria con resultados exitosos. Desde esta perspectiva podríamos decir que los aprobados, los que aprenden son aquellos que por alguna razón escapan a las biografías anticipadas, a las profecías auto cumplidas que de hecho refuerzan la reproducción de las diferencias. Construcción artificial y oficial que anticipa las conductas trazando con anterioridad la "carrera del pobre".

Estas minorías vienen a instituirse en el "otro" diferente, excluido, oprimido, depósito de los detritos rechazados de las propias identidades. Los otros serían "objetos, cosas" y cuanto más se los controla más se lo convierte en objetos inanimados. Para **Freire** los oprimidos son meros "marginados", que discrepan de la fisonomía general de la sociedad. Ésta es buena, organizada y justa. Los oprimidos son la patología de las sociedades sanas, que precisan por esto mismo ajustarlos a ella, transformando sus mentalidades de hombres "ineptos y perezosos". Como marginados, "seres fuera de" o "al margen de", la solución para ellos sería la de que fuesen "integrados", "incorporados" a la sociedad sana de donde "partirán" un día, renunciando a una vida feliz... Para ellos la solución estaría en el hecho de dejar la condición de ser "seres fuera de" y asumir la de "seres dentro de". Sin embargo, los llamados marginados para **Freire**, no son otros sino los oprimidos, que jamás estuvieron fuera de. Siempre estuvieron dentro de. Dentro de la estructura que los transforma en "seres para otro". Su solución, pues, no está en el hecho de "integrarse", de "incorporarse" a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en "seres para sí". Obviamente, no puede ser éste el objetivo de los opresores. De ahí que jamás pueda orientarse en el sentido de la concienciación de los alumnos. El problema radica en que pensar es peligroso. Se trata de hacer de los hombres su contrario, un autómatas, que es la negación de su vocación ontológica de humanizarse, de ser más. Dado que en otras perspectivas los alumnos son seres pasivos, al recibir el mundo que en ellos penetra, sólo cabe a la educación apaciguarlos más aún y adaptarlos al mundo. Para estas concepciones cuanto más adaptados estén los hombres tanto más "educados" serán en tanto adecuados al mundo.

IV. ¿CÓMO CREAR DERECHO?

EL ORIGEN DEL HOMBRE

" Como decía Pascal, la realidad cambia según de qué lado de los Pirineos estemos. Los navajos (pieles rojas) explican el nacimiento del hombre perfecto del siguiente modo: El Gran Espíritu tenía que hacer el hombre. Entonces hace un horno, coloca arcilla y, luego del primer ensayo, luego del primer ensayo, le sale muy cruda y aparece el HOMBRE BLANCO. El segundo ensayo es lo contrario y aparece el HOMBRE NEGRO. Y al tercer ensayo consigue el hombre perfecto, que sale de color terracota, con la piel ROJA".

Antropólogo Héctor Vázquez

La propuesta es emprender la construcción social de un nuevo sujeto histórico capaz de asumir una resistencia activa de la cultura posmoderna. Abogar por una acción esperanzadora en la que, en tanto los docentes se hacen cargo del contexto y de la cultura estarán mejores provistos para convertirse en palancas de la historia, esforzándose para que las escuelas desempeñen un papel de más importancia en la profundización de la visión democrática de vida.

Henry Giroux⁹ caracteriza a este proceso como la conversión de maestros y estudiantes en intelectuales transformadores, sujetos móviles, sensibles a los cambiantes contextos contemporáneos (en realidad a la propia contingencia de los social y al carácter relativo de toda identidad). Maestros y estudiantes se hallan involucrado en un acto de lucha cultural, en la que se conciben nuevas formas de identidad y nuevas formaciones subjetivas, en el contexto de una profundización de la democracia.

Para **Freire** los hombres son estos seres de la búsqueda y si su vocación ontológica es humanizarse, pueden, tarde o temprano, percibir la contradicción en que la opresión pretende mantenerlos, y percibiéndola pueden comprometerse en la lucha por su liberación. Un docente no puede esperar esta posibilidad. Su acción, al identificarse, desde luego, con la de los alumnos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar impregnada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador. Todo esto exige que sea, en sus relaciones con los alumnos, un compañero de éstos.

El pensamiento del docente sólo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los alumnos, mediatizados ambos por la realidad y, por ende, en la intercomunicación. Por esto mismo, el pensamiento de aquél no puede ser un pensamiento para estos últimos, ni puede ser impuesto a ellos. De ahí que no pueda ser un pensar en forma aislada, en una torre de marfil, sino en y por la comunicación en torno, repite Freire, de una realidad.

Y si sólo así tiene sentido el pensamiento, si sólo encuentra su fuente generadora en la acción sobre el mundo, el cual mediatiza las conciencias en comunicación, no será posible la superposición de los hombres sobre los hombres.

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación para **Freire**, presenta a los hombres como cuerpos conscientes y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. Es la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo.

Cuanto más se problematizan los alumnos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a

⁹ Giroux H. Igualdad educativa y diferencia cultural. El Roure. Barcelona (1994)

responder al desafío. Desafiados, comprenden el desafío en la propia acción de captarlo. Sin embargo precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica y, por esto, cada vez más desalienada.

A través de ella, que provoca nuevas comprensiones de nuevos desafíos, que van surgiendo en el proceso de respuesta, se van reconociendo más y más como compromiso. Es así como se da el reconocimiento que compromete.

Mclaren habla de la "construcción de un arco de sueño social" como política de la diferencia que se opone a la desvalorización de aquellos a quienes se ha relegado a la condición de "otro" colocándolos en mejores condiciones de gestar una sociedad más justa.

Giroux complementa esta idea cuando defiende a la escuela como fundamental para la formación de ciudadanos críticos y comprometidos. Se trataría de un ciudadano miembro de una serie de diversas esferas públicas que proporcionan un sentimiento de visión comunal y coraje cívico. Un ser político que se sitúa en un lugar determinado y obtiene su sustento a partir de relaciones circunscriptas: la familia, los amigos, la iglesia, el vecindario, el ámbito laboral, la comunidad, el pueblo, la ciudad.

Nos preocupa entonces la formación de identidades, en una acción articuladora no solo del respeto por la diversidad de voces de alumnos, sino que también proporciona un referente fundamental para legitimar el principio de la tolerancia democrática como una condición esencial para la consecución de formas de solidaridad enraizadas en las virtudes de la confianza, el compartir y el compromiso de mejorar la calidad de la enseñanza. Debe ser una Pedagogía profética y como tal Esperanzada, una Pedagogía de la diferencia y una Pedagogía a favor de la diferencia que se corresponda con la condición de los hombres como seres históricos y que los asume como seres "más allá de sí mismos", como proyectos, como seres que caminan hacia delante, sabedores de su incompletud.

V. A MODO DE CONCLUSIÓN:

Ante lo analizado podríamos seguir pensando intentando responder a las siguientes preguntas ¿Y si fuera la escuela la que tuviera que ver con el fracaso de garantizar a todos el derecho a pensar, si en lugar de ser la familia, fuera el sistema?

Sería necesario ir más allá y preguntarse qué consecuencias traerá para este tiempo de transformación educativa aceptar que la escuela es productora de exclusión y marginación Siguiendo en esta línea de pensamiento podríamos reformular lo antes dicho en forma de dos preguntas ¿ La segregación es inevitable? ¿y si la consideramos como un logro del sistema escolar? ¿ Hasta que punto la escuela y nosotros los docentes haciéndonos eco de políticas educativas no hemos creado técnicas y estrategias para que los chicos se adapten a la escuela, en vez de adaptar la escuela a los niños?

¿No será justamente el espacio educativo el lugar de un posible despliegue de justicia, memoria y conocimiento? ¿ no sería el espacio educativo donde justicia y memoria tendrían la forma de un conocimiento que devolvería capacidad de voz a los que no son escuchados? ¿ Podrá la educación lograr la construcción del derecho?

Si asumimos esto, entonces podremos estar en condiciones de pensar medios que hagan de la inclusión, de la ampliación de nuestro " adentro de" una meta de cada institución, de cada docente, de cada alumno.



Una vez un pequeño niño fue a la escuela.

Era él muy pequeñito y la escuela muy grande, pero el pequeño niño descubrió que podía ir a sus clases, con sólo entrar por la puerta del frente y se sintió feliz; y la escuela no le pareció tan grande después de todo.

Una mañana estando el pequeño niño en la escuela su maestra dijo: Hoy vamos a hacer un dibujo...

¡Que bueno! Pensó el pequeño niño

A él le gustaba mucho hacer dibujos y podía dibujar muchas cosas. leones, tigres, gallina, vacas, trenes y botes

Sacó su caja de lápices y comenzó a dibujar, pero la maestra dijo esperen - ¡No es hora de comenzar!

Y ella esperó a que todos parecían estar preparados

Ahora, dijo la maestra, vamos a dibujar flores

¡Que bueno! Pensó el pequeño niño me gusta mucho dibujar flores. Y comenzó a dibujar preciosas flores con sus lápices de colores Pero la maestra dijo – esperen – yo les enseñaré como.

Dibujó una flor roja con un tallo verde

Aquí está – dijo la maestra

Ahora pueden empezar.

El pequeño niño miró la flor de la maestra y después la suya.

A él le gustaba más su flor que la de la maestra.

Pero no lo dijo; sólo miró su papel y dibujó una flor roja con tallo verde igual a la de la maestra.

Otro día

Cuando el pequeño niño estaba en su clase la maestra dijo

¡Hoy vamos a hacer algo de barro!

¡Que bueno pensó el pequeño niño me gusta mucho trabajar con barro. El podía hacer toda clase de cosas con barro: serpientes, elefantes, ratones, muñecos, caminos y carros.

Y entonces comenzó a estirar su bola de barro

Pero la maestra dijo

¡Esperen, que no es hora de comenzar y luego esperó hasta que todos parecían estar preparados.

¡Ahora dijo la maestra vamos a hacer un plato!
¡Que bueno! Dijo el pequeño niño, a mi me gusta mucho hacer platos y comenzó a
construir platos de distintas formas y tamaños.
Pero la maestra dijo
-¡ Esperen, yo les enseñaré cómo!
Y ella les enseñó a todos cómo hacer un pequeño plato
¡Aquí lo tienen! Dijo la maestra, ahora ya pueden comenzar
El pequeño niño miró el plato de su maestra y después el suyo.
A él le gustaba más su plato que el de la maestra, pero no lo dijo. Convirtió su plato nuevo
en una bola de barro y comenzó a hacer uno profundo como el de la maestra
Y muy pronto el pequeño niño aprendió a esperar, a mirar , y a hacer cosas iguales a las de
su maestra.
Muy pronto dejó de hacer cosas que surgían de su propia creación.
Entonces ocurrió que el pequeño niño
Y su familia se mudaron a otra casa en otra ciudad y el pequeño niño comenzó a ir a otra
escuela.
Esta era más grande que la otra escuela, tenía que subir escaleras grandes y caminar por
largos pasillos para llegar a su aula.
En su primer día de clases él estaba allí cuando la maestra dijo
¡Hoy vamos a hacer un dibujo!
¡Que bueno! Pensó el pequeño niño y espero que la maestra le dijera qué hacer. Pro la
maestra no l dijo nada, sólo caminaba por el salón. Cuando llegó donde estaba el pequeño
niño ella dijo ¿no quieres empezar tu dibujo?
Si, dijo el pequeño niño, pero ¿Qué es lo que vamos a hacer?
Yo no lo sé hasta que lo hagas – dijo la maestra
Y de qué color? preguntó el pequeño niño
En cualquier color, dijo la maestra
Si todos hacemos el mismo dibujo y usamos el mismo color ¿cómo voy a saber cual y quien
lo hizo? Dijo la maestra
- Y no se –dijo el pequeño niño
Y comenzó a dibujar una flor roja con tallo verde

BIBLIOGRAFÍA

ARIÈS, PHILIPPE, La infancia. en Revista de Educación, N° 254, 1993.

BAQUERO R. - NARODOWSKI M. (1990) Normatividad y normalidad en pedagogía. EN Revista alternativas. Centro de Producción Educativa de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. AÑO IV - N° 6 - TANDIL BUENOS AIRES ARGENTINA

CASTORIADIS C (1988) La institución imaginaria de la sociedad. Barcelona: Tusquets

ESPELETA, J. (1486): La escuela y los maestros. Entre el supuesto y la Deducción. DIE-IPN, México.

FREIRE, P. (1994), Pedagogía del oprimido, Siglo XXI, Bs.As.

FOUCAULT, M. (1987): Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber, Siglo XXI, México.

GIROUX, HENRY Y FLECHA (1994) Igualdad Educación y Diferencia Cultural, Ed. El Roure, Barcelona,

GÉLIS, JACQUES (1984) La individualización del niño. en Ariès, P y Duby, G. Historia de la vida privada, tomo 4, Taurus, Barcelona,

LUS, M. A. (1988): Fracaso escolar y lectoescritura. Análisis desde una perspectiva pedagógica. Documento de trabajo. en Seminario-taller sobre "Fracaso escolar y lectoescritura", informe preliminar, UNESCO, Buenos Aires.

NARODOWSKI, M.(1994) Infancia y Poder. La conformación de la Pedagogía moderna . Aique

NARODOWSKI, M. (1990): Pobreza, sectores populares y discurso pedagógico. Notas para un acercamiento teórico, Universidad Nacional de Luján.

MC. LAREN, PETER (1994), Pedagogia Critica, resistencia cultural y la producción del deseo", Aique, Bs. As.

TAMARIT, J. (1988): La función de la escuela: conocimiento y poder en "Revista Argentina de Educación" N° 10.

TOURAINÉ A (1997) ¿Podremos vivir juntos?. F.C.E.: México