

LAS CONSTRUCCIONES HISTÓRICAS DEL "OTRO" Y SU IMPACTO EN EL CAMPO PEDAGÓGICO: UN ANÁLISIS EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

María Verónica Cheli

Resumen

Toda acción y práctica pedagógica situada en un contexto histórico tienen efectos a través de sus discursos, los cuales están teñidos de sentido, significado y verdad. Conceptos e ideas que desde la modernidad (con su legado de la razón ilustrada) hasta la actualidad con el posestructuralismo, están atravesadas por relaciones de poder.

En este largo proceso histórico se fueron construyendo distintas denominaciones para nombrar al "otro", enunciado como "anormal", "especial", "diferente" o "diverso". La pregunta central que guía este ensayo se refieren al proceso de construcción de esas denominaciones y sus consecuencias para la escolarización de la infancia: ¿integrarla a una sociedad plural o administrar las diferencias identificándolas para gobernarlas?

Partiendo de esta pregunta central, propongo analizar y problematizar los discursos pedagógicos vinculados al sistema educativo de la provincia de Buenos Aires durante el siglo XX. En esta dirección, y tomando al otro como objeto de conocimiento y control que lo instituye como una figura social peligrosa, estas reflexiones apuntan a continuar un debate que pone en tensión el paradigma médico evolucionista con otros surgidos desde las ciencias sociales.

Palabras clave: anormal, diferente, diversidad, sistema educativo argentino, infancia.

AS CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS DO "OUTRO" E SEU IMPACTO NO CAMPO PEDAGÓGICO: UMA ANÁLISE DA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Resumo

Toda ação e prática pedagógica situada em um contexto histórico tem efeitos através de seus discursos, os quais estão plenos de sentido, significado e verdade. Conceitos e idéias, que desde a modernidade (com seu legado da razão ilustrada) até a atualidade com o posestruturalismo, estão atravessadas por relações de poder.

Nesse longo processo histórico se foi construindo distintas denominações para nomear o "outro", enunciado como "anormal", "especial", "diferente" ou "diverso". A questão central que guia este ensaio se refere ao processo de construção dessas denominações e suas consequências para a escolarização da infância: integrá-la a uma sociedade plural ou administrar as diferenças, identificando-as para governá-las?

Partindo desta pergunta central, proponho analisar e problematizar os discursos pedagógicos vinculados ao sistema educativo da província de Buenos Aires, durante o século XX. Nesta direção, e tendo o outro como objeto de conhecimento e controle que o institui como uma figura social perigosa, estas reflexões apontam para continuar o debate que tensiona o paradigma médico evolucionista com outros surgidos das ciências sociais.

Palavras-chave: anormal, diferente, diversidade, sistema educativo argentino, infância.

THE HISTORICAL BUILDINGS OF "THE OTHER" AND ITS IMPACT ON THE PEDAGOGIC FIELD: AND ANALYSIS IN THE PROVINCE OF BUENOS AIRES

Abstract

Every pedagogic action and practice in a historical context has its effects through debates, which bear sense, meaning and truth. Concepts and ideas have been influenced by power relationships since modernity (with the legacy of positivism) up to now with the post-structuralism. Throughout this long historical process different names have been used to call "the other", such as "abnormal", "special", "different", "diverse". The leading question of this essay refers to the building process of these names and its consequences for childhood education: whether to integrate them to a plural society or to manage the differences trying to identify them in order to govern them?

I propose to analyze the pedagogic debates related to the educational system of the Province of Buenos Aires during the XX Century. Considering "the other" as an object of knowledge and control, makes it a dangerous social figure, these insights aim at continuing a debate that questions the evolutionist medical paradigm in relation to other paradigms that have arisen since the social sciences.

Keywords: abnormal, different, diversity, Argentine educational system, childhood

LES CONSTRUCTIONS HISTORIQUES DE "L'AUTRE" ET LEUR IMPACT DANS LE CHAMP PÉDAGOGIQUE: UNE ANALYSE DE LA PROVINCE DE BUENOS AIRES

Résumé

Toute action et pratique pédagogique située dans un contexte historique a des effets par ses discours, qui sont pleins de sens, de signification et de vérité. Des concepts et des idées qui, depuis la modernité (par son legs de la raison illustrée) jusqu'à l'époque actuelle, avec le poststructuralisme, sont traversés par des relations de pouvoir. Dans ce long processus historique, des dénominations variées ont été construites pour désigner "l'autre", énoncé soit comme "anormal", comme "différent" ou comme "divers". La question centrale qui guide cet essai se rapporte au processus de construction de ces dénominations et à leurs conséquences sur la scolarisation des enfants: s'agit-il de les intégrer à une société plurielle ou d'en administrer les différences, en les identifiant pour les gouverner? En partant de cette question centrale, je propose d'analyser et de mettre en lumière les discours pédagogiques liés au système éducatif de la province de Buenos Aires pendant le XX^{ème} siècle. Dans cette direction, et prenant l'autre en tant qu'un objet de connaissance et de contrôle qui le définit comme une figure sociale dangereuse, ces réflexions demandent qu'on continue le débat qui confronte le paradigme médico-évolutionniste avec d'autres paradigmes surgis à partir des sciences sociales.

Mots-clés: anormal; différent; diversité; système éducatif argentin; enfance.

Introducción

Este artículo se propone realizar una periodización tentativa en las distintas formas de clasificación y jerarquización de la infancia, a través del análisis y de los cambios en la legislación educativa en la provincia de Buenos Aires, desde sus orígenes hasta la actualidad. Se toma a la legislación como analizadora de las diferentes conceptualizaciones dentro el campo pedagógico.

Este trabajo esta conformado en cinco apartados 1) Identidad nacional y construcción de la diferencia en los inicios del sistema educativo bonaerense. 2) Positivismo: expansión del sistema educativo y Pedagogía normalizadora. 3) La segregación educativa de la infancia "anormal" y el nacimiento de la pedagogía diferenciada. 4) Una nueva retorica del "otro" en el campo pedagógico: "Sujetos con necesidades educativas especiales". 5) Surgimiento de la Pedagogía de la diversidad ¿"sujetos diversos? Intentan construir una genealogía de la educación especial devenida en pedagogía de la diversidad: destino de la infancia anormal.¹

Como veremos más adelante, estas clasificaciones y formas de denominar la diferencia, estuvo estrechamente asociada al proceso de la conformación del Estado y de la identidad nacional

¹ Se tomará la denominación, anormales para designar aquellos grupos cada vez mas numerosos y variados de la modernidad: Los sindrómicos, los deficientes, monstruosos, los psicópatas, discapacitados, los rebelde los extraños, los poco inteligentes o sea al resto. Sobre estas denominaciones genéricas de los anormales se incluyen diferentes identidades cuyo significados se establecen discursivamente en el campo de los estudios culturales a travesados por relaciones de poder y saberes de la diversidad humana. Veiga-neto (2001)

De este modo, el trabajo se propone revisar las formas en que se tematizó la relación entre homogenización e igualdad en el proceso de escolarización bonaerense. Relación que congeló a la diferencia como "amenaza", "anormalidad", cristalizándola como inferioridad, ignorancia, discapacidad, deficiencia, etc.

Como es sabido, la escolarización y la conformación del sistema educativo moderno supuso procesos de normalización y disciplinamiento, que como señala Foucault, la biopolítica es la presencia de los aparatos del estado en la vida de la población, a través de la disciplina y la regulación. El poder, entendido como un conjunto de estrategias y tácticas mediante las cuales los individuos construyen sus experiencias subjetivas y asumen identidad dentro del campo social.

Identidad nacional y construcción de la diferencia en los inicios del sistema educativo bonaerense

En la provincia de Buenos Aires el sistema educativo moderno se inaugura el 26 de septiembre de 1875 con la ley de educación común N° 988. Los hechos que impulsaron su creación en la década del 70 se dieron cuando definió sus límites territoriales mediante la campaña del desierto y se aprobó de la Constitución nacional de 1853 que en su art. 5° señala, que una de las condiciones de las autonomías provinciales es, que éstas garantizarán la educación elemental a su población. De este modo, el sistema educativo provincial se fue organizando articulado al proceso de organización del Estado Nacional desde una propuesta oligárquico liberal que implicó en un primer momento llevar a cabo el proyecto de civilización, y luego el proyecto normalizador sustentado en el positivismo y la conformación de la identidad nacional.

De esta manera el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires en su origen puso en el centro de su discurso, el binomio civilización y barbarie planteado por Sarmiento, quién

afirmaba que para lograr el desarrollo era necesario educar a la barbarie, lo que significó hacer desaparecer todo sujeto preexistente, ya que, en su visión era considerado como un obstáculo y amenaza para la civilización.

En esta primera etapa, "Sarmiento clasifica a la sociedad Argentina en tres grandes grupos por medio de interpelaciones diferenciadas.

- a) Los sectores "**americanos**", compuestos por los **aborígenes no integrados** que aun habitan la Patagonia y el Chaco. Estos sujetos no logran siquiera formar parte de la categoría barbarie, y por lo tanto, están biológica y esencialmente determinados a ser un estorbo para el desarrollo. No había ninguna forma de redimirlos. La única solución a este "problema" era el exterminio.
- b) Los grupos bárbaros que estaban compuesto por los sectores rurales, los gauchos, "los indios amigos", los sectores urbanos "**pobres e incultos**" y los migrantes internos. Estos sectores eran posibles ser redimidos por medio de la civilización, y de esta forma convertirse en participantes del progreso propuesto.
- c) Los grupos, civilizados que estaban compuestos por los sectores urbanos "**cultos y de buena Posición**" y los inmigrantes del norte de Europa o EE.UU. estos sujetos tenían la misión de civilizar a los sectores bárbaros, tanto por instancias intencionales como por medio de la socialización espontanea." Pineau, (1997 p. 27)

La clasificación de Sarmiento no es casual que aparezca en este momento histórico teniendo en cuenta que a mediados del siglo XIX surge la antropología cultural en la tradición del iluminismo, que tomó el método comparativo de las ciencias naturales el cual explica la presencia de la alteridad social y cultural. Así postuló una separación entre nosotros y los otros,

definida desde el evolucionismo Darwiniano, supone diferencias irreductibles y absolutas presentándonos una imagen del otro en tanto diferente, salvaje. Boivin, (2004)

En otra línea de análisis podemos ubicar a Foucault, que si bien no habla del "otro", ni de la alteridad. En su visión de la biopolítica, los procesos biológicos se convierten en un asunto de Estado. Se analizan los estados globales de la población, sus ritmos, cadencias. La biopolítica es la presencia de los aparatos de Estado en la vida de las poblaciones. A través de la disciplina y la regulación. En el cual la disciplina es un dispositivo cuyo objeto es el cuerpo y su lugar de construcción la institución. Es la anatomía-política de los cuerpos organizada en cuarteles, fábricas, hospitales, asilos, escuelas y prisiones.

Y -agrega Foucault— el racismo es la condición de aceptabilidad de la matanza en una sociedad en que la norma, la regularidad, la homogeneidad, son las principales funciones sociales. El racismo es la metafísica de la muerte del siglo XX. Foucault, (1976)

Esta categorización realizada por Sarmiento, nos revela una clasificación del "otro" que marca una diferencia entendida como peligrosa, el "otro" como diferente, en este caso para concretar el proyecto civilizador. Dicho de otro modo, la vinculación entre Estado Nacional y Sistema Educativo se dio en encontrar medidas contra los peligros que impedirían llevar a delante la formación de la identidad nacional.

La obligatoriedad que sancionó la Ley de Educación Común de 1875 en su capítulo I², planteada como un derecho, estaba dirigida principalmente a los sectores de la población más desfavorecidos, a los grupos populares que había que disciplinarlos para convertirlos en ciudadanos.

² Art. 1º La educación común es gratuita y obligatoria, en las condiciones y bajo las penas que esta ley establece.

Esta visión se percibe claramente en un artículo publicado en la **Revista de Educación**

"La pedagogía nos señala el derrotero a seguir, o sea: alumbrar las tinieblas del cerebro ignorante, que indica civilizar y civilizar es, oponerse a la barbarie a la bestialidad que son uno de los tantos males sociales que nuestro país adolece, llamado a convertirse en mal crónico, sino se toman medidas de sabia previsión, con tiempo. Que busquen los juristas y puritanos, el mal por esas latitudes, y allí encontrarán en la mayoría de los casos, el origen de los crímenes y otros delitos." D.G.E. (1910 p. 116)

El paisaje de las calles estaba poblado de niños sueltos, sin tutela familiar, desplazándose por las calles donde aprendían las peores artes de la delincuencia. Esta obligatoriedad combatía la "ignorancia" para que la ilustración llegue a las masas. La instrucción era el dispositivo por el cual se lograría formar sujetos civilizados.

En el artículo 2³, la instancia de la familia funcionaba como principio normalizador. Es esa familia, del proletariado urbano que se le daba el poder inmediato sobre el cuerpo del niño, pero se la controlaba desde afuera. Debían amparar a sus hijos en los sentidos de impedir que mueran, vigilarlos, y al mismo tiempo encauzarlos, acompañados de una disciplina pedagógica, la familia estaba atravesada por criterios políticos, morales y médicos.

Como señalan numerosos autores, la sociedad burguesa, se ocupaba de sus hijos para luego desprenderse de ellos de acuerdo

³ Art. 2º Los padres, tutores o personas en cuyo poder se encuentren los niños residentes en la provincia y que reúnan las condiciones en el art. 3º están obligados a darles un mínimo de instrucción que de en tiempo en tiempo fijará el Consejo General de Educación; considerando, tanto los recursos y necesidades peculiares de cada localidad en razón de sus condiciones económicas, cuanto las necesidad esencial de formar el carácter de los hombres por la enseñanza de la religión y de las instituciones republicanas.

a la concepción de la sociedad capitalista⁴, ya que, el cuerpo es un instrumento de prestación para las exigencias de la producción y desarrollo.

La identidad del niño tenía mucho que ver con el papel de la familia, con la relación que se establecía entre familia y escuela. La discusión fuerte que se generaba tenía que ver con "de quién es propiedad el niño"; esto se veía en la obra de Sarmiento, pero también en la estructura de la Ley 1.420 con el Congreso pedagógico de 1882.

Como señala Carli (2000) la niñez tenía una doble posición. La niñez como una prolongación de la familia, que era la posición de los católicos en esos momentos. Y por otro, la niñez era considerada propiedad del estado, como el germen de la sociedad civil, de la sociedad política futura. Entonces la identidad de los niños tenía que ver con esa vinculación entre la intervención de la familia (con autoridad de los padres) y el papel de la escuela. Modeló una identidad del niño muy ligada a su lugar de hijo y a su lugar de escolar, de alumno.

En esta Ley de Educación aparece una nueva denominación del "otro" como "débil"

Art. 3º El deber escolar dura ocho años para los varones y seis para las mujeres, principiando todos a los seis cumplidos, salvo la debilidad del cuerpo o del espíritu.

Ya no como condición de pertenecer a cierto grupo social. Si bien no especifica, deja abierta la interpretación que los débiles de cuerpo y espíritu estaría haciendo referencia a algún tipo de "anormalidad", que por el momento no es tema de preocupación en este insipiente sistema educativo en cuanto su

⁴ "Conserven a sus hijos con vida y bien sólidos, corporalmente bien sanos, dóciles y aptos para que nosotros podamos incorporarlos a una maquinaria cuyo control ustedes no tiene y que será el sistema educativo, de instrucción y formación del estado.", en Foucault, M (1975 p. 243)

atención pero si de la psiquiatría y la medicina higienista a través de las instituciones de control social.⁵

Por el momento podemos asociar esta debilidad con la peligrosidad para la formación del Estado Nacional, momento en que surge "la pedagogía higienista, preocupada por el futuro racial, donde los infantes débiles y escrufulosos del presente traían desesperanzadas y temibles visiones sobre soldados imposibilitados de defender la patria, madres incapaces de cuidar una prole sana, obreros y trabajadores marcados por la degeneración mental y física, correlato del crimen, la locura, y los vicios de la civilización occidental". Di Liscia y Bohoslavsky, (2005 p. 94)

Esta pedagogía higienista se refuerza porque a fines del siglo XIX en Buenos Aires hubo una epidemia de fiebre amarilla que no estaba equipada para emergencias sanitarias dándoles un lugar de centralidad a los médicos higienistas que empiezan a actuar a través de la educación y el castigo modelador. Momento en el cual, se comenzó a asociar a la higiene con el progreso y la civilización, mezclando lo preventivo con lo disciplinador. Mientras la educación moral se la podía relacionar con la obediencia de la política conservadora, ser bueno. La higiene tuvo su centralidad en ser limpio.

Lo dicho hasta acá lo podemos ver en las publicaciones de la época, en 1907 Augusto Bunge comienza a enviar publicaciones desde Europa a la *Revista El Monitor de Educación Común* enfatizando la necesidad de educar a los niños débiles y atrasados de manera diferencial, fomentando la creación de escuelas para niños débiles y de las colonias de vacaciones, justificando dicha afirmación que su retraso se debía a malas

⁵ Antes de ser una especialidad de la medicina, la psiquiatría se institucionalizo como dominio particular de la protección social, contra todos los peligros que puedan venir de la sociedad, debido a la enfermedad o a todo lo que se puede asimilar directa o indirectamente a esta. La psiquiatría se institucionalizó como precaución social, como higiene del cuerpo social en su totalidad." En: Michel Foucault. (1975 p. 49)

condiciones físicas, "si estos niños estuviesen sanos y robustos tendrían capacidades normales o superiores". (Mec año XXVIII N°417, 1907)

En 1909 Ramos Mejías presentó un proyecto al Consejo Nacional de Educación ideado por Bunge e Ingenieros diciendo que los niños a beneficiarse serían aquellos que sin estar propiamente enfermos, eran constitucionalmente débiles por una enfermedad anterior o por falta de alimentación suficiente proveniente de las escuelas públicas y de los grados iniciales.⁶

Se observa que aunque se hable de escuelas, se privilegiaba la salud por sobre la instrucción, ya que se consideraba que los alumnos débiles intelectualmente no debían extenuarse intelectualmente, sino robustecerlos a partir de una dieta balanceada y ejercicio físico en un ámbito natural e higiénico. Como parte de este proceso en la provincia de Buenos Aires en el año 1924 se fundan las colonias de vacaciones de Mar del Plata, Baradero y Tandil, las cuales dependían del Departamento de Higiene.

El Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires, no solo las difundieron a través de los boletines oficiales sino también en los libros de lectura, como el siguiente "Colonias de vacaciones" "Toma en cuenta el traslado por ferrocarril a Mar del Plata de un contingente de escolares para remediar su debilidad, en la imagen aparecen vestidos con guardapolvos blancos y gorritos. En el dialogo los niños dicen, ¡Adiós mamá hasta la vuelta! y las madres responden ¡Adiós hijo querido! ¡Pórtate bien y vuelve fuerte! Y finaliza "fuerte volveremos, señora, porque nos levantarán y acostarán temprano. Harán mucho ejercicio. El baño será diario, la alimentación sana y abundante.

⁶ "El movimiento a favor de la infancia anormal, tanto a nivel de los individuos que lo reivindican como de las instituciones que lo fijan, no puede ser aislado de un movimiento mas amplio que se refiere a la infancia en peligro " Muel, F. (1981p 126)

Dormirán en habitaciones ventiladas. Y al aire libre, pasarán todo el día". Di Liscia y Bohoslavsky, (2005 p 99)

Otro capítulo de destacar en la revisión de la Ley de Educación de 1857, es el capítulo VI, artículos adicionales que menciona la educación en cárceles y asilos.

Art. 87 Es obligatorio para ambos sexos, en las respectivas cárceles y asilos de la provincia, sin limitación de edad, concurrir a las escuelas que en ellos se establezcan.

Cuyos antecedentes se encuentra en la constitución de 1853, en nombre de la civilización, el castigo estaría monopolizado por el Estado, esta práctica racional tendría lugar en la cárcel, el art 18 dice "limpia y sanas para la seguridad y no para el castigo de los reos detenidos en ellas". Eliminando de esta forma todo castigo primitivo incompatible con la sociedad civilizada, vinculando sociedad y estado nuevamente.

Como señala Caimari, "Estas ideas estaban en sintonía con la puesta al poder transformador del estado que también proyectó el sistema de educación público. Visto de este modo, la pena penitenciaria era un aspecto más de la reforma desde arriba de la sociedad, una reforma que, en este caso, extendía sus instrumentos modeladores hacia las clases bajas, que formaría el grueso de la población carcelaria." Caimari, L, (2004 P. 48)

Impregnado el sistema penitenciario de medidas disciplinarias e higienistas propias de la época los resultados fueron otros, de desorden y descontrol, muy pronto las cárceles albergaron allí a los acusados de presidio, hombres, mujeres, adultos y niños-condenados o simplemente abandonados, los menores huérfanos vivían con los penados, uno de los pabellones fue convertido en asilo infantil, (1886) donde recibían instrucción. Aunque las autoridades coincidían en que la cárcel no es un lugar adecuado para dar instrucción a esos niños desgraciados pero que aprendieron sus oficios con los grandes criminales capitalinos

Este desorden y descontrol está en estrecha relación con la crisis política y económica de 1890, con la expansión urbana, el crecimiento demográfico, los movimientos migratorios. Los encargados de estas cuestiones sociales fueron los higienistas quienes se ocuparían del hacinamiento, marginalidad, prostitución, alcoholismo y crimen. Pronto adquirió unas connotaciones políticas, cuando a esos temas se les adoso un movimiento obrero cuya conflictividad se la asocio a las tradiciones anarquistas y socialistas de los trabajadores recién llegados. Esta situación nos revela la diferencia entre los procesos analizados por Foucault y la forma caótica en el cual se conformó el estado en nuestro país.

Positivismo: Expansión del sistema educativo y Pedagogía normalizadora

En este escenario, la escuela se fue convirtiendo en un aparato masivo, el sistema educativo, recién a fines del siglo XIX y principios del siglo XX se produjo una homogenización, comenzando el período normalizador cuyos efectos reguladores se hicieron sentir en la pedagogía no sólo a través de la disciplina para producir un efecto en el cuerpo sino a través de la regulación de la población escolar. Esta articulación de disciplina y regulación da surgimiento a la pedagogía normalizadora sustentada desde la biología⁷ y la estadística.

Desde esta perspectiva lo importante era encontrar una serie de regularidades y normas del comportamiento y del crecimiento para explicar sus desvíos. Dicho de otro modo, la norma, lo normal sirve para explicar la anormalidad, produce la anormalidad, no es casual que en este periodo surgiera una

⁷ En el capitalismo se exigió a la biología cumplir con un papel de productora de conocimientos científicos, de aval ideológico y argumento de autoridad de lo que sucede en lo económico, político y social. Achard, (1988)

tecnología psicométrica que clasifica a los niños que se desvían de la norma.⁸

A esta pedagogía normalizadora, le corresponde un educador que era portador de una cultura que debía imponer a un sujeto negado, socialmente inepto e ideológicamente peligroso a los sujetos inmigrantes pobres, a los gauchos que habían sobrevivido, los indígenas que habían escapado del exterminio. Estos sujetos no se los consideraba confiables, entonces la normalización implicó crear la norma general en términos de aquello que se puede medir cada una de las singularidades, e identificar si cada una cumple con ella o se desvía del parámetro común. La normalización implica que hay que corregir al sujeto desviado. Los pedagogos normalizadores reformularon las formas de enseñar y aprender en la Argentina

Un claro ejemplo de esto se ve cuando en "1910 en la Argentina, la doctora Hermosina de Olivera publicó un artículo en la revista del Consejo Nacional de educación en la que decía niños atrasados debían clasificarse como sigue: a) La muchedumbre heterogénea que por su organización psíquica y física es incapaz de aprovechar los métodos comunes de enseñanza, b) Los imbéciles, idiotas, sordomudos, ciegos y epilépticos y c) Los distraídos como prefieren llamarlos los padres, o atrasados. No simplemente anormales y están atacados por debilidad mental por causas múltiples y pasajeras, son especialmente los hijos de nuestra clase obrera, con funcionamiento lánguido de cerebro, producto de una alimentación deficiente. Perturban la disciplina, ocupan un lugar

⁸ En el campo médico pedagógico se crea un corpus científico, cuyo análisis permitiría comprender lo que los sistemas de clasificación (nosografía psiquiátrica y métodos de medidas psicológicas referidas a la infancia) deben a los intereses socio-económicos de los productores de sistema de clasificación y extraer del discurso científico un discurso político y social que permitan reconocer las funciones sociales que cumplen dichas clasificaciones. En Muel, F. (1981 p. 124)

inútilmente en las clases comunes, desalientan a la maestra e influyen en sus condiscípulos." Puiggrós, A. p. (1900 p.134-135)

La pedagogía comienza a percibirse en esta época como disciplina científica cuando recibe los aportes del positivismo, conjuntamente con la aparición de las escuelas normales, definiéndose a la pedagogía en sus aspectos técnicos y administrativos. En esta construcción se encontraron dos posturas en la provincia de Buenos Aires por un lado cuando llega a la D.G.E. Enrique Urien, con sus seguidores, quienes intentaron sostener lo propuesto por Sarmiento de mantener las fronteras abiertas entre sociedad civil y sistema escolar, llegando a abrirse 37 escuelas normales populares en distintos puntos de la provincia de Buenos Aires. Cuando en 1914 llega a la D.G.E el Dr. Matías, Sanchez Sorondo, su accionar se orientó en otro rumbo a unificar y normalizar el sistema sacándole peso a la sociedad civil, nombrando a un inspector, Máximo S. Victoria para fiscalizar las escuelas normales populares cuya primera medida fue pedir la uniformización de los planes y homologación con los normales nacionales, (comenzando el proceso de homogenización.) A los docentes buscaba convertirlos en los ojos de la D.G.E estableciéndose una cadena jerárquica inspector-docentes-alumnos.⁹ "Hacia arriba la mirada era de imitación y hacia debajo de control absoluto" Pineau (1997)

Por su parte Francisco, Berra consideraba necesario que el docente conociera las ciencias con que se basa la educación, en especial la psicología con orientación biologicista. En esta misma época se crea el Universidad de la Plata el Departamento de

⁹ Los inspectores y la burocracia educativa no sólo cumplieron una función central en la producción de datos y de saberes especializados, sino también en la difusión y circulación de discursos regulativos como el higienismo y el nacionalismo, que se articularían en un mismo registro de cientificidad con la nueva *ciencia pedagógica*. En: Suasnábar, C. y Palamidessi, M. pág. 6

Pedagogía con orientación positivista y en psicología experimental.¹⁰

Siguiendo a Dussel (1993) no creemos correcto hablar de una "pedagogía positivista". Consideramos que de dicho movimiento no se derivó directamente en una pedagogía triunfante, sino que puso a su disposición una serie de significantes a ser articulados por el discurso educativo, sus dos puntos nodales son, en primer lugar, la consideración de la escuela como la institución "natural" de la difusión de la única cultura, la de la burguesía europea para algunos, la cultura científica para otros o la cultura nacional todas y cada una de ellas como instancia de disciplinamiento social y en segundo lugar la creación de un método científico que permitiera el desarrollo y el progreso de la humanidad.

Estos postulados se legitimaron en el campo pedagógico a través de ciertos reduccionismos por ejemplo a la pedagogía se la redujo a la psicología, y ésta a su vez en biología, estableciendo quienes triunfarían en el terreno educativo y quienes no tendrían esperanzas. Este nuevo paradigma caracterizó a los sujetos sociales excluidos, "sujetos diferente"¹¹ como producto de unas enfermedades sociales o como expresión de deficiencias provenientes de la raza o la cultura.

Por lo tanto, el individuo con problemas de conducta presentaba problemas de adaptación al medio y, como tal, era un organismo enfermo y se ubicaba en un grado menor en la escala evolutiva. Por el contrario, el individuo que se adaptaba al medio,

¹⁰ La pedagogía positivista avalada por el gobierno de la época vio en los saberes de la psicología experimental una herramienta de utilidad. V Mercante realizó una serie de investigaciones como base para la reestructuración educativa. Así pudo ordenarse la población infantil según parámetros de normalidad-anormalidad, rendimiento escolar, aptitudes.

¹¹ Obedecen a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar "diferencialismo", esto es una actitud, sin dudas racista- de separación y de disminución. Skliar, C. (2005 p. 14)

a la escuela era un organismo superior y sano. Se tenía la creencia que a través del darwinismo social se evitarían los estragos causados por las enfermedades físicas, psíquicas y sociales, en este momento surge con ímpetu las clasificaciones, la corrección de los desvíos y otras prácticas ortopédicas

La normalización por lo tanto "implicaría crear una norma general en términos de la cual se puede medir cada una de las singularidades individuales, e identificar si cada uno cumple con ella o se desvía del parámetro común" Dussel, I y Caruso, M. (2003, P. 148)

Los normalizadores influidos por el positivismo, desarrollaron tácticas dentro de este modelo que se tradujeron en la elaboración de fichas de control (físico y psicológico) de los alumnos; en el establecimiento de rígidos principios pedagógicos fundados en la psicología racional (ir de lo simple a lo complejo, de lo indefinido a lo definido, de lo concreto a lo abstracto); en la fijación de escalas de clasificación y diferenciación de los alumnos según edades, logros, orígenes sociales, razas. El supuesto que sostenía a esta pedagogía se fundaba en la necesidad de homogeneizar la enseñanza con el objetivo de asegurar la igualdad de los diferentes grupos.

A esta corriente de la pedagogía normalizadora se le presentó una tendencia alternativa. La Escuela Nueva, suele ubicarse el desarrollo de las ideas de la educación nueva, en la Argentina, durante las décadas del '20 y del '30, Carlos Vergara había sido a fines del siglo XIX un precursor del gobierno propio infantil, también se reflejo en la Escuela Normal de Paraná a través de José María Torres y Sara Eccleston. Resulta muy difícil sintetizar sus planteos en la medida en que bajo esa denominación se incluyen pedagogos de muy diversas tendencias e incluso de diversas orientaciones políticas. Lo que los unía era la defensa de la autonomía infantil y las críticas a la escuela tradicional, retocada científicamente por los "normalizadores.

Dada su complejidad, "este movimiento pedagógico fue objeto de múltiples críticas. Una de ellas es que no consiguió modificar la concepción educativa dominante en la fundación del sistema escolar (Carli, 2002). Por otro lado se considera al movimiento reformador, de filiación burguesa, una postura que privilegió los procesos de obtención del conocimiento por sobre los conocimientos mismos (Saviani, 1980). Por último, Dussel y Caruso (2003) señalan la coincidencia entre la emergencia del escolanovismo, el taylorismo y la intensificación del capitalismo, sosteniendo que la escuela nueva puede ser vista también como un ajuste de la pedagogía a ese modo de producción". En: Museo de las Escuelas. Hoja Genealógica. Escuela Nueva p. 2

La segregación educativa de la infancia "anormal" y el nacimiento de la pedagogía diferenciada

Más allá de estas discusiones generadas por las diversas posiciones mencionadas, el impacto en el campo pedagógico tanto de los normalizadores como de los que defendían la escuela nueva, sumado a la gran masificación en el sistema escolar, fue la segregación de aquellos niños "anormales", como se mencionó anteriormente que se alejaban de la norma, la normalidad a través de las clasificaciones de los test psicométricos¹² y los aportes de la psicología de las diferencias individuales, dando origen a la pedagogía diferencial. De este modo comienza a inicios de los 50' a construirse un sistema de segregación para corregir los desvíos con la creación de clases especiales dentro de la escuela común.

Como se refleja en el siguiente artículo publicado en la *Revista de educación*.

¹² La aparición de los test de inteligencia como el de Binet-Simon se los relaciona con el momento de masificación de la escolaridad, con la llegada de alumnos que no reunían las condiciones para estar en la escuela

"Las clases estarán construidas por alumnos de igual o aproximado nivel psicofísico. Los niños al ingresar a la escuela, deberán ser repartidos en las distintas graduaciones de la clase de acuerdo a su capacidad adquisitiva de conocimiento. Con el mismo, la escuela podrá encarar racionalmente el problema del fracaso escolar, entidad absurda nacida de la heterogeneidad de clase. Se esta retrasado con respecto de alguien que se halla adelantado, pero si todos los alumnos pueden luchar con armas naturales iguales, en la competencia escolar, solo habrá en el aula homogénea, pequeños retrasos o adelantos." D.G.E. (1950 p 49)

Se empezaron a normativizar estas prácticas a través de instrumentos legales, por ejemplo en el Decreto N° 6013/58 que menciona la creación de "los grados A" indicados en los siguientes artículos:

Art. 11°. Dentro de la escuela común funcionarán secciones destinadas a los niños de aprendizaje lento de la misma escuela y establecimientos provinciales próximos que llevarán la designación de Grados A.

Art. 12°. Los Grados A están comprendidos dentro del régimen y organización general de las escuelas comunes considerándose cada una de estas secciones a los efectos de establecer la categoría de la escuela.

Art.13°. El personal docente de los Grados A depende, en el aspecto administrativo, de la dirección de la escuela donde funciona; y en su aspecto técnico pedagógico, de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, cuyo contralor estará a cargo de los Inspectores Técnicos de la citada Dirección de Psicología.

Esta diferenciación de los alumnos en distintos niveles mentales, afectivos, expresivos y de comportamiento moral y social. "De alguna manera, esta clasificación era lo que le permitía sostener el mismo tiempo un modelo de instrucción para todos y una postura conservadora en lo social, contribuyendo a mantener las desigualdades existentes" Dussel y Caruso. (2003. p. 186)

Graciela Frigerio (1999) vincula un doble mandato con los orígenes de la escolarización. " es posible afirmar que, como huella y marca de su paradoja de origen, la escuela es una institución atravesada permanentemente por dos tendencias, una reproductivista, conservadora, que tiende a perpetuar un orden; y una tendencia innovadora, transformadora que se propone modificar ese orden", donde las diferencias individuales son puestas al descubierto por las descalificaciones y el fracaso.

En este escenario se fueron creando las condiciones para la creación de un sistema paralelo de escolarización para alumnos "anormales", "deficientes", "discapacitados", "inadaptados" "excepcionales" dando surgimiento a la creación de escuelas especiales. Los antecedentes legales en la provincia de Buenos Aires, fueron la reforma constitucional de 1949, que al remplazar la Dirección General de Escuelas por el Ministerio de Educación, asumiendo Avanza como ministro de educación, introdujo modificaciones tanto en el aspecto administrativo y organizacional, destacándose un mayor control por parte del estado provincial.

Este aumento de control por parte del Estado fue acompañado por una mayor obligación en la garantía del ejercicio de sus obligaciones, poniendo un fuerte énfasis en los derechos sociales, recibiendo la influencia de la declaración de los derechos del hombre y del niño.

En este marco se destaca la aparición de la "asistencia escolar y educativa"¹³, a su vez en 1948 se crea el Instituto de Psicología educacional, de quien dependen las escuelas de niños excepcionales cuya legislación a parece en la Provincia de Buenos Aires en 1951 a través la ley N° 5650 en su Capítulo II, artículo 5to. Punto c)

¹³ La asistencia pública debe tener sus reglas: se dirige a los indigentes que, no tienen medios, estando en peligro o convirtiéndose en peligro para si y para los demás. En: Muel F. (1981 p 127)

c) Las escuelas excepcionales estarán destinadas a atender la niñez, con deficiencias psíquicas, con deficiencia físicas o que haya mostrado, por poseer malos hábitos de importancia, una incompatibilidad precoz con el orden social. En consecuencia, se organizarán escuelas especiales para niños anormales y deficientes mentales, escuelas especiales para ciegos, sordomudos y deficientes físicos y escuelas de internados de reeducación social. Cada una de estas escuelas se regirá por reglamentos propios.

En la provincia de Buenos Aires las transformaciones abarcaron todos los estamentos sociales, y la educación no fue ajena a este proceso. En el año 1948 Mario Vitalone es seleccionado para el cargo de Secretario Técnico de la Dirección de Psicología Social Escolar. Al año siguiente (el 9 de agosto de 1949) se le encomienda la organización del Departamento de Niños Excepcionales y es elevada a la jerarquía de Dirección de Enseñanza el 1° de enero de 1952, siendo Director de la misma durante 24 años. (D.G.C y E. 2002 p. 11)

Los debates en el campo pedagógico desprendidos de las publicaciones de los Boletines N° 13, 14 y 15 (1.959) de la Dirección de Enseñanza Diferenciada de la provincia de Buenos Aires, giraban alrededor de la siguiente interrogación ¿La pedagogía de excepcionales es una pedagogía diferenciada? Esta discusión ponía en juego la existencia de un departamento de enseñanza específico, discrepancias que iban hasta la supresión del mismo hasta su consolidación definitiva dentro de los servicios pedagógicos oficiales.

En otras palabras, lo que se estaba discutiendo era, si la pedagogía para los alumnos diferenciados tenía un campo formal propio dentro del quehacer educativo, es decir, distinguiendo su especificidad que no se superpongan a la educación común, ni a la terapia médica o psíquica y si se le podía asignarle una modalidad diferencial que la especifique.

Al mismo tiempo que, considere la naturaleza epistemológica de la pedagogía para alumnos diferenciados, a fin de asignarle la ubicación que le correspondiera dentro del campo de la pedagogía y de determinar sus propias posibilidades cognoscitivas. Así en el *Boletín Oficial* señala.

"En el caso de la disciplina que nos ocupa –la pedagogía para alumnos diferenciados– la posibilidad de una desviación de base epistemológica es mucho mayor si pensamos:

1º) En la frecuente referencia a factores patológicos como presupuesto de las irregularidades

2º) En la índole experimental y positiva de las disciplinas auxiliares.

3º) En las características diferenciales de las técnicas pedagógicas que utiliza; todo lo cual puede llevar a exaltar su autonomía respecto a la pedagogía general y a favorecer un matiz biologista y cientificista en la formación de los educadores diferenciados. Boletín N°15 Dirección de Enseñanza Diferenciada. Provincia de Buenos Aires. Ministerio de Educación. 1959 Pág. 4 y 5

Pero al mismo tiempo se generaba otro problema que consistía en considerar si existía una modalidad formal que agrupe a todas las "excepciones" en una sola pedagogía.

Estas discusiones sobre la pedagogía para alumnos diferenciados se fueron delimitando al centrarla, con una matriz que, radicaba fundamentalmente en la técnica pedagógica y, por ende, sus modalidades fueron propiamente práctica, fundada por un lado en el conocimiento que proporcionaban las ciencias auxiliares (psicopatología, patología médica, criminología, etc.) y por otro, en el arte pedagógico, cuyas reglas, adecuadas a las necesidades del sujeto, ordenan rectamente la enseñanza diferencial.

Por lo dicho hasta acá, la pedagogía diferenciada, tomó en su configuración los paradigmas médicos- terapéuticos

conjuntamente con los normativos-evaluativos, siguiendo la tradición normalizadora, en términos de la rehabilitación, reeducación de los sujetos, anormales, discapacitados. Sujetos cuyos cuerpos se apartan de los cánones de la normalidad, y que, por ende, se transforman en objeto de estudio e intervención de la medicina y la pedagogía –con un fin correctivo– cuyos agentes intervienen para normalizar.

En esta perspectiva funcionalista, la discapacidad es pensada en términos de déficit o de desviación social. Sustentada en el darwinismo social o sea, es el "otro" el que se distingue, se aleja de lo "uno", convirtiéndose en distinto, peligroso. Entonces "la discapacidad se define a partir de la carencia, de la falta, de la diferencia, enfatizando el déficit, los límites. Aquello que les falta a las personas, como expresión de la ruptura con el ideal de completud de lo humano" Vallejos, I. (2005 p. 33)

En este sentido, se despoja a la discapacidad de su producción social remitiéndola a un fenómeno de carácter estrictamente individual, de origen biológico, que expresa alguna anomalía en el estado de salud y se manifiesta en términos de deficiencias individuales. Como expresión de que no funcionan como deberían.

Esta visión medicalizada es propia de la sociedad capitalista, centrada en la naturaleza del trabajo y del mercado, las exigencias de acumulación, la producción de sujetos útiles tanto a la producción como a la reproducción social y la tipología del hombre normal como sujeto deseable. (ídem. p. 37)

De esta manera, el sujeto se define como sujeto a otro por control y dependencia y sujeto como constreñido a su propia identidad, instaurando la lucha por la sujeción, subjetivación y sumisión, esta se instaura como consecuencia de procesos económicos, sociales, de fuerzas de producción, luchas de clases y estructura ideológica que determinan las formas de subjetividad. Foucault, (2001)

En este sentido la discapacidad asume características universales y desconoce las condiciones sociales, políticas, históricas y culturales en las que se producen. Es la sociedad la que discapacita a aquellos sujetos que tiene alguna deficiencia. La discapacidad así entendida es una categoría social y política. Es una invención producida a partir de la idea de normalidad en el contexto de la modernidad y en estrecha vinculación a una estructura económica, social, política y cultural, es decir, es una forma más de inclusión que encuentra la normalidad para no dejar nada fuera de su órbita (Oliver, 1998) Entonces la discapacidad así entendida, es una producción social, originada en relaciones desiguales, en la apropiación desigual de los bienes materiales y simbólicos. Negar un abordaje social, político, histórico y cultural en este territorio, constituye el primer nivel de discriminación, en el cual se entretrejen todas las demás exclusiones.

Una nueva retorica del "otro" en el campo pedagógico: "Sujetos con necesidades educativas especiales"

Los antecedentes que dan origen a esta nueva denominación del "otro" en el campo pedagógico como, "sujeto con necesidades educativas especiales"¹⁴, las encontramos en la década del 50' cuando se empieza a cuestionar la postura innatista, para abrir paso a la postura ambientalista, que consideraba las

¹⁴ El concepto de N.E.E. si bien aparece en la década del 60 tuvo su difusión en 1978 en una publicación en el Reino Unido encargada por el secretario de educación a una comisión presidida por Warnok, en esta publicación se define a las N.E.E: problemas de aprendizaje que demandan una atención más específica y mayores recursos educativos, poniendo el énfasis en la escuela y en la respuesta educativa, para esto se debía conocer el perfil del alumno sus limitaciones, retrasos, determinar la etiología (orgánica o ambiental) y analizar sus potencialidades de desarrollo y aprendizaje valorando cuales son los recursos educativos mas apropiados, contemplando la integración en contraposición de la segregación, marginación

variables sociales y culturales como determinantes de la anormalidad y discapacidad a causa de ausencia de estimulación o de procesos inadecuados de aprendizajes. En este momento se empezó a diferenciar entre causas endógenas y exógenas.

En las décadas del 60', 70' la discapacidad y la deficiencia tenía una vinculación estrecha con la capacidad del sistema educativo para proporcionar recursos apropiados en relación al déficit o las deficiencias, los cuales se establecían en función de la respuesta educativa. Por lo tanto, la escuela podía intervenir para favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos con capacidades diferentes, con el apoyo de las didácticas especiales. Así se comenzó a desarrollar métodos de evaluación más centrados en los procesos de aprendizaje que en los resultados.

Esta nueva mirada impulsó una transformación educativa en materia de discapacidad sustentada en el concepto de necesidades educativas especiales, la aprobación de la Declaración de los Derechos de los Impedidos de la O.N.U. (1971), La declaración de Salamanca (1.994), El Acuerdo Marco (1998) y la Resolución 2543/03 "Integración de alumnos con necesidades educativas especiales en el contexto de la escuela inclusiva". D.G.C.y E. (2003) entre otros documentos. Los cuales otorgaron una reivindicación del lugar social que ocupa la persona discapacitada, defendiendo sus derechos como ser humano.

El marco legislativo bonaerense no quedó afuera de esta nueva conceptualización, reflejándose en la Ley Federal de Educación de 1.993

Capítulo III: Del sistema educativo provincial.

Artículo 11° - Los objetivos de la Educación Especial

son:

- a) Garantizar la atención de las personas con necesidades educativas especiales en unidades Educativas de educación especial;
- b) Brindar una formación individualizada, normalizadora e integradora, orientada al pleno desarrollo de la persona

y a una capacitación laboral que le permita su incorporación al mundo del trabajo y la producción;

c) Favorecer la integración de los alumnos a los Servicios Educativos comunes

Este cambio conceptual en los discursos ideológicos dominantes como, en la legislación, continuó perpetuando las conceptualizaciones heredadas de la racionalidad moderna, siguió produciendo efectos¹⁵, porque en definitiva, la educación especial quedó definida como un continuo de prestaciones que tomó como eje central las necesidades educativa de sus alumnos, pero que se encuentra ella misma segmentada según las categorías enunciadas por los saberes médicos y psiquiátricos. Una educación especial que sale de un encierro obligado al lugar que le otorga una legislación escolar, que ha sido elaborada a partir de recoger las conceptualizaciones disciplinarias mas actuales, pero, presentó una contradicción, que se expresa en que (re) produciendo ella misma en su interior pequeños viajes de encierros.

Como señala, Foucault (2001) no se trata de atacar tanto a tal o cual institución de poder, grupo, elite, clase, sino más bien a una técnica, a una forma de poder. Esta forma de poder emerge en nuestra vida cotidiana, categoriza al individuo, lo marca por su propia individualidad, lo une a su propia identidad, le impone una ley de verdad que él tiene que reconocer y al mismo tiempo otros deben reconocer en él. Es una forma de poder que construye sujetos individuales, que ignoran quienes somos individualmente como también es un rechazo a la inquisición científica y administrativa que determina quien es uno.

¹⁵ La palabra saber hace referencia a todos los procedimientos y todos los efectos de conocimiento que son aceptables en un momento dado y en un dominio definido. Por su parte, el término poder no hace otra cosa que recubrir toda una serie de mecanismos particulares y definidos, que parecen susceptibles de inducir comportamientos o discursos. Foucault M. (2001)

En otros términos Veiga-Neto (2001) señala que la estrategia de dominación sigue siendo la norma, pero sin utilizar palabras que incomodan como normal-anormal, utilizando un recurso de la protección lingüística dada por algunas de la retórica, en este caso, "necesidades educativas especiales", convirtiéndose en una cuestión puramente técnica cuyo objetivo estaría en naturalizar la relación normales- anormales.

Estas políticas de la inclusión abalada por gran parte de los pedagogos progresistas, se ha enfrentado a dos dificultades, por un lado las resistencias de los educadores conservadores. Por otro lado, dificultades de orden epistemológico al pretender tratar de un modo generalizado e indiferenciado a las innumerables identidades. El sujeto se define como sujeto a otro por control y dependencia, y sujeto como constreñido a su propia identidad, instaurando la lucha por la sujeción, subjetivación y sumisión. Esta se instaura como consecuencia de procesos económicos, sociales, de fuerzas de producción, luchas de clases y estructura ideológica que determinan las formas de subjetividad

Esta nueva retórica de nombrar al "otro" como, sujeto con "necesidades educativas especiales", no ha sustituido a los conocimientos de corte positivista, que permanecen vigentes de modo paralelo bajo la forma de un discurso social-escolar no explicitado. El proyecto normativo conduce, dentro del ámbito escolar, a cierta práctica que avanza en el sentido de la segregación del alumno integrado sin pagar los costos de expulsarlo hacia afuera.

Surgimiento de la Pedagogía de la diversidad ¿"sujetos diversos"?

El discurso de la diversidad aparece en la escena pedagógica vinculado a la reconversión del capitalismo, mediante un nuevo un modelo de acumulación, que en lo socio económico se ha caracterizado como neoliberalismo y que en lo socio cultural

esta íntimamente ligado con la globalización, entonces, ¿Cómo se ha construido este concepto de diversidad vinculado con las relaciones de poder?

En el aspecto cultural señala Díaz (2000) más que de globalización tendríamos que hablar de mundialización, lo que significa una desterritorialización, rompiendo la unidad nacional y creando una especialidad distinta, a diferencia de construir identidades desde la Nación que construye en detrimento de las identidades locales. Esta desterritorialización no sólo disloca los espacios geográficos sino también disloca la propia subjetivación.

La apropiación socio cultural que hace la política neoliberal de la diversidad es altamente cuestionable porque arma un lenguaje para nombrar a los nuevos sujetos, excluidos sociales, y los nombra como, "sujetos diversos" y definidos de alto riesgo. La diversidad desde un análisis crítico se convierte en una categoría explicativa de las diferencias devenidas como desigualdades en el marco de las actuales relaciones de producción capitalista

Los usos de "las diferencias" desde el discurso neoliberal, encierra dos nociones: el de "tolerancia" y "diversidad" con la intención de ampliar el campo cultural, el que aparentemente lo considera como neutro.

Mc Laren ya en 1994 se oponía a tratar como sinónimos el tema de las diferencias como sinónimo de diversidad, esta última es una noción liberal, habla de la importancia de sociedades plurales, pero administradas por grupos hegemónicos que son los creadores de consenso en quien entran en nosotros y quienes en los otros. Por lo cual, la integración de las diferencias resulta un control de los conflictos sociales, mediante la victimización y asistencia del otro, quien ocupará espacios previstos por el nuevo orden que no pongan en peligro la estabilidad social para el actual modelo de acumulación.

Las políticas educativas oficiales, adhieren a esta ideología a través de legitimar el reordenamiento del sistema educativo desde el andamiaje discursivo de la tolerancia, el respeto

por el otro, la aceptación de lo diverso, la necesidad de la convivencia entre los distintos, y la necesidad de educación especial para aquellos que poseen las características de la otredad.

La nueva Ley de Educación bonaerense del 2007, pone el concepto de inclusión educativa como un eje transversal, pero lo novedoso que introduce es, la Modalidad de Educación Intercultural en su capítulo XIII. El discurso de la interculturalidad entra en escena con la finalidad de poseer el control de lo particular, mediante la conversión de las diferencias en identidades integrables al mundo globalizado neoliberal. Es la centralidad hegemónica de los nuevos modos de acumulación la que posee la capacidad de administrar y dictaminar que de aquello "inter" puedes ser aceptable culturalmente.

Es interesante ver cómo se arman algunos de los discursos de la "inclusión" al servicio de la "transformación educativa", con la articulación de desigualdad y diversidad, quedando atrapado en una consideración reproductora de las condiciones de pobreza y exclusión, la cual, genera una nueva clasificación de la población escolar en términos indisciplinados, violentos, desertores, desmotivados, chicos-problema.

Al revisar como aparece el discurso de la diversidad en el contexto de las prácticas sociales y educativas, para dar surgimiento a la Pedagogía de la diversidad, se visualiza como sigue operando la lógica de las relaciones de poder que generan ciertas prácticas sociales que ocultan muchas veces, sus verdaderos significados.

Como señala Dussel (2004) la posmodernidad nos tendría que invitar a repensar el lugar de la escuela en el mundo, reemplazando el extendido optimismo pedagógico por un optimismo local, puntual, que encuentre márgenes de libertad y oportunidades para desarrollar otro tipo de relaciones pedagógicas, concibiendo a la escuela como una oportunidad de dejar marcas en los sujetos de una sociedad un poco más justa e igualitaria

Conclusión

Esta revisión de las formas del saber pedagógico desplegado históricamente vinculado a lo social y a lo político ha producido ciertos desplazamientos en su forma de denominar al "otro" sin lograr una transformación en su forma de administrar la diferencia. A través de sus discursos, la gramática fue presentando ciertos cambios para anunciarnos que estamos frente a verdaderas cambios culturales y educativos pero, en realidad lo único que permitieron fue el ocultamiento de las relaciones de poder, el racismo y el darwinismo social.

Desde las ciencias sociales, las identidades están en una relación compleja, política, con las diferencias que busca fijar, e involucra una violencia constitutiva (una relación de poder) a través de la constitución de esas diferencias. Y que la diferencia puede ser pensada como una identidad distinta que es complementaria, negativa, o amenazante.

Estos cambios en la gramática pareciera tener la intención de atemperar la potencia perturbadora de la diferencia, "cuyo efecto fundamental es capturar, desactivar y gobernar la presencia desestabilizadora de la diferencia" (Larrosa, J, 2001 p. 18)

Habría que preguntarnos si "los cambios de denominación de alteridad, hoy en día, existe una verdadera preocupación por el otro, por las diferencias o se sigue explicando por la lógica binaria de lo normal- anormal, inclusión-exclusión, ser o no ser, tener o no tener saber o no saber". Skliar, C (2007 p.29)

A lo largo de esta periodización del campo pedagógico, "el otro" es configurado, producido desde la norma, desde la racionalidad occidental, para poner en marcha nuestras prácticas y nuestros discursos. Donde el "otro" aparece en escena como objeto de acción, reparación, regulación, integración y conocimiento. Se trata de identificarlo, de hacerlo visible, enunciable para registrar,

detectar y diagnosticar sus similitudes y diferencias, de legislar sus derechos.

Derrida nos invita a la desconstrucción¹⁶ de los discursos de la modernidad y señala "en la anulación del otro como alter ego radica la posibilidad de violencia, mientras que contrariamente acceder al otro como alter ego, es el gesto que se aproxima a la no violencia e implica al mismo tiempo saberme que *yo soy también el otro del otro*, por ello la relación de alteridad comporta una extraña relación: La disimetría, en la cual no puedo conocer al otro como otro más que en la diferencia. Derrida, (2001 p. 87). Dicho de modo metafórico, mantener una relación con el otro a la sombra de las luces.

Bibliografía

Achard, Pierre (1988) *Discurso biológico y orden social*, Nueva Imagen, Mexico

Boivin, Rosato (2001) *Constructores de otredad*. Eudeba. Bs. As.

Caimari, Lidia, (2004) *Apenas un delincuente Crimen, castigo y cultura en la argentina, 1880, 1955*. Siglo veintiuno. Bs As.

Canciano, E. (2004) *Discutiendo la noción de "déficit" en la educación del "otro" pobre*. En: Frigerio, G.; Diker, G. (coords.) *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes: la habilitación de la oportunidad*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires:

Carli Sandra, (2000) *Un acercamiento a la historia de la infancia desde la escuela*, Revista la Obra, Ba As.

¹⁶ la desconstrucción consiste en deshacer, sin destruir, un sistema de pensamiento que se nos revela como único y/o hegemónico

Dussel, Ines y Caruso, Marcelo. (2003) La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Santillana. Bs As.

Dussel, Ines. (1993) Escuela y historia en América Latina: preguntas desde la historia del curriculum, en Revista del IICE N°2, Ba. As.

Dussel, Ines. 2004. Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva Postestructuralista. FLACSO

Elichiry, N (2005) Procesos psicológicos: diferencias e interferencias. En: Llomavate. Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto. Novedades Educativas. Buenos Aires.

Foucault, M. 2001 "El sujeto y el poder", en: Dreyfus, H. y Rabinow, P. Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica, Nueva Visión, Buenos Aires.

Foucault, Michel (1976) Genealogismo del racismo. Undécima lección.

Foucault, Michel (1975) Los anormales. Fondo de cultura económica. México.

Frigerio, Graciela y Skliar Carlos. 2006 Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitado. Del Estante. Argentina

Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos. 2001 Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia. Laertes. Argentina

María Silvia Di Liscia y Ernesto Bohoslavsky (2005) Instituciones y formas de control social en America Latina, Prometeo. Argentina México.

Muel, F. 1981 La escuela obligatoria y la inversión de la infancia anormal. En: Foucault, Donzelot, Grignon, Muel, Castel. Espacios de poder. Ediciones la Piqueta. Madrid

Museo de las Escuelas. Hoja Genealógica. Escuela, Nueva <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/programas/me/scuelanueva.pdf>

Oliver, Mike. 1998 ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En. Barton, Len. Discapacidad y sociedad. Morata, Madrid

Pineau, Pablo (1997) La escolarización de la provincia de Bs As (1857-19309) FLACSO, Bs. As.

Puiggrós, Adriana. (1990) Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino. Galerna, Bs As.

Raúl Díaz y Graciela Alonso 1998 Ponencia: Integración e Interculturalidad en épocas de globalización. 1er. Congreso Virtual de Antropología y Arqueología. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Nacional del Comahue Neuquén

Skliar, C. 2005. La construcción social de la normalidad. En Vain, P. y Rosato, A. En: Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Novedades Educativas. Bs. As., México.

Skliar, Carlos. 2007 La educación (que es) del otro. Argumentos y desiertos de argumentos pedagógicos. Noveudc. Argentina-México

Suasnábar, Claudio y Palamidessi, Mariano El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. Artículo

Tedesco, Juan Carlos 1986 Educación y sociedad en Argentina.(1880-1945) Soler-Hachertte. Buenos Aires.

Vain, Pablo 2003 El concepto de necesidades educativas especiales. ¿Un nuevo eufemismo educativo? En: Educación Especial. Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión. Ensayo y experiencias. Buenos Aires-Mexico

Vallejos, Indiana. 2005 La construcción social de la normalidad. En Vain, P. y Rosato, A En: La producción social de la discapacidad. Novedades Educativas. Bs. As.,

Fuentes: Publicaciones oficiales

Anales de educación común. Editado por el departamento de escuelas.

Boletín N°13, Dirección de enseñanza diferenciada. Editado por la D.G.E. 1959

Boletín N°14, Dirección de enseñanza diferenciada. Editado por la D.G.E. 1959

Boletín N°15, Dirección de enseñanza diferenciada. Editado por la D.G.E. 1959

Revista de Educación Editada por la D.G.E. 1902- 1950

Reglamento general de escuelas públicas publicas. Decreto N° 6013/58 Ministerio de Educación, Provincia de Buenos Aires

D.G.C y E. Transformación en la educación especial. 2002

Leyes de la provincia de Buenos Aires.

Ley de Educación Común de 1857

Ley de educación de 1.951

Ley Federal de Educación de 1.993

Nueva Ley de Educación Provincial de 2007

María Verónica Cheli. Prof. Ciencias de la Educación. Maestría en educación con nueve seminarios aprobados y tesis en curso. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata. Correo electrónico unlp.veronicacheli@gmail.com.

Recibido em: 14/06/2010

Aceito em: 20/09/2010