

# Normatividad y normalidad en pedagogía

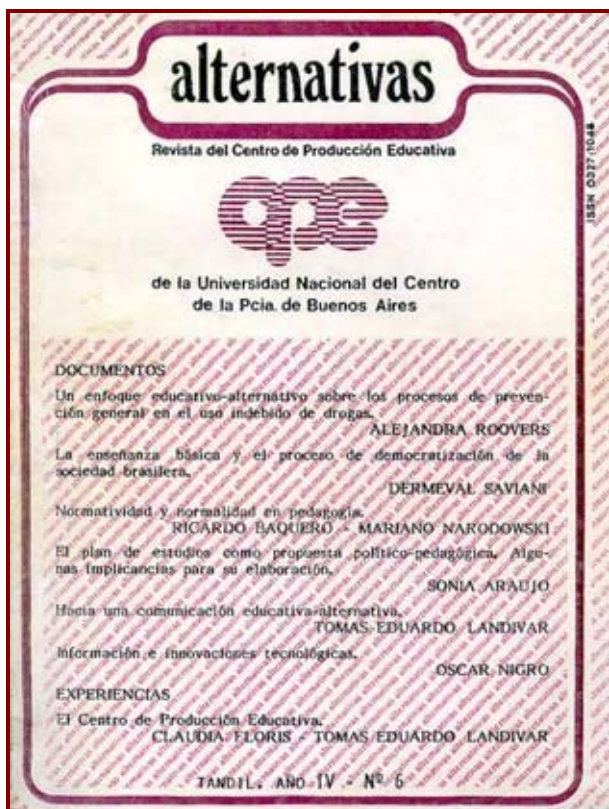
Ricardo Baquero - Mariano  
Narodowski

## **Revista alternativas**

Centro de Producción Educativa de la  
Universidad Nacional del Centro de la  
Provincia de Buenos Aires

AÑO IV - N° 6 - 1990

TANDIL BUENOS AIRES ARGENTINA



DIRECTOR  
Tomás Eduardo Landívar

CONSEJO EDITORIAL  
Alejandra Corbalán, Ricardo Baquero,  
Lucía García, Jorge Pérez San Román,  
Margarita Sgró, Hugo A. Russo

COLABORADORES DE ESTE  
NUMERO  
Alejandra Roovers, Dermeval Saviani,  
Ricardo Baquero, Mariano Narodowski,  
Sonia Araujo, Tomás E. Landívar, Oscar  
Nigro, Claudia Floris

---

## ÍNDICE

<b>A modo de introducción .....</b>	<b>9</b>
<b>DOCUMENTOS</b>	
Un enfoque educativo alternativo sobre los procesos de prevención general en el uso indebido de drogas. <b>Alejandra Roovers .....</b>	<b>15</b>
La enseñanza básica y el proceso de democratización de la sociedad brasilera. <b>Dermeval Saviani .....</b>	<b>25</b>
Normatividad y normalidad en pedagogía. <b>Ricardo Baquero - Mariano Narodowski .....</b>	<b>35</b>
El plan de estudios como propuesta político-pedagógica. Algunas implicancias para su elaboración. <b>Sonia Araujo .....</b>	<b>47</b>
Hacia una comunicación educativa-alternativa. <b>Tomás Eduardo Landivar .....</b>	<b>65</b>
Información e innovaciones tecnológicas. <b>Oscar Nigro .....</b>	<b>83</b>
<b>EXPERIENCIAS</b>	
El Centro de Producción Educativa. <b>Claudia Floris - Tomás Eduardo Landivar .....</b>	<b>97</b>
<b>CANJE .....</b>	<b>119</b>
<b>BANCO DE DATOS .....</b>	<b>133</b>

---

## NORMATIVIDAD Y NORMALIDAD EN PEDAGOGÍA

Lic. Ricardo Baquero \*

Lic. Mariano Narodowski \*\*

### *Normatividades*

Una mirada atenta a la discursividad pedagógica, sobre todo a aquella transdiscursividad instaurada por J.A. Comenio en el siglo XVII, 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 deseables, como "utopías", como aquello a lo que según la pedagogía es menester arribar.

Es en este sentido que la pedagogía construye normas, explicita normalidades; en fin, normatiza. Su análisis corriente se basa en estipular cuales son aquellos ideales deseables y cuales no lo son. La pedagogía es estipulativa en la medida que 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.

Es por esto que no parece descabellado afirmar que la pedagogía no ha sido ganada definitivamente por el paradigma positivista instaurado en las ciencias humanas o sociales a mediados del siglo XIX. Por el contrario, la explicitación usual de la normalidad -y por ende la proclamación lisa y llana de los objetivos no deseables- hace pensar que aquella mencionada transdiscursividad traspasó en buena medida la más fuerte crítica positivista poniendo en esta normatividad (para el positivismo "metafísica", "precientífica") la característica epistemológica central en la validación de la teoría pedagógica, la que -entonces- suele ser aceptada o rechazada en virtud de la calidad de su normativa.

Este tipo de normatividad, incluso, ha sido por algunos autores caracterizada como inherente a la pedagogía. Ezpeleta (1986) por ejemplo, ha señalado la necesidad de la introducción del abordaje etnográfico en pos de construir explicaciones cada vez más completas y rigurosas en detrimento de estos mecanismos normativos propios de lo que denominan la "mirada pedagógica". No hay, para esta autora, posibilidades de construir una pedagogía no atravesada por esta singularidad.

En conclusión, la estructuración del discurso pedagógico corriente académico, parece requerir de la edificación de ideales que funcionan tiñendo todo el discurso educacional, ya que los enunciados más significativos son subsidiarios de la preeminencia otorgada a estas metas que, por ejemplo, determinan finalmente cuales son los aprendizajes "verdaderamente" educativos y cuales no lo son; preeminencia obviamente axiológica, malgrado el positivismo. (Narodowski, 1990).

Es seguro que buena parte de la pedagogía ha tomado de esta mencionada postura otros elementos tales como la "tendencia natural al progreso", la cosificación de las relaciones sociales, etc. Sin embargo, esa voluntad de trasladar el método de las ciencias naturales a las humanidades, tan propia del positivismo queda relegada a la continuidad de la ponderación de lo "normativo" más que de lo "positivo": al contrario de lo acontecido con la economía, la sociología o la antropología, a la pedagogía no le llegó la revolución capaz de convertirla integralmente en "ciencia positiva".

Como en parte ha sido insinuado, no toda la pedagogía funciona alrededor de esta explicitación de normatividad. A partir de Dewey y de la sociología de la educación norteamericana pero sobre todo de la tradición marxista y de Durkheim, no poco de la discontinuidad alcanzada por el movimiento positivista ancla fuertemente en la pedagogía. Para buena parte de los especialistas es menester ahora sobreponer la explicación neutral por sobre las finalidades individuales o sectoriales y transformar el discurso anterior en una "disciplina científica" metodológicamente acorde al resto de las disciplinas. En algunos casos se deja un espacio para la normatividad aunque la misma pasa a formar parte del "arte" de educar, diferente al rigor que debe poseer toda forma de explicación que merezca el rango de ciencia.

El avance de la sociología de la educación, la psicología educacional y, últimamente, de la etnografía educativa, ha contribuido a consolidar la creencia en la posibilidad de la llegada por parte de estas

---

\* Docente e investigador. Profesor Titular Ordinario de **Psicología y Educación y Psicología y Aprendizaje** en la Carrera de Ciencias de la Educación de la U.N.C.P.B.A.

\*\* Docente e investigador. Profesor titular Interino de **Pedagogía y Pedagogía escuelas contemporáneas**, en la Carrera de Ciencias de la Educación de la U.N.C.P.B.A.

disciplinas a un status epistemológico análogo al de las más rigurosas ciencias sociales. Incluso hasta aquellos que sostienen la preeminencia de "lo político" en la constitución del paradigma de estas especialidades (Popkewitz, 1984; Tamarit, 1988) no dejan de situar en el centro de sus preocupaciones la búsqueda de herramientas (en este caso serán "críticas") para la construcción de saberes rigurosos, científicos.

Se podría reprochar a esta altura que se está incurriendo en la yuxtaposición de dos modos diferentes de práctica, el de la "pedagogía" y el de estas más nuevas disciplinas. Sin embargo, las mismas son pedagógicas -constituyen "lo pedagógico"- en tanto atienden a la elaboración de explicaciones acerca de los modos de producción y distribución de saberes y al igual que la vieja pedagogía, y más allá de la conciencia que se posea, propenden a la construcción de sentidos políticos acerca de los aprendizajes operados en las instituciones educativas o escolares (Baquero y Narodowski, 1988). En la vieja modalidad, como en la más moderna, el discurso pedagógico es un discurso de poder respecto del objeto "aprendizaje escolar".

Aunque en esta más actualizada elaboración discursiva no suelen hallarse más que restos poco relevantes, de la anterior etapa de la pedagogía, de todos modos parece pertinente arriesgar que otro tipo de normatividad ha ocupado el lugar de la primera. Mientras la pedagogía clásica emitía -y emite- 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 los dos casos, la crítica respecto de la efectiva producción de saberes en el interior de las instituciones educativas tiene lugar, salvo algunas excepciones, como parte de la negación o afirmación del dominio de lo axiológicamente preestablecido, por lo que se observa una constante relevancia atribuida a los insumos externos -lo normatizado- en la economía discursiva.

En los pliegues de 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 no es solamente al ámbito de la producción "académica" o científica en el sentido de Kuhn sino más bien 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 funcionan 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 frontal 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 relocaliza, 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.

Y se producen formas de práctica "normal" no necesariamente discursiva. La normatividad en el orden de lo discursivo insinúa normalidades en el orden del no discurso, determina prácticas normales, además, tanto en el dominio de la disciplina pedagógica (y aquí sí es posible hablar de una Pedagogía normal en el sentido de Kuhn) como en el de la práctica educativa. Ideales en el discurso e ideales en la práctica; dispositivos discursivos y dispositivos institucionales articulados no como en una relación causal o como parte de una correspondencia término a término sino como entrecruzamientos enlazados por una estrategia local de normalización.

## **Normalidades**

Estos dispositivos y estrategias pedagógicos poseen tal vez un dominio específico en el ámbito psicopedagógico.

De todos modos la especificidad institucional, la sofisticación de su tecnología, la determinación de los que poseen palabra autorizada, los dominios de saber que se generan, se imbrican dentro del mismo orden del discurso pedagógico.

Los gabinetes, las escuelas especiales, los parasistemas recuperadores poseen un sentido que se reconoce a partir de la misma normatividad y normalidad pedagógica, aunque se alimente a su vez de modelos provenientes, entre otros, de la práctica clínica tanto médica como psiquiátrica.

Aquí las lecturas, incluso críticas, 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 los supuestos subyacentes en la relación de conocimiento, en la concepción de sujeto y en la trama de prácticas sociales que conformarían o influirían sobre ambos.

El otro dominio, ligado y a veces derivado del anterior lo conformaría el saber clínico-escolar o la práctica de detección, diagnóstico, tratamiento, reeducación y derivación. Este despliegue de sofisticadas tecnologías lee, funda, los diversos comportamientos que se alejan de lo normado en los fenómenos de "fracaso escolar" (Lus, 1988).

El discurso psicopedagógico ha ido modelándose (y modelando) según el desarrollo complejo y múltiple de las prácticas pedagógicas. Conviven en él afirmaciones encontradas o, mejor, nunca encontradas entre sí, yuxtapuestas, esquivas, parciales. Sin embargo, a pesar de su parcialidad o de sus contradicciones aparentes o reales, explica, predice, legitima. Se ha formado a lo largo de la historia y en el encuentro de discursos diversos, de disciplinas diversas.

La tecnología didáctica y la tecnología reeducativa, psicopedagógica, introdujeron percepciones, estrategias, insinuaciones provenientes en gran medida del campo psicológico y psiquiátrico. En las explicaciones acerca del desarrollo y del aprendizaje, de cómo se los facilita o se los obstaculiza, se apela a una diversidad de razones que presentan, no obstante, recurrencias.

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, por gigantescos y tortuosos que sean, 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.

Suele entrar en escena el apuntador de la obra, quien susurraba hasta ahora a los oídos de maestros, padres, alumnos, razones posibles que den cuenta de éxitos o fracasos. El discurso psicológico, la palabra del psicólogo (o de quien ocupe su lugar o hable en su nombre aparece como aquella realmente autorizada para confirmar o desestimar sospechas, para dar razones allí donde no se encuentran. 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 quienes deberán 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 entran 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 primaria y media 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 lectoescritura; una maduración o desarrollo de estructuras lógicas que permite adquirir conocimientos complejos. La maduración o desarrollo aparecen como condición necesaria del aprendizaje escolar. No significa suscribir a teorías psicológicas consistentes o sistemáticas. 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 "socioemocional". 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 desarmar muchas veces explicaciones positivas en el discurso pedagógico. Aquí\_ la hipótesis represiva puede manifestarse desde modelos encontrados y simétricos. Por un lado puede concebirse que el "interés" es el motor natural del desarrollo; el individuo tiende a acrecentar y sistematizar sus conocimientos y requiere sólo de insumos oportunos. 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. Por otro lado puede leerse el proceso interpretándose que la educación es el cauce natural del desarrollo del individuo. 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. Conceptualizaciones sobre el aprendizaje y el desarrollo que repliquen la falta de nexos internos con la práctica pedagógica, quedan en un ilusorio punto de mirada interdisciplinaria sin haber recortado su objeto con su especificidad y muchas veces dando insumos, como se vio, a las interpretaciones "represivas" de los fenómenos pedagógicos.

En el dominio del sujeto, su constitución y su producción de saberes, resulta fundamentalmente problemático abordar los criterios de evolución, los dominios heterogéneos de saberes en juego y el papel de las prácticas sociales en su diversidad y especificidad. El discurso pedagógico teje un lugar a veces no nombrado pero específico: el del sujeto que aprende en el contexto específico de la vida escolar. Este sujeto pedagógico tiene comunaridad y se diferencia a la vez del sujeto epistémico del sujeto psicológico, del sujeto psiquiátrico. El discurso psicológico nunca alcanza a dar cuenta de la naturaleza específica y compleja de este sujeto pedagógico, aunque insinúa aspectos, sienta límites, muestra posibilidades, como lo hacen el discurso biológico o neuropsicológico, por ejemplo. Estos sujetos se superponen, entrelazan, diferencian, del mismo modo que lo hacen los discursos.

No obstante muchos (si no todos) los puntos del discurso psicopedagógico que algo desordenada y parcialmente mencionamos hasta aquí, han sufrido fuertes críticas. Estas provienen de campos tan diversos como la diversidad de problemas apuntados, pero 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.

---

## **BIBLIOGRAFÍA**

**BAQUERO, R. y NARODOWSKI, M.** ( 1980): *Notas para una reflexión sobre aprendizaje y pedagogía* en Revista "Alternativas", 'U.N.C.P.B.A., Tandil.

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

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

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

**POPKIEWITSZ, T.** (1984): *Paradigma e ideología en investigación educativa,* Mondadori, Barcelona.

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