

COLECCIÓN REDES DE TINTA
DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS

BITÁCORAS DE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA



Escriben: Myriam Southwell; Pablo Imen; Mónica Baez;
Pablo Pineau; Patricia Sadovsky; Alejandra Birgin;
Susana Copertari.



Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe

Bitácoras de la innovación pedagógica ; compilado por Claudia Balagué. - 1a ed compendiada. -
Santa Fe : Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2019.
154 p. ; 24,5 x 17 cm. - (Redes de tinta diálogos pedagógicos ; 2)

ISBN 978-987-1026-56-2

1. Pedagogía. 2. Acceso a la Educación. 3. Calidad de la Educación. I. Balagué, Claudia, comp. II. Título.
CDD 370.1

Colección Redes de tinta. Diálogos pedagógicos
Bitácoras de la innovación pedagógica

Este libro es una producción del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.



Autoridades

Gobernador de la Provincia de Santa Fe
Ing. Miguel Lifschitz

Ministra de Educación de la Provincia de Santa Fe
Dra. Claudia Balagué

Coordinación Editorial

Esp. Carina Gerlero
Lic. Diego Gurvich
Dr. Pedro Nuñez
Dra. Lucía Litichever

Diseño: Liliana Agnellini y Verónica Franco
Corrección: Milena Bertolino

© Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2019.

Libro de distribución no comercial

El compromiso docente ha sido siempre clave para el desarrollo del sistema educativo. Los maestros a lo largo de la historia no solo han sido constructores del conocimiento pedagógico, sino que han actuado como verdaderos garantes de la innovación y la justicia educativa. Cada uno en su tiempo, cada uno desde su lugar, ha jugado un rol estratégico en el desarrollo de saberes y valores en la Provincia de Santa Fe y en Argentina.

Las páginas de este libro resignifican las ideas de docentes que han proyectado la innovación educativa para su práctica inmediata pero también para las siguientes generaciones de estudiantes y educadores. A los fines de pensar los procesos actuales de la educación se rescatan las perspectivas de Lev Vygotsky, de John Dewey, de nuestra querida Olga Cossettini e intelectuales más contemporáneos como Michael Apple, Juan Carlos Tedesco, Darcy Ribeiro, entre otros. Todos ellos se atrevieron a pensar un cambio en la tarea pedagógica. Sus ideas han trascendido los muros de las escuelas, como así también las fronteras del espacio territorial y el tiempo histórico. Nos siguen invitando a repensar algunas claves de nuestro proyecto educativo. Nos desafían a mirar las experiencias que han servido a la transformación de las prácticas y se han constituido en semillas de innovación y progreso, bajo el convencimiento de que en las aulas se cristalizan los horizontes de las comunidades del futuro.

Este proyecto fue pensado como un aporte a la discusión y como una herramienta para garantizar la distribución equitativa del conocimiento para la formación de aquellos que asumen diariamente el desafío de la construcción conjunta de aprendizajes con los alumnos santafesinos. Con el objetivo de ampliar la mirada crítica, analizar y enriquecer las ideas surgidas en materia educativa a lo largo de los años, contamos con el aporte invaluable de investigadores y la articulación estratégica con la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Esta institución de prestigio internacional, creada por UNESCO, ha contribuido con el desarrollo de nuevas ideas en el campo de ciencias sociales en toda América Latina.

Este libro es una contribución para estar a la altura de los desafíos que propone la educación hoy. Porque en Santa Fe partimos del convencimiento de que la educación es la gran herramienta para alcanzar las metas de una sociedad cada vez más justa, solidaria, igualitaria, inclusiva, libre y democrática.

Ing. Miguel Lifschitz
Gobernador de Santa Fe

El diálogo para pensar y hacer

Santa Fe es reconocida por su tradición pedagógica, por experiencias que sentaron las bases de estrategias innovadoras para la educación.

Los docentes santafesinos, con su impronta pedagógica, nos inspiran todos los días. Podemos mencionar a Ángela Peralta Pino, nuestra “maestra Caracol” que llevó la escuela a los parajes del norte. A las hermanas Olga y Leticia Cossettini, que desarrollaron la experiencia de la Escuela Serena en Rosario, replicada luego en distintos territorios a través de maestros de todo el mundo. A cada uno de los 55 docentes que integran el Camino de la Educación Santafesina, una distinción que nace de cada comunidad educativa, destaca y pone en valor el legado de quienes se animaron a traducir su compromiso en innovación educativa, de quienes son referencia para sus comunidades educativas y para nuestra provincia toda. Docentes santafesinos que, en distintos momentos históricos, se movilizaron por las mismas preocupaciones que nosotros en la actualidad: cómo desarrollar una educación de calidad, que llegue a todos y que promueva la construcción de aprendizajes significativos para la vida.

La política educativa santafesina se sostiene en los pilares de la calidad educativa, la inclusión socioeducativa y la escuela como institución social; desde allí promueve nuevos modos de enseñar, más adecuados a los desafíos que las aulas del siglo XXI nos presentan.

La formación docente inicial es clave para construir los primeros saberes y realizar las primeras prácticas pedagógicas. Se desarrolla en institutos superiores que se distribuyen en toda la provincia, con currículum actualizados y una vida académica activa, democrática, que apuesta a la formación de docentes que reconozcan la complejidad de la educación, su carácter político, transformador e institucional para la producción y distribución igualitaria del conocimiento y la cultura.

La formación docente continua, gratuita y en ejercicio, abre nuevos espacios en todo el territorio para que la totalidad de los docentes santafesinos actualicen sus saberes, reflexionen colectivamente sobre sus prácticas y configuren proyectos institucionales innovadores y de calidad, con estrategias de enseñanza dialógica, interdisciplinaria, de alfabetización digital y audiovisual. La socialización de experiencias educativas en encuentros presenciales y a través del campus virtual permite reconocer que en cada lugar de la provincia, aun con sus particularidades, los desafíos y los compromisos para avanzar en la transformación educativa son similares.

Sabemos que día a día es necesario volver a poner en valor a la educación

y potenciar los logros alcanzados. Estamos convencidos de que las experiencias educativas que dejan huella no nacen de un momento para el otro, se sustentan en el legado de quienes nos precedieron, en la mirada creativa, en la confianza en el otro y en una política que no solo las habilite, sino que las promueva. Cada uno de estos aspectos se encuentran y se concretan en el diálogo, concebido como posibilidad de conocimiento y acción colectivos.

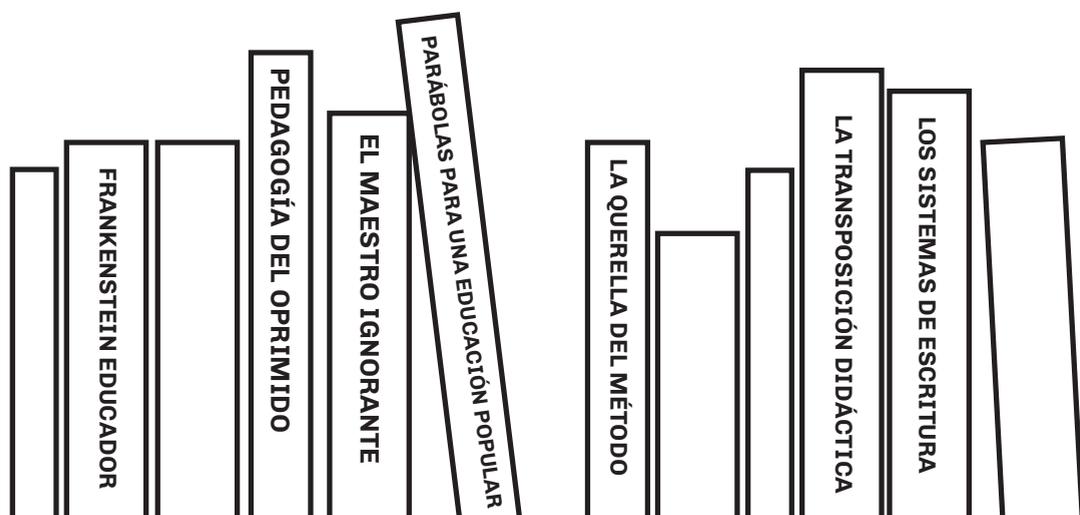
En esta convocatoria al diálogo, a la reflexión y a la construcción colectiva de nuevos saberes proponemos la colección “Redes de Tinta. Diálogos pedagógicos”, producida de manera conjunta entre el Ministerio de Educación de Santa Fe y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. El primer libro, *Educadores con perspectiva transformadora*, reúne el pensamiento y la acción de referentes pedagógicos que nos invitan a la reflexión, a asumir nuevos desafíos para innovar, para profundizar aprendizajes, para garantizar el derecho a una educación de calidad para las actuales y futuras generaciones. Se trata de una nueva propuesta para la construcción colectiva de sentidos en las tertulias dialógicas pedagógicas, inspiradas en el programa Comunidades de Aprendizaje; para ser leído entre docentes, allí donde el diálogo aparece como una de las claves para pensar, aprender, compartir y construir experiencias sólidas en la educación, como aquellas que nos han marcado en la historia de la educación de nuestra provincia.

Con este libro contribuimos al diálogo creativo y motivador para transformar el vínculo de los docentes y estudiantes con el conocimiento, con la convicción de que las experiencias educativas que de aquí surjan sean también reconocidas en la historia pedagógica santafesina y, fundamentalmente, en la historia de vida de cada uno de nuestros estudiantes.

Dra. Claudia Balagué
Ministra de Educación de Santa Fe

COLECCIÓN REDES DE TINTA
DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS

BITÁCORAS DE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA



Escriben: Myriam Southwell; Pablo Imen; Mónica Baez;
Pablo Pineau; Patricia Sadovsky; Alejandra Birgin;
Susana Copertari.



Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales.
Sede Argentina.
Doctorado.

Bitácoras de la innovación pedagógica. Introducción

Todos tenemos un libro favorito. La obra de un autor que dejó una huella, cuya lectura significó un cambio, ayudó a imaginar, amplió fantasías o nos permitió observar algo desde una perspectiva novedosa. Hay lecturas, generalmente asociadas a la infancia, las de antes de ir a dormir, las que nos acercaron maestras y maestros en el jardín y la primaria, las que nos trajo un tío, una abuela, las de la biblioteca; otras lecturas asociadas a los primeros descubrimientos de la adolescencia y la juventud forman parte de nuestra educación sentimental. Cada uno de nosotros puede nombrar tres o cuatro obras con las que tomó contacto en algún momento y fácilmente asociarlas con algún momento importante de la vida: el inicio o cierre de una etapa, algún descubrimiento, el momento en el que tomamos alguna decisión. Los libros producen marcas que acompañan y recuerdan las aventuras –y desventuras– de la vida.

Durante nuestra formación, en el instituto, la facultad, la biblioteca del barrio, también nos topamos con obras que poseen una significación central en la manera en que trabajamos, en las posiciones que adoptamos ante los demás. Así como solemos recordar a algún profesor/a, una clase, una palabra amable y precisa, una forma didáctica de transmitir, también podemos nombrar uno, dos, tres, diez libros que pasaron por nuestras manos, que compramos, nos prestaron, consultamos en la biblioteca o leímos en fotocopias borrosas o mal sacadas, en archivos en pdf desenfocados, pero que de alguna forma nos marcaron, dejaron huellas.

El libro que el lector tiene entre sus manos, es la segunda entrega de una serie de tres volúmenes integrados en la colección “Redes de tinta. Diálogos pedagógicos”. A su vez, ésta propuesta editorial es el resultado de un trabajo compartido entre el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y el Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede Argentina. Se trata de una iniciativa desarrollada en el marco del Programa Escuela Abierta, Programa de Formación Docente Permanente que

desde 2014 produce instancias de formación para todos los docentes en actividad de la Provincia de Santa Fe. Esta propuesta es un aporte a pensar juntos, a sostener espacios de encuentro y formación, a sostenernos en los proyectos, las dudas e inquietudes educativas. Su objetivo principal: poner a disposición de los docentes de las instituciones educativas de la Provincia de Santa Fe un conjunto de materiales bibliográficos que permitan repensar las prácticas educativas a la par de las transformaciones recientes.

Cuando comenzamos a imaginar esta colección nos entusiasamos con la posibilidad de elegir una cantidad de libros clásicos de educación para poner a disposición de los docentes de las instituciones educativas de la Provincia de Santa Fe y estudiantes de profesorado. Un conjunto de materiales que marcaron a las generaciones de educadores de una época y que permitan repensar las prácticas educativas en el contexto de las transformaciones recientes. De esta forma, no pensamos a esas obras como estáticas, sólo vinculadas a su tiempo de producción, sino como una manera de reflexionar sobre los desafíos actuales en la educación, que ayuden a pensar(nos) en las coordenadas contemporáneas a partir de la relectura y visión de colegas, investigadores y docentes que trabajan cotidianamente vinculados a la educación.

Así como en el primer volumen nos referimos a educadores, en esta oportunidad presentamos un conjunto de lecturas sobre obras que renovaron –en diferentes momentos históricos y latitudes– las reflexiones educativas y problematizaron el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se trata de obras clásicas de la educación, aquellas que han marcado un hito y que, fundamentalmente, permiten continuar imaginando nuevos desafíos.

Presentamos un conjunto de relecturas de estas obras clásicas para renovar las reflexiones, las herramientas conceptuales a partir de las cuales los docentes tomamos decisiones cotidianamente en las aulas. Buscamos enriquecer la caja de herramientas teóricas que fundamentan nuestras acciones, promover el acercamiento, la circulación, el acceso a materiales específicos para complementar diferentes aspectos de la formación docente, construir una puerta de entrada para formular nuevas preguntas y aproximar ensayos de algunas respuestas.

Los investigadores que colaboran en este volumen ayudan a pensar aquellas obras conectadas con su contexto de producción, así como con las trayectorias de quienes las escribieron. Los textos que reunimos aquí recorren la obra, brindan nuevas pistas de lectura, iluminan aspectos menos considerados o permiten visitar con nuevas lentes aquello ya tantas veces leído; pero también presentan una semblanza de quien las escribió y las sitúan en los debates de la época, muchos de los cuales continúan vigentes. Así como en algún momen-

to subrayamos, doblamos, resaltamos o fichamos estas obras (lápices, reglas, resaltadores y hojas también son parte de la educación sentimental del ser docente) pensamos este volumen como bitácora de viaje que permita imaginar prácticas educativas. Una bitácora que permite registrar acciones, recuperar sentidos y contenidos y diseñar nuevas experiencias. Una bitácora de la innovación pedagógica.

El capítulo inicial es un bellissimo texto de Myriam Southwell sobre **El maestro ignorante de Jacques Rancière**, un puñado de páginas donde presenta las distintas producciones del filósofo francés para detenerse en la recuperación de la figura del pedagogo Joseph Jacotot haciendo de la igualdad el punto de partida, como un principio dispuesto a ser verificado en todo acto educativo y no como fin. Su lectura de la obra de Rancière enfatiza la búsqueda de la emancipación a partir de la construcción de una nueva relación entre maestros y alumnos que no esté mediada por el orden explicador, transmisor de su propio saber sino de enseñar a participar de una experiencia igualitaria. En su texto Southwell enfatiza en la propuesta de Rancière, que es la propuesta de Jacotot y podría ser la propuesta de cualquiera de nosotros: el maestro ignorante, ignora ante todo, los principios desigualitarios. Sólo de esa forma es posible pensar en la potencia de la escuela como instancia que permite que los estudiantes se desconecten temporalmente de las obligaciones de un orden social desigual. En la escuela todos podemos ser algo diferente.

En sintonía con la construcción de un espacio igualitario y emancipador, en su texto sobre **Pedagogía del oprimido de Paulo Freire**, el colega Pablo Imen inicia el recorrido preguntándose precisamente por qué una obra creada hace casi medio siglo amerita su relectura y discusión para señalar la necesidad de ubicar el texto en su contexto de producción (fines de la década del sesenta, inicios del 70) precisamente para dar cuenta de la ruptura que implicó como hito, sin desconocer las líneas de continuidad con ciertas tradiciones de la educación popular. Se trata de un trabajo escrito desde la esperanza, la de promover el interés por su lectura y discusión entre educadores y educadoras de distintas latitudes, pero fundamentalmente en recuperar la intersección entre la educación, la política y el camino a la igualdad. En el texto Imen resalta el hecho de que la educación se hace necesariamente política, y la política necesariamente pedagógica, el énfasis freireano en que el oprimido pueda recuperar la palabra propia pasando de la conciencia ingenua a la conciencia crítica. En un diálogo implícito con otros textos de este volumen Imen destaca el cuestionamiento de Freire a una “educación bancaria” y resume en una enumeración que establece nítidos límites entre dos modelos pedagógicos antagónicos planteando un educador dialógico que colabora en el acto de leer, comprender y actuar recono-

ciendo todos los saberes y diferencias. El artículo es así una invitación a pensar la preocupación freireana de “educar al educador/a” de forma tal que permita cuestionar cierto sentido conformista sobre la educación.

Desde otro ámbito, Mónica Baez, también recupera la preocupación por las formas de transmisión en su recorrido sobre **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky**, en el minucioso recorrido que realiza la autora presenta las preguntas (y el contexto de producción de las mismas) que dieron origen a las investigaciones desarrolladas para la conformación de un vasto cuerpo teórico, punta de lanza de nuevas investigaciones sobre las formas en que los niños construyen el conocimiento. La autora rescata la diferencia, muchas veces olvidada – hoy con renovada importancia – entre enseñanza y aprendizaje, donde su falta de distinción ubica a los errores como fallas del sujeto que aprende sin tener en cuenta la incidencia de las condiciones culturales y didácticas que atraviesan a la enseñanza y al aprendizaje. Baez propone una lectura de la obra en su contexto de producción y le aporta preguntas actuales. Recupera el sentido de la alfabetización como un problema social revisando los descubrimientos descritos por Ferreiro y Teberosky que les permitieron revelar la inconsistencia de ciertas prácticas escolares descontextualizadas que desconocen los saberes y experiencias con los que las niñas y los niños llegan a la escuela.

Por su parte, también indagando sobre los procesos de adquisición de la lectura y la escritura, Pablo Pineau, propone una serie de claves para abordar el libro **La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual de Berta Perelstein de Braslavsky**. Pineau señala que, si bien la obra propone un recorrido por los métodos de enseñanza de la lectura, también funciona como analizador para pensar la historia de las ideas en Argentina y en América Latina. El autor recorre la obra a partir de cuatro sustantivas claves, puntos de entrada. Por un lado, plantea a la “querrela” como posicionamiento epistemológico; luego indaga el lugar del método para comprender el “fracaso escolar” en tanto problema social; por otro lado, considera a la lectura, la escritura y su enseñanza como prácticas históricas, sociales y culturalmente situadas; y por último propone una reflexión sobre la apuesta a la escuela como agente alfabetizador universal. Así el camino emprendido habilita discusiones actuales para indagar la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela hoy.

Desde otro campo de conocimiento, Patricia Sadovsky también aborda la enseñanza pero con el foco puesto en la matemática, propone una lectura sobre **La transposición didáctica de Yves Chevallard** que permite revisar los procesos de selección y traducción de los contenidos, desde el “saber sabio” a

los saberes a ser enseñados. El carácter institucional que afecta la producción y reproducción de los saberes resulta clave en el texto de Sadovsky y en la obra de Chevallard para comprender los diálogos y las traducciones entre los saberes, las prácticas y los sujetos. El texto de Sadovsky explora también tópicos menos célebres de la obra de Chevallard entre los que destacamos la atención brindada a la cronogénesis para pensar cómo la organización de los tiempos escolares no es natural sino que se sostiene sobre “varias ficciones”.

A continuación se presenta un hermoso texto en el que Alejandra Birgín nos invita a pasear sus lecturas y relecturas de **Frankenstein educador de Philippe Meirieu**. Visitar repetidamente esta obra de Meirieu implica, según nos asegura Birgín, encontrar en cada mirada una reflexión nueva, desafiante y cuyas consecuencias resultan imprevisibles. Esta obra clásica de la pedagogía moderna recupera y discute algunas de las más íntimas preocupaciones de los educadores de todas las épocas. ¿Cómo educar sin fabricar? ¿Cómo persistir en la transmisión sabiendo que el otro hará con ello algo distinto?

Por último, Susana Copertari despolva una obra y un autor frecuentemente olvidados de la pedagogía y nos advierte que **Parábolas para una pedagogía popular de Celestin Freinet** es una obra que merece la atención de los educadores que en la actualidad se preocupan por la renovación de las prácticas desde una perspectiva progresista de la educación comprometida con los sectores populares. Allí pasa revista a un conjunto de nociones que van desde la noción burguesa del juego infantil criticada por Freinet hasta la revolución pedagógica que supuso la introducción de la imprenta y las asambleas escolares.

Alguna vez en algún lugar Borges dijo algo así como que los libros son extensión de la memoria y la imaginación. Conservan lo que nos gustaría, y hasta debiéramos, recordar y ayudan a imaginar otros futuros. Esperamos que el libro que tienen en sus manos permita recordar esas huellas de nuestra formación para trazar los caminos de nuevas prácticas educativas que nos ayuden a imaginar y construir sociedades más igualitarias.

Carina Gerlero, Diego Gurvich, Lucía Litichever y Pedro Núñez

1

Emancipación intelectual y afirmación de igualdad: la intervención conceptual de Jacques Rancière

Myriam Southwell¹

Jacques Rancière es un filósofo francés nacido en Argel en 1940. En su juventud, integró el equipo de intelectuales dirigidos por Louis Althusser en la Escuela Normal Superior de París. En la década de 1960, Althusser tenía gran protagonismo en el ámbito político e intelectual de Francia, e impulsó una serie de presentaciones sobre marxismo que luego confluirían en un volumen colectivo en el que Rancière colaboró (Para leer *El Capital*, 1965). Sin embargo, a partir de las experiencias vividas en Mayo de 1968, Rancière se distanció de Althusser a partir de entender que la distinción althusseriana entre “ciencia” e “ideología” terminaba por instituir, para Rancière, un monopolio intelectual del saber que establecía una superioridad de la ciencia por sobre los saberes prácticos de las masas (*La lección de Althusser*, 1974).

La voluntad de superar ese cientificismo orientó el trabajo de Rancière. En este sentido, en “El método de la igualdad” (2006), reivindicó del Mayo francés la denuncia al “cientificismo”, que entendía que la causa del dominio de las masas era que no poseían una ciencia que les permitiera percibir la propia opresión de la que eran víctimas. Esta perspectiva lo llevó a repensar dos conceptos claves en su obra: el de emancipación y el de igualdad. Siguiendo con esta línea de indagación, comenzó a investigar los archivos históricos de trabajadores del siglo XIX (*La noche de los proletarios*, 1981; *Louis Gabriel Gauny. El filósofo plebeyo*, 1985), elaborando la hipótesis de que la emancipación no era producto de los grandes teóricos, sino que era obra de sus protagonistas y que era, ante todo, una emancipación de carácter intelectual. Esto confirmaba su ruptura con el legado de Althusser y con el deseo de transmitir una ciencia objetiva a las masas como medio para su liberación.

1. Agradezco enormemente la colaboración de Leonardo Collella en la preparación de este texto.

De este modo, podemos advertir que Rancière no vincula la política con la instrucción del pueblo o la “toma de conciencia”, por parte de éste, de su propia condición, sino más bien con la voluntad de romper con el lugar social asignado en lo que tiempo después denominará un nuevo “reparto de lo sensible”, observado ya en las historias de los obreros indagados previamente. El término opuesto a “política” que propone Rancière es el de policía (*El desacuerdo*, 1996). El concepto de policía, como contrapunto designado respecto de la noción de “política”, representa el sistema de distribución de lugares y poderes, y el régimen de legitimaciones que justifican tales designaciones. Rancière alude explícitamente a Foucault como “inspirador” de la utilización de aquel concepto (Rancière, 1996, p. 43), a través de un sentido de lo policial más amplio que el que lo circunscribe a diversas actividades represivas o de seguridad interna. En este sentido, afirma Rancière, la policía trasciende lo que se denomina “aparato de Estado” (Althusser, 1988). La policía, el sistema de distribución de rangos y sus legitimaciones, no es propiedad exclusiva del Estado, sino que lo excede: “La distribución de los lugares y las funciones que define un orden policial depende tanto de la espontaneidad supuesta de las relaciones sociales como de la rigidez de las funciones estatales” (Rancière, 1996, p. 44). Un orden policial, entonces, configura los modos de ser, de hacer y de decir, y establece, por tanto, lo que es visible y lo que es decible.

En ese contexto, cuando revisaba aquellos archivos de diversos trabajadores del siglo XIX, Rancière descubrió al pedagogo Joseph Jacotot, quien luego sería presentado en diferentes artículos y libros durante la década de 1980 hasta convertirse en la figura principal de su obra más reconocida: *El maestro ignorante* (1987).

Por esos años, en Francia, comenzó a tomar vigor en el ámbito de la educación una polémica que, con algunas reformulaciones, continúa hasta la actualidad. Por un lado, aquellos que promulgaban una enseñanza especializada para los sectores desfavorecidos, inspirada en la sociología educativa (principalmente de Pierre Bourdieu), y por otro lado, la corriente republicana que abogaba por la transferencia indiferenciada del saber como medio para la igualdad. Este escenario dirigía los problemas educativos hacia una coincidencia que parecía indiscutible: la educación es (o debería ser) un medio para la igualdad. Entonces, la igualdad sería un programa o un fin a alcanzar mediante la transmisión de ciertos contenidos. Jacotot despertó el interés de Rancière por oponerse a ello, proponiendo la igualdad como punto de partida, como un principio dispuesto a ser verificado en todo acto educativo. Veamos, entonces, más detalladamente de qué se trata la propuesta de Joseph Jacotot.

La experiencia de Jacotot

A finales del siglo XVIII, Joseph Jacotot fue funcionario de diversas instituciones de la Primera República Francesa luego de la Revolución. No obstante, a comienzos del siglo XIX, durante la restauración monárquica, Jacotot se vio forzado al exilio y a dictar clases de literatura francesa en una universidad de los Países Bajos. Él no hablaba holandés y sus estudiantes no comprendían el francés, sin embargo, a través de una edición bilingüe de Telémaco de Fenelón, sus alumnos lograron un aprendizaje “sorprendente”.

“La experiencia, sin embargo, superó sus expectativas. Les pidió a los estudiantes que se habían preparado de esta manera que escribieran en francés lo que pensaban de todo lo que habían leído. “Esperaba barbarismos espantosos, tal vez una absoluta imposibilidad. En efecto, ¿de qué manera todos esos jóvenes privados de explicaciones habrían podido comprender y resolver las dificultades de una lengua para ellos nueva? ¡No importaba! Era necesario ver adónde los había conducido ese camino abierto al azar, cuáles eran los resultados de este empirismo desesperado. Cuál no fue su sorpresa al descubrir que sus alumnos, librados a sí mismos, habían salido del mal paso igual de bien que muchos franceses. (...) Él no les había dado a sus “alumnos” ninguna explicación sobre los primeros elementos de la lengua. No les había explicado la ortografía ni las conjugaciones. Habían buscado por su cuenta las palabras francesas que correspondían a las palabras conocidas, y las razones de sus desinencias. Habían aprendido solos a combinarlas para luego construir oraciones francesas: oraciones cuya ortografía y gramática se volvían cada vez más exactas a medida que avanzaban en el libro, pero sobre todo oraciones de escritores y en absoluto de escolares”. (Rancière, 1987, pp. 16-18)

Es así que Jacotot fue sumando otras experiencias en las que lograba exitosamente que sus alumnos aprendieran temáticas que él no sabía. El replanteo pedagógico elaborado por Jacotot consideraba la posibilidad de aprender sin las explicaciones de un maestro.

“...puesto que había mostrado al menos que no era el conocimiento del maestro lo que instruía al alumno, nada impedía al maestro enseñar otra cosa que su saber, enseñar lo que ignoraba. Entonces Joseph Jacotot se dedicó a variar las experiencias para repetir, intencionalmente, lo que la casualidad había producido una vez. De este modo, se puso a enseñar dos materias en las cuales su incompetencia era probada, la pintura y el piano” (Rancière, 1987, pp. 16-18).

Situado en un momento bisagra de la historia universal, Rancière recoge de esta serie de experiencias pedagógicas diversos problemas políticos y filosóficos sustanciales. La Ilustración había impulsado el ideal de emancipación que orientaba a los hombres a servirse de su propia razón para interrumpir las tutelas ajenas. Es el momento en el que comienzan a desarrollarse los grandes sistemas nacionales de enseñanza y, con ellos, una serie de ideales y prácticas que gobiernan nuestro presente. Rancière emplea la biografía de Jacotot para describir el proceso por el cual la explicación fue designada como el principio pedagógico fundamental para la instrucción del pueblo. El profesor debía dominar una ciencia y explicarla a sus alumnos. Debía transmitir aquello que poseía, de acuerdo a determinado orden y mediante determinadas prácticas, a quienes aún no habían comprendido. Sin embargo, Jacotot había descubierto, por el contrario, que a medida que el maestro retiraba su propia inteligencia de la escena pedagógica sus estudiantes lograban un aprendizaje “superior”. Pero ese aprendizaje no era evaluado en términos de cantidad, calidad o velocidad de asimilación: “eran oraciones de escritores y no de escolares”. ¿Qué significa concretamente esto? Que luego de leer a Fenelón o a Racine, la palabra del “alumno” era la de un escritor, la de un “igual”, la de un protagonista. Y no, justamente, por la técnica de su prosa. Habían sido interpelados como hombres (discúlpese el reduccionismo de género propio de esa época) y no como estudiantes. Aprender algo, para Jacotot, era sentirse partícipe de una potencia intelectual común a todos los hombres, vivir una experiencia de igualdad. Esto significa que los efectos de uno u otro “método” tenían consecuencias de orden político.

“Más exactamente, su problema no era la instrucción del pueblo: se instruye a los reclutas enrolados detrás de un estandarte, a los subalternos que deben poder comprender las órdenes, al pueblo que se pretende gobernar (de manera progresiva, se entiende, sin derecho divino y sólo según jerarquía de las capacidades). Su problema era la emancipación: que cada hombre del pueblo pudiera concebir su dignidad de hombre, medir su capacidad intelectual y decidir sobre su uso. Los amigos de la Instrucción aseguraban que ésta era la condición para una verdadera libertad. Luego, reconocían que debían la instrucción al pueblo, aun a riesgo de enfrentarse al decidir qué instrucción le darían. Jacotot no veía qué libertad podía resultar para el pueblo de los deberes que imponen sus instructores. Por el contrario, percibía en todo el asunto una nueva forma de embrutecimiento. Quien enseña sin emancipar, embrutece” (Rancière, 1987, p. 33)

Según la lectura que Rancière hace de Jacotot, podemos deducir, entonces, dos grandes paradigmas que vinculan la educación con la política. O,

más concretamente, dos grandes paradigmas de “igualdad” que atraviesan la educación y otros ámbitos de la vida social. Por un lado, el orden explicador (embrutecedor) y, por otro, el emancipador. Desarrollemos cada uno de ellos con mayor profundidad.

El orden explicador

La explicación para Rancière no es simplemente un modelo o una forma de enseñanza. Es algo mucho más complejo porque opera a través de las representaciones mismas que poseen los individuos respecto del sentido de la educación, del motivo que fundamenta un encuentro educativo, del tipo de vínculo que se presupone entre los involucrados en una situación educativa, de las relaciones que se establecen con los conocimientos, etc. No es simplemente un conjunto de pautas que organizan la transmisión gradual de determinados contenidos, sino que es determinante de la propia estructura que da existencia a un modo de significar y resignificar diversas prácticas y subjetividades.

El orden explicador parte de una premisa fundamental, el maestro es tal porque domina una materia y establece, originariamente, una distinción respecto de aquellos que no poseen ese dominio, sus alumnos. La lógica de la explicación determina que todo acto educativo se cimienta en esa desigualdad fundante. El objetivo del orden explicador es reducir la distancia entre dos individuos o grupos desiguales: sabios e ignorantes, capaces e incapaces, etc. Reducir una desigualdad, lograr la equidad, tender a la igualdad. Según Rancière, el paradigma del orden explicador le asigna un lugar claramente definido a la “igualdad”: el de un objetivo a perseguir.

“La revelación que captó Joseph Jacotot conduce a esto: hay que invertir la lógica del sistema explicador. La explicación no es necesaria para remediar la incapacidad de comprender. Por el contrario, justamente esa incapacidad es la ficción estructurante de la concepción explicadora del mundo. Es el explicador quien necesita del incapaz y no a la inversa; es él quien constituye al incapaz como tal. Explicar algo a alguien es, en primer lugar, demostrarle que no puede comprenderlo por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes o estúpidos. (...) El mito pedagógico divide el mundo en dos. Para ser más precisos, divide la inteligencia en dos. Existen, según este mito, una inteligencia inferior y

una superior. (...) Tal es el principio de la explicación. Y, en adelante, ése será para Jacotot el principio del embrutecimiento. (Rancière, 1987, pp. 10-11)

Al asociarse la “inteligencia” con la posesión de determinados conocimientos, habilidades, aptitudes, etc., el acto educativo que parte de la constatación de una carencia intelectual propone al estudiante una forma de dirigir la mirada sobre sí mismo. En este sentido, la explicación operaría a favor de la constitución de una subjetividad no-emancipada.

No obstante, no toda intervención de otro individuo (o de un maestro) en el aprendizaje de otra persona deviene en un acto opuesto a la emancipación. Es decir, no se deduce de la propuesta de Rancière que la única posibilidad de una educación emancipatoria es la del aprendizaje individual. Lo que embrutece (o emancipa) es la lógica que ordena ese vínculo, es el lugar desde donde nos interpelamos unos a los otros. Señalamos anteriormente que, según Rancière, el orden explicador encontraba su opuesto en la emancipación. Veamos de qué se trata para Jacotot la emancipación intelectual.

Emancipación intelectual

Para Joseph Jacotot, el hombre es una voluntad servida por una inteligencia. Entonces, un vínculo educativo entre dos o más individuos implica, en realidad, dos relaciones y no una sola: se trata de un vínculo del orden de la voluntad y otro del ámbito de la inteligencia. En este sentido, Rancière denomina “emancipación” a la distancia entre estas dos relaciones, en la que una inteligencia no obedece a otra, aunque una voluntad sea influenciada por otra. En una experiencia emancipatoria, la presencia de un maestro puede darse, principalmente, en el plano de la interacción de las voluntades pero reparando en no subordinar, dividir o clasificar las inteligencias.

La emancipación es la comprensión de que la inteligencia es una, que no existe una inteligencia superior y otra inferior, que todo hombre es parte de una misma potencia intelectual. Un individuo emancipado es aquel que cree en la igualdad de las inteligencias y que actúa de acuerdo a ese principio. Un maestro emancipador es aquel que sostiene un encuentro educativo a partir de un principio igualitario (referido a aquella capacidad intelectual común a todos) y que fundamenta ese encuentro en la comprobación de esa igualdad. El maestro embrutecedor busca reducir una desigualdad, el emancipador busca verificar una igualdad.

En tal sentido, la emancipación requiere que el maestro “emancipador” deba él mismo estar emancipado, que deba reconocerse a sí mismo como partícipe de una misma potencia intelectual igual a la de cualquier hombre. A este reconocimiento acerca de la igualdad de las inteligencias, Jacotot la denomina emancipación, se trata de que cada hombre comprenda su naturaleza de sujeto intelectual.

De este modo, lo que obtura la emancipación no proviene de los componentes netamente pedagógicos, de las formas particulares de enseñanza o aprendizaje, sino que procede de una lógica que atraviesa a la sociedad en su conjunto y que podría hallarse en otros múltiples ámbitos de la vida social. Por ejemplo, Rancière, en *El espectador emancipado* (2010), vincula cierta lógica pedagógica con el ámbito artístico:

“...es la misma lógica del pedagogo embrutecedor, la lógica de la transmisión directa de lo idéntico: hay algo, un saber, una capacidad, una energía que está de un lado —en un cuerpo o un espíritu— y que debe pasar al otro. Lo que el alumno debe aprender es lo que el maestro le enseña. Lo que el espectador debe ver es lo que el director teatral le hace ver. Lo que debe sentir es la energía que él le comunica. A esta identidad de la causa y del efecto que se encuentra en el corazón de la lógica embrutecedora, la emancipación le opone su disociación” (Rancière, 2008, p. 20).

En tal sentido, el maestro emancipador no se propone simplemente como un medio que posibilita el acceso al saber, sino que asume la tarea de verificar y actualizar, en cada acto educativo, de lo que es capaz una inteligencia cuando se reconoce igual a cualquier otra, y cuando admite a cualquier otra como igual a la suya.

“...quien emancipa no tiene que preocuparse por lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, tal vez nada. Él sabrá que puede aprender porque la misma inteligencia está obrando en todas las producciones del arte humano, porque un hombre siempre podrá comprender la palabra de otro hombre. El impresor de Jacotot tenía un hijo discapacitado mental. Se desesperaba por no poder hacer nada. Jacotot le enseñó hebreo. Y después de esto, el niño se convirtió en un excelente litógrafo. El hebreo, va de suyo, nunca le sirvió para nada, sino para saber lo que seguían ignorando las inteligencias más brillantes y más instruidas: no se trataba del hebreo” (Rancière, 1987, pp. 33-34).

La emancipación no es una condición que se adquiere, que reconfigura una esencia individual, sino que es un proceso siempre inacabado. Está

emancipado aquel que cree en, y que verifica, el principio de la igualdad de las inteligencias. Sin embargo, no es una condición “perpetua”, ya que la exigencia le fuerza a que en cada acto sostenga ese principio igualitario. Por tanto, la creencia en la igualdad, la emancipación intelectual, no es una condición adquirida que podrá tornarse en la legitimación de una desigualdad futura: entre emancipados y no-emancipados.

A través de la experiencia de Jacotot, Rancière sugiere que es posible pensar en la construcción de una nueva relación entre maestros y alumnos que no esté mediada por el orden explicador. El maestro emancipador no es quien transmite su propio saber, sino quien, a través del vínculo entre voluntades, enseña al otro a ser partícipe de una potencia intelectual y de una experiencia igualitaria. El maestro ignorante, ignora ante todo, los principios desiguales. Su tarea es comunicar la voluntad de ignorar aquella desigualdad (no para negarlas diferencias, sino para que no se transformen en el fundamento de la propia acción).

“Todo emancipado puede ser emancipador: dar, no la llave del saber, sino la conciencia de lo que una inteligencia es capaz, cuando se considera a sí misma igual a cualquier otra y considera a todas las demás como sus iguales. La emancipación es la conciencia de esta igualdad...” (Rancière, 1987, p. 58)

La igualdad y la inteligencia

¿De qué se trata esta potencia intelectual que es común a todos? ¿Qué es aquello que sustenta la igualdad que Rancière nos insta a verificar? Jacotot afirma que el pensamiento se traduce para un otro, y que ese otro a la vez conformará una nueva narración: una voluntad que quiere comunicar y otra que desea adivinar lo que la primera ha pensado y sentido, y que para ello debe ser capaz ella misma de poetizar. La imposibilidad de una “traducción” plena hace del decir una improvisación incesante. Alguien piensa o siente algo y para comunicarlo necesita traducirlo en palabras o en obras. Pero a la vez necesita de alguien que contra-traduzca esas palabras u obras para adivinar las ideas o sentimientos del primero. El maestro, según Jacotot, no es quien mejor transmite sus conocimientos sino aquel que poetiza, que traduce e invita a otros a practicar este arte. De este modo, para Rancière el sentido de la educación no sería intentar reducir la desigualdad que existe entre maestro y alumno a través del método explicativo, sino verificar la igualdad de la potencia poética de las voluntades que participan de un encuentro educativo.

“Nos creemos Racine y tenemos razón”. Esta creencia no tiene nada que ver con ninguna pretensión de ilusionista. No implica de ninguna manera que nuestros versos valgan como los de Racine, ni que muy pronto lo valdrán. Significa en primer lugar que entendemos lo que Racine tiene para decimos, que sus pensamientos no difieren en absoluto de los nuestros y que sus expresiones no se consuman sino mediante nuestra contra-traducción. Sabemos antes que nada por él que somos hombres como él. Y conocemos también por él la potencia de la lengua que nos hace saber esto a través de la arbitrariedad de los signos. Conocemos nuestra “igualdad” con Racine como fruto del trabajo de Racine. Su genio consiste en haber trabajado según el principio de igualdad de las inteligencias, en no haberse creído superior a quienes hablaba (...). Debemos seguir verificando esa igualdad, conquistando esa potencia por nuestro propio trabajo. Esto no quiere decir hacer tragedias iguales a las de Racine, sino emplear la misma atención, la misma búsqueda en el arte para relatarlo que sentimos y, de esta manera, hacer que los demás lo experimenten a través de la arbitrariedad de la lengua o a través de la resistencia de toda materia a la acción de nuestras manos. (Rancière, 1987, pp. 94-95).

El maestro emancipador sabe que todo acto de traducción requiere una contra-traducción y que todo poema es la ausencia de otro poema. Por eso sabe que cualquiera puede poetizar, sólo basta una voluntad que quiera comunicar y otra que quiera adivinar, y viceversa. Aunque el lenguaje no pueda decirlo todo, el artista confía en la voluntad creativa que intenta una palabra, una figura, y que a la vez pueda ser descifrada. Rancière opone la función embrutecedora del explicador a la tarea emancipadora del artista. Cualquiera que ante la experimentación o la práctica de un oficio busque expresarse o comunicarse asume una tarea “artística”. Y para ello debe suponer que cualquier “otro” podrá comprenderlo, que cualquiera es capaz de traducir, contra-traducir, poetizar y adivinar. El maestro-artista precisa de la igualdad tanto como el maestro-explicador necesita de la desigualdad.

“De esta manera se puede soñar con una sociedad de emancipados, que sería una sociedad de artistas. Una sociedad como ésta repudiaría la división entre los que saben y los que no, entre quienes poseen o no la propiedad de la inteligencia. Sólo sabría de espíritus que actúan: hombres que hacen, que hablan de lo que hacen y transforman así todas sus obras en medios para señalar la humanidad que está en ellos, como en todos. Hombres como éstos sabrían que nadie nace con más inteligencia que su vecino, que la superioridad que alguien declara es

sólo el fruto de su aplicación en el manejo de las palabras, tan encarnizada como la de cualquier otro en el manejo de sus herramientas” (Rancière, 1987, pp. 95-96).

La igualdad como axioma político de la educación

Como hemos mencionado antes, en la década de 1980, surgía un debate teórico sobre la educación entre dos marcadas posiciones: por un lado, aquellos que promulgaban una serie de compensaciones para atender la especificidad de los sectores “desfavorecidos” de la sociedad, a través de una especial transmisión del saber (inspirada en la sociología educativa, principalmente de Pierre Bourdieu), y por otro lado, la corriente republicana que abogaba por la transferencia indiferenciada del saber como medio para lograr la igualdad.

Este debate formulaba y reformulaba los problemas educativos más elementales a través de la suposición de que “el saber es un medio para la igualdad”. El contexto en el que interviene Rancière está dominado por las políticas educativas que tuvieron en cuenta las críticas elaboradas por la sociología de la educación. A fines de la década de 1960 y principios de la de 1970, principalmente en Francia, se desarrollaron diversas teorías referidas a la educación que ubican a la escuela como el principal medio de reproducción de la dominación social. Sus textos más representativos son *La reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1970), *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* (Althusser, 1970) y *La escuela capitalista en Francia* (Baudelot y Establet, 1974). Específicamente, la intervención de Pierre Bourdieu apuntaba a denunciar como causa de la desigualdad escolar la violencia simbólica implícita en los devenires del campo cultural, que operaba de manera subrepticia a favor de la reproducción de los sectores acomodados y en contra de las clases populares. Rancière dirige su crítica hacia los “reformadores gubernamentales” que dedujeron de la sociología de Bourdieu ciertas bases teóricas para elaborar un programa cuyo objetivo era reducir la desigualdad a través de la educación, mediante la adaptación de los contenidos para hacerlos accesibles al pueblo:

“Los reformadores gubernamentales (...) dedujeron entonces un programa que apuntaba a reducir las desigualdades de la Escuela, reduciendo la gran cultura legítima y haciéndola más accesible, más adaptada a la sociabilidad de los niños de las capas desfavorecidas, es decir, básicamente los hijos de la inmigración. Ese sociologismo reducido, por desgracia, sólo afirmaba con más fuerza el presupuesto central del progresismo, que le ordena a aquel que sabe ponerse ‘al alcance’ de los desiguales y confirma así la desigualdad en nombre de la igualdad por venir” (Rancière, 2002, p. 11).

En ese contexto, el reproductivismo encontró su aparente contracara en la ideología republicana que postulaba que la igualdad era el resultado de la distribución equitativa y universal del saber. Rancière señala que la intención de su trabajo fue la de salir de ese círculo republicano-sociologista. Tanto la universal distribución del saber, que pretendía una escuela separada de la sociedad, como el privilegio de formas de adaptación del saber para las poblaciones menos favorecidas (que profesaban la mediación de la escuela para intervenir en las lógicas sociales y productivas), le asignaban al sistema educativo la competencia de impulsar la igualdad social o, en todo caso, de reducir la desigualdad. De este modo, ambos enfoques coincidían en una cuestión elemental: en ambos casos la transmisión del saber se propone como un medio para la igualdad. Jacotot se oponía a ambas perspectivas proclamando que el saber por sí mismo no comporta ningún efecto igualitario y que la tarea fundamental de la educación era la emancipación intelectual basada en la igualdad de las inteligencias.

Escuela, producción, igualdad

En un texto publicado el año siguiente de *El maestro ignorante* (1987), titulado *Escuela, producción, igualdad* (1988), Rancière realiza un análisis histórico de la Francia post-revolucionaria que le permite identificar y abstraer la forma-escuela (cuyo paradigma remonta hasta la *scholè* griega), y sustraer varios aspectos constitutivos de las instituciones educativas modernas. La forma-escuela no es definida únicamente por una finalidad social externa, sino que se presenta como una forma “simbólica” que establece una separación con los tiempos, espacios y ocupaciones sociales. La forma-escuela asume una particular distribución de los tiempos, ya que es definida principalmente por la figura del ocio. La *scholè* separa dos usos del tiempo: el que se utiliza forzosamente para la producción y el que se dispone libremente al estar dispensado de las exigencias del trabajo.

La escuela es pensada en este texto por Rancière como una “forma” de carácter simbólico y no fáctico. No se trata de alguna escuela histórica particular, sino de caracterizar ciertos rasgos propios de la idea de *scholé* para centrarse en una abstracción formal que le permitirá analizar un aspecto afirmativo de la escuela: la igualdad. La forma-escuela permite evidenciar aquel aspecto fundamental que toma distancia con respecto a las necesidades del universo laboral y a la transmisión de contenidos proveedores de herramientas útiles para la vida productiva. La forma-escuela propicia un escenario de

igualdad al relegar a los “escolares” del mundo social desigual e incluirlos en el mismo tiempo de ocio.

Según Rancière, la escuela moderna ha “olvidado” que no es un medio para conquistar, eventualmente a futuro, una presunta igualdad, sino que ella misma alberga, formalmente, un espacio-tiempo igualitario. En este sentido, señala que la escuela actual se percibe en “crisis”, principalmente, no por los problemas propios del aprendizaje, sino por intentar hacer coincidir dos lógicas disímiles: la de la igualdad (en relación a la separación de los usos del tiempo) con la de la producción (promoción en el mercado de trabajo). Anteriormente, el tiempo igualitario de la escuela (el ocio de los iguales) se constituía como tal por sustraer a los “iguales” del universo de la producción (que demandaba la inclusión de mano de obra desde edades tempranas). Los avances técnicos y la masificación de la educación, actualmente, hicieron coincidir los tiempos de ocio igualitarios con los de las exigencias de la maduración de los individuos (por lo que aquella sustracción con respecto a la producción se contempla como “natural” o respondiendo a los tiempos biológicos iniciales). Los avances técnicos y de organización de la producción demandan ahora ese tiempo de maduración. De este modo, una vez que se halló la escuela completamente adaptada a la lógica productiva, no pudo dar respuesta a la redistribución social, al no tener impacto por sí misma en la producción y en el empleo:

“La escuela solamente es productora de igualdad en la medida en que está inadaptada a las sensibilidades y los modos de ser de los soldados del ejército productivo” (Rancière, 1988, pp. 12-13).

La “forma-escuela” (o la escuela en tanto “forma” simbólica), para Rancière, no es definida como el lugar de promoción de una ciencia útil para la vida social, sino más bien, como un espacio privilegiado para la verificación de la igualdad, y por lo tanto, sus eventuales consecuencias transformadoras irrumpirían de la distancia que disponga con respecto a la lógica desigualitaria de la explicación y la producción.

La forma-escuela, en tanto forma simbólica, nos permite identificar el aspecto igualitario de sustracción del tiempo productivo y de verificación de una potencia universal común. La igualdad, y esta es la principal tesis de Rancière, no es un programa a conquistar sino una declaración, un axioma inicial de toda propuesta que se pretenda emancipadora. La igualdad es producto de la “iniciativa de los individuos y de grupos que, contra el curso ordinario de las cosas, asumen el riesgo de verificarla, de inventar las formas, individuales y colectivas, de su verificación” (Rancière, 2002, p. 13).

Imperativos para la escuela de hoy

La muy relevante intervención de Rancière brinda reflexiones profundas y productivas para las instituciones en las que trabajamos cotidianamente. Las decisiones sobre la enseñanza encierran profundos dilemas éticos, aun cuando no son explicitadas. Porque además de la decisión política de expansión de una buena escolarización por parte de los gobiernos y sus instituciones, es necesaria la decisión pedagógica de buscar cotidianamente la inclusión plena, la decisión irrenunciable que lleva como sustento la convicción de que todo ser humano siempre puede desarrollarse y crecer. Ello lleva implícita la afirmación de la igualdad como punto de partida.

Los educadores nos jerarquizamos poniendo en funcionamiento la imaginación pedagógica como motor que búsqueda –he ahí un imperativo ético– crear situaciones y dispositivos para que una persona pueda decidir conocer, respetando su voluntad. Movilizar a los estudiantes es conmovellos para que puedan elegir aprender, y abrir el camino del saber dándole al conocimiento de estos jóvenes un camino emancipador, mostrando las transformaciones que produjeron en la historia del mundo y en nuestras biografías. Enfatizar esa capacidad emancipadora es una manera de poner al saber en el centro, y para eso necesitan tener delante adultos que a su vez se emanciparon mediante el conocimiento y pueden transmitir el valor de eso.

Existen autopercepciones que corroen internamente las pretensiones emancipadoras de la enseñanza. Ellas se manifiestan en la suposición de que las y los estudiantes no pueden aprender o prosperar, o tener una vida distinta de la que vienen teniendo; también se hace notoria la suposición de que la escuela no tiene nada, o tiene poco para ofrecerles. Por una u otra vía, esta idea diluye cualquier intento de quebrar la inercia de las desigualdades sociales y transforma a la escuela en una agencia de exclusiones sistemáticas. Por ello, política, saberes y una posición ética en la enseñanza, son de las maneras más productivas y duraderas de jerarquizar la docencia.

Masschelein y Simons (2014), impulsan la noción de suspensión retomando la idea de la *scholé* griega, y plantean que si hay algo que escuela ofrece es “tiempo libre” y transforma los conocimientos y destrezas en bienes comunes, al reunir a los y las jóvenes en torno a “algo” en común. Ellos argumentan que desde el origen de las ciudades-estado griegas, el tiempo escolar ha sido un tiempo en el que “el capital” (conocimiento, destreza, cultura) es expropiado, liberado como un bien común para su uso, ofrecido independientemente del talento, de la capacidad o de la riqueza. Los autores plantean que la escolarización tiene que ver con una “suspensión” de un presunto orden

natural desigual y, con ello, la escuela ofreció tiempo libre, es decir tiempo no productivo a quienes por su nacimiento, no tenían derecho a reivindicarlo. Entonces lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio, en cierto modo, desvinculado tanto de la sociedad como del hogar. Así, la intervención de la escuela puede describirse como una democratización del tiempo libre.² Es por ello que las propuestas de re-enlazar la escuela al orden familiar o con una preparación para el mercado laboral, es una forma de domesticación. Un intento de convertir de nuevo el tiempo libre, en tiempo productivo. Una forma en la que la escuela dejaría de ser escuela. “Cuando se produce la suspensión, las exigencias, las tareas, y los roles que gobiernan lugares y espacios específicos, la familia, el lugar de trabajo, el club deportivo, el pub o el hospital dejan de aplicarse. Sin embargo, eso no significa la destrucción de esos aspectos” (Masschelein y Simons, 2014, p. 33). Hay una productividad poco reconocida de la escuela (o que la escuela debería potenciar) que es permitir a los estudiantes que se separen momentáneamente del pasado que los lastra y los define en términos de su falta (de capacidad/de talento/de disposiciones) y del futuro y que, por lo tanto, se desconecten temporariamente de sus “efectos” que los atan a un lugar particular.

Este modo de pensar la experiencia escolar como construcción de un espacio emancipador, pone de relieve la potenciación de recursos pedagógicos que se ponen en juego para propiciar que suceda allí un proceso formativo que no se da en ninguna otra agencia social. Convertir lo que no era libre en libre, para que allí quede despojado de ciertas ataduras y pueda ejercitarse en un espacio de formación que ha vuelto público lo que no era común, sin estar tan directamente condicionado por la racionalidad causa-efecto. La potencia de esta reflexión impacta significativamente en los modos contemporáneos de organizar la escuela.

2. Agregan incluso que justamente por ese carácter democratizador y tendiente a la igualación, la elite privilegiada trató a la escuela con gran desprecio.

Bibliografía

- Althusser, L. (1965). *Lire le capital*. Paris: Maspero.
- (1988). *Ideología y aparatos ideológicos de estado*. Buenos Aires: Nueva visión. [Edición original: (1970) *Idéologie et appareils idéologiques d'État*. *La pensée*, 151, 3-38]
- Baudelot, C. y Establet, R. (1974). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1995). *La Reproducción*. México: Fontamara.
- Masschelein J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rancière, J. (1985). *Louis Gabriel Gauny. El filósofo plebeyo*. París: Presses universitaires de Vincennes/La découverte.
- (1988). Escuela, producción, igualdad. En Renou, X. (ed.), *L'école de la démocratie*. París: Edilig/Fondation Diderot. Recuperado de <http://horlieu-editions.com/textes-en-ligne/politique/ranciere-ecole-production-egalite.pdf>
- (1996). *El desacuerdo*. Buenos Aires: Nueva visión.
- (2002). Prólogo. En Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (pp. 7-13). Buenos Aires: Libros del zorzal.
- (2003). La actualidad de *El maestro ignorante*. Entrevista con Jacques Rancière. [Realizada el 24 de enero de 2003, a cargo de Vermeren, P.; Cornu, L. y Benvenuto, A.]. *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, 6(11), pp. 43-57.
- (2006). La méthode de l'égalité. En Cornu L. y Vermeren P. (Comps.), *La Philosophie déplacée. Autour de Jacques Rancière*. Actes du colloque de Cerisy. Lyon: Horlieu. Recuperado de la versión en español de http://www.dooos.org/articulos/textos/Jaques_Ranciere.htm
- (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- (2010a). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- (2010b). *La noche de los proletarios: archivos del sueño obrero*. Buenos Aires: Tinta limón.
- (2013a). *El filósofo y sus pobres*. Buenos Aires: INADI-UNGS.
- (2013b). *La lección de Althusser*. Buenos Aires: Galerna.

Myriam Southwell es PhD del Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex (Inglaterra), magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO Argentina), Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Actualmente es la Directora del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, investigadora de la Carrera de Investigador Científico del CONICET, Profesora Titular en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata. Fue presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación y Secretaria Académica de FLACSO Argentina. Desde 2016 integra el Comité Ejecutivo de ISCHE (International Standard Conference on History of Education). Entre sus publicaciones recientes se destacan *La escuela y lo justo: ensayos sobre las medidas de lo posible* (con Antonio Romano, 2011), *Entre Generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (Homo Sapiens, 2012) y *Educación Latinoamericana. Un balance historiográfico* (junto con Nicolás Arata, 2014).

2

Paulo Freire y la Pedagogía del Oprimido. Contribución a una escuela pública emanci- padora en tiempos de hegemonía neoliberal

Pablo Imen

Es pertinente y necesario preguntarse por qué una obra creada hace casi medio siglo amerita su relectura y discusión.

Es preciso —como ocurre con todo autor que escribió en otro tiempo— hacer operaciones de traducción del texto. Ubicar el texto en su contexto de producción resulta un imperioso primer paso, pues un autor escribe en una coyuntura determinada, lo hace a favor de algo y de alguien, o, también, en contra de algo y de alguien como advierte el propio Freire. Entender el contexto en el que la obra fue producida nos ayuda a comprender sus alcances, su intencionalidad, sus interlocuciones, sus énfasis. Esta perspectiva metodológica justifica el primer apartado en el cual daremos cuenta del contexto de producción de este texto y de sus líneas de continuidad y ruptura con otros aportes pedagógicos. Los hilos que permiten tender un puente conceptual y práctico entre el pasado y el presente ofrecen precisiones que justifican poner sobre el tapete la *Pedagogía del Oprimido*. Se trata de una doble traducción entre política y educación —en primer lugar— y entre pasado y presente, en segundo término.

Una segunda operación es abordar el texto propiamente dicho, dando cuenta de sus principales aportaciones al campo de la educación. Más el enfoque que propone Freire ubica el texto en una intersección muy marcada entre la educación y la política o, para precisarlo, se propone poner en cuestión un núcleo duro de la pedagogía y la acción revolucionaria: ¿cómo se construye un Sujeto Social capaz de encauzar —en diálogo fértil con liderazgos populares— un proceso de liberación? La educación aquí se hace necesariamente política, y la política necesariamente pedagógica. Son procesos en los cuales se espera que los oprimidos recreen y pongan en juego su posibilidad de leer el mundo, de recuperar la palabra propia —pasando de la conciencia ingenua a la conciencia crítica—, de superar la división de las mayorías sociales y avanzar en

procesos de unidad. Se trata, pues, de trascender los límites de la organización opresiva de la sociedad como parte de un mismo horizonte y de una misma praxis. En una segunda sección analizaremos los principales elementos de la obra, con la esperanza de promover el interés por su lectura y discusión entre educadores y educadoras de distintas latitudes.

Ahora bien: ¿en qué medida una reflexión que desborda claramente el ámbito de la educación sistemática, resulta pertinente y relevante para nuestros y nuestras educadoras? ¿En qué aspectos puede contribuir a pensar y rehacer proyectos político-educativos en el marco de las luchas y construcciones actuales? *La Pedagogía del Oprimido*, pensada para fuera de la institución escolar —en lo sustantivo—, ¿cuánto puede contribuir a los esfuerzos emancipadores de quienes trabajan en aulas e instituciones escolares? Una última sección se propondrá reflexionar acerca de la vigencia de este texto en la actual coyuntura. *Pedagogía del Oprimido* es un texto de Paulo Freire que fue publicado por primera vez en 1970. La preocupación que allí queda planteada no remite de manera directa a la vida en las escuelas públicas ni abunda en apreciaciones sobre la política educativa. Más bien se plantea como un aporte filosófico, cultural, pedagógico y político al servicio de la transformación radical del sistema capitalista. En palabras del propio autor:

“Todo nuestro esfuerzo en este ensayo fue hablar de una obviada: tal como el opresor para oprimir requiere una teoría de la acción opresora, los oprimidos, para liberarse, requieren igualmente una teoría de la acción. Necesariamente, el opresor elabora la teoría de su acción sin el pueblo, puesto que está contra él. A su vez, el pueblo, en tanto aplastado y oprimido, introyectando al opresor, no puede, sólo, construir la teoría de la acción liberadora. Sólo en el encuentro de éste con el liderazgo revolucionario, en la comunión de ambos, se construye esta teoría” (Freire, 1970, p. 237).

Se trata, pues, de un trabajo que despliega diferentes niveles de análisis entre las múltiples relaciones posibles entre educación y política.

Pedagogía del Oprimido se propone un abordaje dialéctico que evidencia, por un lado, los antagonismos entre quienes se esfuerzan por perpetuar una sociedad injusta y quienes dan la batalla por hacer nacer un orden que repare y supere tales injusticias. Más el texto no sólo se ocupa de evidenciar el antagonismo entre opresores y oprimidos, sino dar cuenta acerca de las tensiones, contradicciones e inconsistencias de quienes formulan discursos revolucionarios y reproducen prácticas de negación del Pueblo. Una lectura posible —la que aquí proponemos— nos ayudará a comprender la acción enajenante

de la cultura opresora como las inconsecuencias y los retos de las izquierdas que, en aquél momento histórico, encabezaban las luchas revolucionarias en la región y en el mundo.

Ubicar el contexto de producción de *Pedagogía del Oprimido*, bucear en algunos de sus aportaciones más específicas en el campo de la educación y dar cuenta de su actual vigencia y relevancia será el orden de ideas en las páginas que siguen.

Sección I / El texto en su(s) contexto(s)

Los años sesenta y setenta constituyeron el escenario temporal en el cual *Pedagogía del Oprimido* fue pensado y escrito. Es preciso ubicar el contexto en una línea histórica pues aquél pasado es continuidad de procesos previos de larga duración. Desde luego, los hechos acontecidos en esas décadas han sido objeto de interpretaciones diferentes, aún antagónicas. Como advierte un refrán popular: “lo único seguro es el futuro, porque el pasado cambia todo el tiempo”. Desde nuestro punto de vista, los intensos y muy dinámicos procesos de los años en los que Freire escribió sus primeros libros no pueden disociarse de recorridos históricos más amplios cuyo reconocimiento permiten comprenderlos e interpretarlos. El problema central que nuestro educador trata en su texto es el de la liberación social o, en los términos que él mismo expone, el problema de la revolución. Pero la revolución no es un término abstracto y ahistórico, sino que está referido al cambio radical respecto de un orden social predeterminado —el capitalismo— que tiene su propio despliegue y frente al cual se posicionan o se deben posicionar los oprimidos del mundo. Debemos pues, para entender *Pedagogía del Oprimido*, hacer algunas breves consideraciones de los rasgos de la sociedad que, para Freire, debe ser superada.

A partir del último cuarto del siglo XIX se fue configurando un mundo con un puñado de países industrialmente más avanzados, que se vinculó con los denominados “atrasados”, “subdesarrollados” u otros calificativos a través de relaciones asimétricas que combinaron viejas formas de dominación (colonialismo) con nuevas formas bajo una independencia formal pero bajo otros mecanismos de sujeción y sometimiento (neocolonialismo). La tensión Imperialismo/Nación fue el eje vertebrador de este conflicto.

En el plano de las relaciones entre clases, la confrontación entre las dominantes y las subalternas reconocieron también un recorrido creciente que se expresaron en levantamientos espontáneos —el luddismo—, pasando por movimientos revolucionarios a Revoluciones, “hechas y derechas”, que se propu-

sieron transformar radicalmente las sociedades preexistentes. La Revolución en 1848 en Francia, la Comuna de París en 1871, la Revolución de Octubre de 1917 o la Revolución Mexicana entre 1910 y 1917 fueron experiencias de rupturas muy profundas que amenazaron con la ruptura de la organización capitalista de la sociedad, más allá de sus posteriores y frustradas derivas.

Esta confrontación entre “centro y periferia” dio curso pues a los movimientos de liberación nacional que podían o no proponerse un objetivo anticapitalista pero que cuestionaron radicalmente las relaciones de subordinación a las metrópolis “occidentales”.

Los movimientos nacional-populares en América Latina tuvieron expresiones en distintos países en la primera mitad del siglo XX: el batllismo en Uruguay, el varguismo en Brasil, el Frente Popular en Chile o el peronismo en Argentina son algunos ejemplos paradigmáticos de tales proyectos. La revolución cubana y los procesos de descolonización de países de Asia y África también marcaron los años sesenta fuertemente.

Ahora podemos entonces advertir que el momento en el que Paulo Freire escribe su *Pedagogía del Oprimido* la “Revolución” o la “Liberación Nacional” aparece como temática central de época.

En este sentido *Pedagogía del Oprimido* distingue y articula la lucha nacional y la lucha social —contra el imperialismo y el capital— denunciando como insuficiente las estrategias reformistas para resolver los temas de fondo de las sociedades dependientes. Dice Freire:

“La contradicción principal de las sociedades duales es, en realidad, la de sus relaciones de dependencia, que se establecen con la sociedad metropolitana. En tanto no superen esta contradicción, no son ‘seres para sí’ y, al no serlo, no se desarrollan. Superada la contradicción, lo que antes era mera transformación asistencialista principalmente en beneficio de la metrópoli, se vuelve verdadero desarrollo en beneficio del ‘ser para sí’. Por esto, las soluciones meramente reformistas que estas sociedades intentan poner en práctica, llegando algunas de ellas a aterrorizar a los sectores más reaccionarios de sus élites, no alcanzan a resolver sus contradicciones. Casi siempre, y quizás siempre, estas soluciones reformistas son inducidas por las mismas metrópolis como una respuesta renovada que les impone el propio proceso histórico con el fin de mantener su hegemonía. Es como si la metrópoli dijera, y no es necesario decirlo: ‘Hagamos las reformas, antes de que las sociedades dependientes hagan la revolución’ (Freire, 1970, p. 208).

La *Pedagogía del Oprimido* difícilmente pueda ser desvinculada de la coyuntura que fue descrita, y aunque tiene puntos de contacto con el plano de

la educación y de la política educativa, lo rebasa ampliamente para instalarse en la discusión sobre cuál es el modo de educar a quién está llamado a constituirse en partero de una nueva sociedad: los oprimidos.

Debates y combates entre la filosofía, la política y la pedagogía

Esas décadas fueron –pues– momentos de álgidos conflictos prácticos y teóricos. Revoluciones, procesos descolonizadores, golpes de Estado, controversias teóricas sobre los mejores modos de comprender el mundo y actuar en él fueron cuestiones para nada ajenos a la esfera de la educación.

Un debate principal se dio en torno a la crítica radical de los sistemas educativos formales y una perspectiva teórica denominada “reproductivismo” fue la más fértil e impiadosa fuente de exigencias para transformar o, en su extremo, suprimir a la educación pública. Las propuestas “antiescolarizantes” –cuyo autor más reconocido es Iván Illich– convocaban a sepultar los sistemas educativos para hacer nacer propuestas pedagógicas emancipadoras. Paulo Freire no llegó a plantear la desaparición de los sistemas de educación pública. Más bien puso el foco en este período en la noción de pedagogías que fueran herramientas consistentes y eficaces para la transformación radical del orden. En su evolución posterior, el propio Freire fue matizando muchas de sus posiciones originarias, hasta convertirse en Secretario de Educación de San Pablo, Brasil, (1989-1991), hecho que da cuenta del reconocimiento de intervenir en la construcción de las políticas educativas para contribuir a la transformación progresiva de la sociedad.

La Pedagogía del Oprimido –como advierte Freire en las “primeras palabras” del texto– es “el resultado de nuestras observaciones en estos tres años de exilio” entre 1965 y 1967. Su trayectoria como educador popular lo hizo atravesar por la cárcel y el destierro. Fue en Chile donde continuó su labor político-pedagógica y allí fue donde produjo y publicó nuestro texto de marras.

En su crítica a la sociedad capitalista, Freire no tiene ninguna expectativa en las clases opresoras: “No esperamos que las élites dominadoras renuncien a su práctica. Esperarlo así sería una ingenuidad de nuestra parte” (1970, p. 87). Podrá haber, entre los miembros de los grupos acomodados humanistas dispuestos a compartir la lucha por la superación de un orden injusto. Pero el autor de la *Pedagogía del Oprimido* cifra todas sus esperanzas en un proceso de liberación que, siendo pedagógico y político, interpela a los humildes en la creación de una nueva sociedad.

A cambio, espera que en los procesos revolucionarios que efectivamente

ocurren en aquél contexto tengan un lugar fundamental el papel de las vanguardias y los liderazgos en tanto pedagogos y pedagogías que reconocen en las masas un saber y una interlocución central para el avance de las transformaciones liberadoras:

“El esfuerzo revolucionario de transformación radical de las estructuras no puede tener en el liderazgo a los hombres del **quehacer** y en las masas oprimidas al mero **hacer**. (...) El liderazgo no puede tomar a los oprimidos como simples ejecutores de sus determinaciones, como meros activistas a quienes se niegue la reflexión sobre su propia acción. (...) Por esto, en la medida en que el liderazgo niega la praxis verdadera a los oprimidos, se niega, consecuentemente, en la suya” (Freire, 1970, p. 160).

Es así que la educación juega un papel fundamental en la lucha política y en la construcción de una nueva sociedad pero no hay “una” educación sino que hay proyectos educativos de inspiración, rasgos y consecuencias antagónicas. Hay una educación bancaria y, a ella, se le contrapone una educación liberadora.

La descripción de modelos antagónicos abre un muy interesante tópico acerca de la transición y de las relaciones entre la(s) educación(es) y el contexto. ¿Es posible pensar en una educación liberadora antes de la revolución social? Dice Freire:

“Si esta educación [nota nuestra: liberadora] sólo puede ser realizada, en términos sistemáticos, por la sociedad que hizo la revolución, esto no significa que el liderazgo revolucionario espere a llegar al poder para aplicarla. En el proceso revolucionario, el liderazgo no puede ser ‘bancario’ para después dejar de serlo” (Freire, 1970, p. 99).

Sección II / Principales Tópicos de Pedagogía del Oprimido

II.1. La política y la filosofía como trasfondo y sentido para leer la pedagogía

La lectura del libro de Paulo Freire ofrece una fértil perspectiva para pensar la educación como práctica social histórica atravesada por la política y la cultura.

Su reflexión sustantiva contrapone, en primer lugar, las prácticas culturales que conviven conflictivamente entre las élites dominantes y las mayorías

oprimidas, dando cuenta de procesos de negación del ser en nombre de la avidez del tener.

Su crítica aguda del ejercicio de dominación es complementada con la posibilidad de avanzar en la configuración de unas relaciones sociales fundadas en la justicia, la igualdad, el reconocimiento, la participación. Denuncia y anuncio, pues, que contribuyan a comprender al mundo para transformarlo.

Una segunda nota relevante —a la que le destina gran parte de sus fundamentaciones— es el cuestionamiento a las inconsecuencias de las prácticas de los liderazgos revolucionarios en su vínculo con las masas que son, al fin y al cabo, las protagonistas centrales de todo proceso refundacional del orden.

Y un tercer aspecto central son las derivas educativas que se desprenden de estas reflexiones. Su abordaje incluye elementos epistemológicos, antropológicos, comunicacionales que se proponen dar cuenta de una perspectiva integral para un proyecto de educación popular y emancipadora.

La cultura del Opressor y la enajenación del Oprimido

La deshumanización que sufren las y los oprimidos se sostiene a partir de una configuración dual de quienes, en tanto seres duales e inauténticos, “alojan’ al opresor en sí” (Freire, 1970, p. 41). Paulo Freire analiza el modo en que muchos oprimidos asumen el propio ideal del opresor quién en la difusión de su “conciencia opresora” contribuyen a la perpetuación del orden.

Freire advierte la existencia de obstáculos significativos para pasar del “ser en sí” al “ser para sí”, en un proceso en el que los y las oprimidas se liberan suprimiendo las relaciones opresivas. No se trata de convertirse en “nuevo vencedor” para humillar a los viejos opresores: se trata de crear una nueva sociedad que habilite relaciones fraternales, igualitarias y diversas. Hay para ello que superar el fatalismo, el conformismo y otras formas de resignación y aceptación de lo existente. También la autodesvalorización es una imagen que atenta contra la confianza en las propias fuerzas. Hay momentos en los cuales predomina, entre los y las oprimidas, “la introyección que hacen de la visión que de ellos tienen los opresores” (Freire, 1970, p. 63).

Los desafíos pedagógicos para construir otra hegemonía

La construcción de una sociedad igualitaria y sustancialmente democrática reclama un tipo de militancia consistente con los valores libertarios de

aquél proyecto político. *Pedagogía del Oprimido* asume que pueda ser leído con diferencias y críticas profundas por los hombres y mujeres radicales que se proponen transformar el mundo... pero el debate es bienvenido, pues quien se compromete con esa lucha

“No teme enfrentar, no teme escuchar, no teme el descubrimiento del mundo. No teme el encuentro con el pueblo. No teme el diálogo con él, de lo que resulta un saber cada vez mayor de ambos. No se siente dueño del tiempo, ni dueño de los hombres, ni liberador de los oprimidos. Se compromete con ellos, en el tiempo, para luchar con ellos por la liberación de ambos” (Freire, 1970, p. 32).

Ahora bien, entre las tareas que las y los oprimidos deben asumir, es el pasaje de una conciencia enajenada que introyecta al opresor, o que acepta de manera conformista y resignada un orden injusto. La labor ético-política está asociada al esfuerzo cultural, epistemológico y pedagógico para pasar de una conciencia ingenua a una conciencia crítica. La construcción de una sociedad libertaria tiene algunos requerimientos inalienables.

Sus afirmaciones sobre la sociedad a construir trasciende el plano discursivo, para dar cuenta de sus derivas prácticas, en primer lugar porque “la libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente” (Freire, 1970, p. 43).

Es preciso que las y los oprimidos que sufren la dualidad de tener incorporada en su cosmovisión los valores del opresor a la par que sufren la opresión (piensan lo que no son, y son lo que no piensan), puedan superar su estado de castración “en su poder de crear y recrear, en su poder de transformar el mundo” (Freire, 1970, p. 45).

Este proceso de liberación no puede darse —advierde Freire— en términos idealistas sino que exigen de la acción para construir una vida de dignidad y justicia en la que cada quién sea reconocido, en la cual los derechos sean enunciados y efectivizados.

“Sólo cuando los oprimidos descubren nítidamente al opresor y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor” (Freire, 1970, p. 66).

Más no se trata tan sólo de un proceso mental, ni comunicacional sino práctico: es la praxis —entendida como práctica reflexiva— la que permite una acción colectiva capaz de hacer nacer un nuevo mundo. Esta vinculación del pensar, del sentir, del decir y del hacer confluye en un ejercicio individual y co-

lectivo que plasma sus aspiraciones emancipatorias. “Acción y reflexión entendidas como una unidad que no debe ser dicotomizada” (Freire, 1970, p. 67) en la medida en que hay acción sin reflexión caemos en un activismo sin ninguna perspectiva de éxito ni desde el punto de vista del proceso ni desde el punto de vista del resultado. Por el contrario, el pensamiento sin acción no puede convertirse sino en diletantismo, verba más o menos florida pero carente de toda potencialidad liberadora.

II.2. Notas pedagógicas para un proyecto emancipador

El proyecto político transformador que Freire reivindica requiere un liderazgo revolucionario que desplegará un verdadero proceso pedagógico. En el plano de los principios, siendo que la libertad es una conquista y una construcción, un atributo sustantivo es el reconocimiento de las y los oprimidos como sujetos de su propia liberación.

“Nuestra preocupación, en este trabajo, es sólo presentar algunos aspectos de lo que nos parece constituye lo que venimos llamando ‘la pedagogía del oprimido’, aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en cuanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad. Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para la lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará” (Freire, 1970, pp. 40-41).

Esta relación entre el líder revolucionario y las masas, entendida como un vínculo que es a la vez político y pedagógico, se lee en esa clave imbricada:

“Para el educador-educando, dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición —un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos—, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada” (Freire, 1970, p. 111).

Un rasgo muy importante de esta *Pedagogía del Oprimido* es el reconocimiento del Pueblo como productor de conocimiento que —en un proceso— pasará de una percepción naturalizada del orden social —conciencia ingenua— a una disposición de lucha para superar la injusticia social y reinventar una sociedad fundada en la justicia.

Para avanzar en la comprensión cabal de la sociedad, de sus rasgos sustantivos, para superar el sentido común conformista, fatalista y conservador hay que desplegar una convergencia de educación e investigación en la que se plantea al pueblo “a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial, concreta, presente, como problema que, a su vez, lo desafía, y haciéndolo le exige una respuesta, no en un plano intelectual, sino en el de la acción” (Freire, 1970, p. 115).

Lo que se pretende investigar es “su pensamiento-lenguaje referido a la realidad, los niveles de percepción sobre la realidad y su visión del mundo” (Freire, 1970, p. 117). Este abordaje de la realidad permite objetivarla y percibir “situaciones límites” que, si no se analizan críticamente, puede constituir potentes frenos para la acción colectiva transformadora. Si, por el contrario, se habilitan caminos de comprensión crítica y de alternativa, se abre paso a un inédito viable como horizonte liberador que convoca a una praxis.

Un enfoque político y pedagógico dialéctico: entre la denuncia y el anuncio

Pedagogía del Oprimido parte de una visión del ser humano como ser inacabado y consciente de su inconclusión que tiene la posibilidad de hacer la historia. Detrás de su perspectiva hay una plataforma epistemológica y gnoseológica, en la cual pone en cuestión muchos de los supuestos que sustentan los modos de construir conocimientos legítimos. El cuestionamiento fundamental a una “educación bancaria” se resume en una enumeración que establece nítidos límites entre dos modelos pedagógicos antagónicos.

Veamos:

- a) El educador es siempre quién educa; el educando, el que es educado.
- b) El educador es quién sabe; los educandos, quienes no saben.
- c) El educador es quién piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- d) El educador es quién habla; los educandos, quienes escuchan dócilmente.
- e) El educador es quién disciplina; los educandos, los disciplinados.
- f) El educador es quién opta y prescribe su opción; los educandos, quienes siguen la prescripción.

g) El educador es quién actúa; los educandos, aquellos que, en la actuación del educador, tienen la ilusión de que actúan.

h) El educador es quién escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.

i) El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.

j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso, los educandos, meros objetos” (Freire, 1970, p. 78).

Entre los rasgos de la acción “antidialógica” Freire ubica, en primer término, las ansias de conquista, lo que implica “un sujeto que conquista y un sujeto conquistado”. Tal empresa, lejos de fundarse sólo en la fuerza, lo hacen a través de una abundante mitología entre la que cabe señalar la inferioridad ontológica de los conquistados y la superioridad de aquellos.

Un segundo atributo de esta acción es la de dividir para reinar. Esto ocurre tanto en el plano de las relaciones entre grupos oprimidos como en la difusión de ciertos modos de leer la realidad.

Así,

“En la medida en que las minorías, sometiendo a su dominio a las mayorías, las oprimen, dividir las y mantenerlas divididas son condiciones indispensables para la continuidad de su poder. (...) Una de las características de estas formas de acción (...) radica en el hincapié que se hace en la visión focalista de los problemas o en su visión en cuanto dimensiones de una totalidad” (Freire, 1970, p. 181).

La perspectiva del desarrollo local fundada en una supuesta armonía entre opresores y oprimidos completa la acción de dividir a los sectores perjudicados por la organización de la vida social y articular una parte de los referentes populares a los proyectos de perpetuación bajo ropajes modernizadores.

Un tercer aspecto es la manipulación, canalizada a través de ya mencionados mitos que se proponen invisibilizar antagonismos de clases o bloque históricos y promover una adecuación acrítica a un orden injusto.

“El antídoto para esta manipulación se encuentra en la organización críticamente consciente, cuyo punto de partida, por esta misma razón, no es el mero depósito de contenidos revolucionarios en las masas, sino la problematización de su posición en el proceso. En la problematización de la realidad nacional y de la propia manipulación” (Freire, 1970, pp. 190-191).

Un cuarto elemento de la teoría antidialógica es la “invasión cultural”, que “consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a estos su visión del mundo, en la medida misma en que frenan su creatividad inhibiendo su expansión” (Freire, 1970, p. 195).

La invasión cultural

“que sirve a la conquista y al mantenimiento de la opresión, implica siempre la visión focal de la realidad, la percepción de ésta como algo estático, la superposición de una visión del mundo sobre otra. Implica la ‘superioridad’ del invasor, la ‘inferioridad’ del invadido, la imposición de criterios, la posesión del invadido, el miedo de perderlo. (...) Por el contrario, para que exista un desarrollo es necesario que se verifique un movimiento de búsqueda, de acción creadora, que tenga su punto de decisión en el ser mismo que lo realiza” (Freire, 1970, p. 206).

A este modelo se opone la educación liberadora o, en términos de Freire en esta obra, “problematizadora”.

En esta visión, el educador dialógico asume que

“...el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición (...) sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada” (Freire, 1970, p. 111).

Vemos así que en términos epistemológicos, políticos, culturales y pedagógicos la noción de educación popular hace del Pueblo un sujeto que en diálogo con el educador se convierte en educador. El pasaje de una conciencia ingenua a una conciencia crítica es parte de un proyecto de educación que, problematizando, habilita la pregunta, estimula la construcción de la repuesta para leer el mundo con ojos profundos y críticos. Tal conocimiento y reconocimiento da nuevas herramientas que incluyen pero trascienden la comprensión y se sitúan en el campo de la acción revolucionaria. En términos metodológicos:

“...lo que debemos hacer es plantear al pueblo, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial, concreta, presente, como problema que, a su vez, lo desafía, y haciéndolo le exige una repuesta, no en el plano intelectual sino en el de la acción” (Freire, 1970, p. 115).

Frente a las imposiciones de la educación bancaria, aquí se busca una relación curiosa con la realidad en la cual los y las oprimidos y oprimidos están insertos:

“...en la conciencia que de ella tengamos los educadores y el pueblo, buscaremos el contenido programático de la educación. El momento de esta búsqueda es lo que instaura el diálogo de la educación como práctica de la libertad. Es el momento en que se realiza la investigación de lo que llamamos el *universo temático* del pueblo o el conjunto de sus temas generadores” (Freire, 1970, p. 116).

En el último capítulo del libro Freire enumera algunos rasgos de la teoría de la acción dialógica como contraposición a la acción antidialógica. Un primer elemento es la colaboración en el acto de leer, comprender y actuar: “hay sujetos que se encuentran para la pronunciación del mundo, para su transformación” (Freire, 1970, p. 215). En un párrafo referido a la colaboración advierte que se trata de sujetos que actúan solidariamente “aunque en niveles distintos de función y por lo tanto de responsabilidad” (Freire, 1970, p. 216). El punto tiene su correlato en el campo de la educación donde estaría reconociéndose la especificidad de educador/a y de educando/a. No se trata de una relación indiferenciada y simétrica —lo advirtió Paulo Freire en otros momentos de su prolífica escritura— sino de roles que deben fundarse, sí, en el reconocimiento de todos los saberes y de las diferencias, alimentando una cultura dialógica y diversa pero sin negar roles y funciones. Otro elemento que distingue Freire es “unir para la liberación” pues:

“La situación objetiva de dominación es, en sí misma, una situación divisora. Empieza por separar el yo oprimido en la medida en que, manteniendo una posición de ‘adherencia’ a la realidad que se le presenta como algo omnipotente, aplastador, lo aliena en entidades extrañas explicadoras de este poder. (...) En la medida en que sea capaz de romper con la ‘adherencia’ objetivando la realidad de la cual emerge, se va unificando como Yo, como sujeto frente a objeto. En este momento, en que rompe también la falsa unidad de su ser dividido, se individualiza verdaderamente” (Freire, 1970, p. 223).

Un tercer elemento complementario es el de la Organización:

“En tanto la teoría de la acción antidialógica la manipulación útil a la conquista se impone como condición indispensable al acto dominador, en la teoría dialógica de la acción nos encontramos con su opuesto: el de la organización de las masas. (...) De este modo, al buscar la unidad, el liderazgo busca también la organización de las masas, factor que implica el testimonio que debe prestarles a fin de demostrar que el esfuerzo de liberación es una tarea en común” (Freire, 1970, p. 227).

El concepto de “testimonio” resulta relevante pues exige coherencia entre dichos y hechos, entre discursos y prácticas, interpela a los sujetos de la transformación impulsando la osadía, la radicalización, la valentía de amar “que, creemos quedó claro, no significa la acomodación a un mundo injusto sino la transformación de este mundo para una creciente liberación de los hombres” (Freire, 1970, p. 228).

Finalmente, la “síntesis cultural” que supone “superar las crecientes contradicciones antagónicas para que de ahí resulte la liberación de los hombres” (Freire, 1970, p. 232).

Estas ideas tienden un puente con la acción pedagógica en la medida en que funcionan como principios orientadores para la investigación temática y la acción como síntesis cultural.

El contraste —así— entre ambos modelos educativos tiene el valor de develar aspectos silenciados en los debates acerca del sentido y los fines de la educación. Y aunque sostiene afirmaciones controvertidas, pone fin a los esfuerzos de posiciones ingenuas y presuntamente neutrales en relación a la educación como práctica histórica y social.

En este análisis, los educadores pueden pasar de una perspectiva bancaria a una problematizadora:

“En el momento en que el educador ‘bancario’ viviera la superación de la contradicción ya no sería ‘bancario’, ya no efectuaría ‘depósitos’. Ya no intentaría domesticar. Ya no prescribiría. Saber con los educandos, en tanto estos supieran con él, sería su tarea. Ya no estaría al servicio de la deshumanización, al servicio de la opresión, sino de la liberación” (Freire, 1970, p. 82).

Sección III ¿Qué aporta la Pedagogía del Oprimido a una Educación Emancipadora?

En esta sección nos proponemos volver a una pregunta planteada desde la primera página del presente artículo: ¿Cómo leer hoy la *Pedagogía del Oprimido*?, ¿qué razones ameritan releer hoy a Paulo Freire y a su *Pedagogía del Oprimido*?

III.1. Para leer la Pedagogía del Oprimido

La lectura de un texto es, en sí mismo, un ejercicio valioso pues una pro-

ducción escrita contiene conceptos, ideas, imágenes que enriquecen la visión del mundo del lector o la lectora.

Así lo consideramos y este artículo se propone estimular tal actividad intelectual, sensible, moral y práxica³ consistente en apropiarse de nuevos puntos de vista para leer el mundo, información y perspectivas que enriquecen nuestra comprensión.

Tal comprensión acrecentada por un texto nos habilita una descripción adecuada del escenario, la captación de las causas y efectos de la organización del mundo y de la educación, afinar el análisis de procesos, clarificando intereses en juego y disputas; percibir actores, responsables, estructuras, dinámicas; detectar las injusticias, formular con más precisión nuestros sueños. El saber, en este caso, constituye un impulso fundamental del actuar, un actuar fundado, sentido y deseado.

El texto que así concebido nos forma y nos estimula a ser más —en términos del propio Freire— no puede ser disociado de su autor, de su contexto de producción ni de su lugar en un encadenamiento histórico. Varias de estas cuestiones fueron abordadas previamente.

Hay en *Pedagogía del Oprimido* algunos conceptos que se mantienen en la obra freiriana, comenzando por su concepción de educación popular. Para él, la educación popular es el proceso por el cual los y las oprimidos y oprimidos se reapropian de su derecho a leer y decir el mundo, a unirse y a organizarse, a luchar y a crear una nueva sociedad. En este proceso que resuelve el pasaje de la conciencia ingenua a la conciencia crítica —tarea cognitiva pero también sensible, ético-política, y práxica— el Pueblo se constituye como Sujeto Histórico y es el protagonista sustantivo de las transformaciones radicales que permitan superar las injusticias del presente para hacer nacer una sociedad igualitaria, democrática, emancipada y diversa.

Esta idea de educación popular no se inicia con Paulo Freire: él ha sido un excepcional exponente de una corriente nuestroamericana que se inicia al menos⁴ con Simón Rodríguez, el gran pedagogo de la primera independencia

3. Utilizo el término “práxica” como sinónimo de “práctica reflexiva”, posición que permite superar el mero activismo (actuar sin comprender) y su antítesis, el verbalismo (un decir sin hacer).

4. La búsqueda de una pedagogía nuestroamericana debe incluir las aportaciones de los Pueblos Originarios como posible acervo emancipador. Asumiendo el mapa heterogéneo de aquellos colectivos humanos, y sin idealizar ni sus modos organizativos, culturales o educativos, es indispensable conocer y reconocer aportes a una educación para la vida y para cosmovisiones de enorme valor civilizatorio. Las propuestas del “buen vivir” que tienen en Bolivia una manifestación germinal pero potente dan cuenta de parte de aquél legado que puede y debe ser recuperado, actualizado, traducido y sintetizado con otros acervos posteriores, de gran potencia emancipatoria.

conquistada en 1824⁵ en la batalla de Ayacucho.

Simón Rodríguez —que vivió el tiempo histórico de aquellos sueños de libertad y soberanía colectiva de las primeras décadas del siglo XIX y cuyos textos fueron recuperados en el libro que citamos (Rodríguez, 2008)— tenía una gran preocupación por la construcción de un proyecto colectivo con un Sujeto Pueblo autor de su presente y de su futuro.

Aparece condensado en un párrafo un conjunto de conceptos —no es éste el lugar para abundar— referidos al sentido de la educación, y a la denuncia por su falta de sentido.

Rodríguez insiste en la exigencia de una educación que forme para la autonomía de pensamiento, y su análisis parte de la denuncia de un modelo pedagógico que para él es inaceptable. Cuestiona la educación colonizadora de su época.

Puede verse aquí un antecedente lejano que cuestiona el legado de la educación colonial, muchos de cuyos atributos continúan vigentes en la idea freireana sobre la educación bancaria crítica a estas concepciones, oponiendo a este modelo pedagógico la comprensión de la realidad. No sólo esto, sino que incluye la idea de que el pensamiento —y la conceptualización— es un momento o dimensión del aprendizaje, que debe ser acompañado por el sentimiento y también por una ética del bien común. Se expresa en tal sentido planteando la necesidad de limitar al egoísmo como parte del acto educativo.

José Martí, revolucionario que luchó por la Independencia de Cuba en el último cuarto del siglo XIX, tuvo entre sus múltiples ocupaciones la educación y afirmaba que “debe cultivarse desde la infancia preferentemente los sentimientos de independencia y dignidad” (Martí, 2011, p. 155). ¿Para qué educar?

“Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre un resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo al nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no para dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote. Es prepararlo para la vida.” (Martí, 2011, p. 68)

5. El siglo XIX amaneció en nuestra región con una notable reconfiguración del escenario político y cultural. Tras procesos de intensa movilización popular a fines de los años noventa y en los primeros del dos mil, gobiernos progresistas y revolucionarios se instalaron recreando el proyecto de unidad continental por el cual las y los libertadores del siglo XIX lucharon, vivieron y vencieron. La independencia conquistada en el primer cuarto del siglo XIX se vio limitada por un camino guiado por nuevas y viejas oligarquías que, sometiéndose a viejas y nuevas metrópolis, abjuraron del proyecto de integración en la Confederación Suramericana invocada por Simón Bolívar.

Puede verse aquí otra muy potente definición política de la educación: hay que educar para la vida y no para cualquier vida. Para una vida digna y libre. Una dignidad y una libertad que no es para algunos y algunas, sino para todos los seres humanos.

Jesualdo Sosa, educador uruguayo de los años treinta, desplegó en Canteras del Riachuelo una experiencia de educación popular en el que logró muy fértiles procesos de formación y productos ligados a la expresión artística —pictórica y poética— de niños y niñas muy humildes dando cuenta de la inagotable capacidad creadora del ser humano. En su libro *Vida de un Maestro*, entre la denuncia y el anuncio, propicia la construcción de una pedagogía que genere una respuesta a un orden social que promueve la formación de trabajadores dóciles y ciudadanos conformistas, resignados, funcionales a la organización colectiva existente. Frente a esta presión cultural dominante, el gran pedagogo uruguayo propone la educación para la libre expresión, para la autonomía del pensamiento, para la vinculación de la escuela y la vida, para la construcción de un proyecto común.

Queremos mostrar con estos breves ejemplos —y hay muchos más por visibilizar— que Paulo Freire no es “un rayo en un día de sol” sino, más bien, un momento de avance de una pedagogía latinoamericana de claras inspiraciones emancipadoras.⁶

¿Cuáles son los rasgos de esta educación popular latinoamericana y caribeña, forjada en siglos de lucha por la soberanía, la justicia, la autodeterminación, la emancipación?

María Teresa Sirvent (2004) resume con acierto sus dimensiones sustantivas. En primer lugar, destaca su dimensión sociopolítica, es decir, su mirada crítica sobre las realidades injustas en Nuestra América. Una segunda dimensión es su carácter “popular”, referido al carácter protagónico de las mayorías sociales que, heterogéneas en muchos sentidos, deben propiciar complejos procesos de unidad para hacer posible la emergencia de un sujeto colectivo transformador. Una tercera dimensión es la cognitiva en la medida en que

6. Es poco conocido el hecho de que Paulo Freire también tuvo influencias de líneas de educación popular provenientes de Europa. En Francia, a partir de los años treinta, se constituyó un movimiento político, cultural y pedagógico denominado Pueblo y Cultura que fue desplegando un importante acervo conceptual y metodológico. A fines de los años cincuenta hubo educadoras y educadores latinoamericanos que fueron formados en Francia, entre los cuales se destaca el matrimonio Coelo, de Recife, que a su retorno a Brasil transmitió lo aprendido a sus discípulos, entre los que se encontraba un joven y curioso Paulo Freire.

la educación popular es un proceso colectivo de producción de conocimiento para una lectura rigurosa de la realidad histórica y social. Un cuarto aspecto es su dimensión epistemológica, ya que el conocimiento es concebido dialécticamente, y de su adecuada construcción se identifican aspectos, puntos de vista y contradicciones. Finalmente, la dimensión metodológica que parte de situaciones problemáticas de los sujetos de la acción educativa y en un proceso de espiral entre realidad y teoría se va pasando de la conciencia ingenua a la conciencia crítica.

Así, pues, *Pedagogía del Oprimido* tiene méritos propios pero puede y debe entenderse como manifestación de un autor, de una época y de una historia. Su lectura en clave contextualizada, en sus múltiples dimensiones (el autor y su vida, el momento epocal y la adecuada inscripción del aporte freireano como parte de un acumulado histórico sin el cual —especulamos— hubiese sido imposible el Freire tal cual lo conocemos).

Pedagogía del Presente y sus fértiles controversias

En estas reflexiones, el campo de la educación sistemática es apenas rozado por la argumentación en el texto, aunque aparecen tópicos de gran relevancia en la discusión propuesta por el gran educador brasileño. Cabe entonces advertir que la intencionalidad del texto —comprensible en los debates y combates de aquellos contextos— asume la centralidad de la educación popular como tarea eminentemente política. En esta circunstancia, enumeramos muy brevemente algunos tópicos de gran relevancia que constan allí de manera explícita y que resultan pertinentes para la política educacional y la pedagogía.

Un primer punto es la politicidad del acto pedagógico y, a la inversa, la pedagogicidad del acto político. La imbricación profunda de **educación y política** constituyen una dimensión sustantiva del planteo freiriano (y, desde luego, no sólo freireano como esperamos haber demostrado con las referencias a Simón Rodríguez, José Martí o Jesualdo Sosa). La visibilización de las implicancias políticas de toda opción pedagógica resulta de central importancia en tiempos de “apagón pedagógico” en que se intenta imponer una mirada tecnocrática a propósito del acto educativo.

Un segundo punto sustancial —y complejo— remite al hecho de que educador y educando al mismo tiempo educan y son educada/os pues todos los miembros de la comunidad educativa son portadores de saberes. La formulación que se expresa en *Pedagogía del Oprimido* puede dar lugar a posicionamientos controversiales.

Hay al menos dos aspectos sobre los que es preciso reflexionar. Uno es acerca de la existencia de múltiples modos de saber. Hay un saber filosófico, uno científico, un sentido común (que incluye elementos de buen sentido) y la educación —leemos en Freire— debe poner en diálogo los distintos modos de saber para leer adecuadamente el mundo y construir el sujeto social y político que sea protagonista de su propia liberación. Liberándose de sus cadenas, liberará a la Humanidad de toda forma de opresión (y en este sentido la revolución socialista es cualitativamente diferente de las rupturas y superaciones de otros regímenes opresivos como el esclavismo o el feudalismo). Este planteo —que consideramos correcto en lo sustancial— instala el riesgo de validar como saberes válidos prejuicios o ideas de la clase dominante instaladas en el sentido común. Freire advierte sobre la existencia entre los oprimidos de procesos de “adherencia al opresor” y la necesidad de pasar de la conciencia ingenua de la realidad a la conciencia crítica.

En el plano de los y las educadores, también Freire refiere a su preocupación por “educar al educador/a” haciendo que pase de las concepciones elitistas a una perspectiva popular y liberadora. El grado de “simetría” entre educadores y educanda/os aparece aquí como un punto complejo de elucidar en la medida en que de sus posiciones se extrajeron conclusiones ligadas a la igualdad funcional en la relación pedagógica cosa que, en sucesivas manifestaciones, el propio Freire negó. El y la educadora tienen un rol específico y una función que los pone en ese lugar sólo que, dice nuestro pedagogo con lucidez, ese rol puede ejercerse al servicio de proyectos antagónicos y, por eso mismo, su ejercicio está tamizado y debe ser leído como una articulación de política, pedagogía y didáctica (por así decirlo).

Del discurso de Freire —que toma como un eje vertebrador del pensamiento las nociones de contradicción, de lucha, de construcción y de complejidad— emergen así modelos pedagógicos antagónicos y modelos de trabajo docente y de saber igualmente confrontados. Pero tal antagonismo no es una configuración estática y esencialista: la educación, el trabajo docente, la identidad y cultura de los y las educadora/es son territorio de disputa y desafío para el pasaje de una educación domesticadora a una educación liberadora.

Un tercer problema que Freire se plantea en varios planos es el referido a la(s) transición(es). ¿Cómo pasar de la conciencia ingenua a la conciencia crítica entre los y las oprimida/os? ¿Cómo transformar un educador domesticador en un educador liberador? Estas cuestiones resultan de fundamental trascendencia pues ubican a la realidad como un escenario con sujetos pasibles de cambiar, cambiándose y transformando a la sociedad. No hay una simple descripción de una realidad inmutable, sino una perspectiva dinámica y dialéctica.

III.2. Pedagogía del Oprimido como respuesta a la educación neoliberal

¿Por qué, volvemos a la pregunta, resulta importante hoy leer la *Pedagogía del Oprimido*?

El mundo es muy diferente al de entonces. Si en 1970 la “Revolución” estaba a la orden del día, ha desaparecido el campo del “socialismo real” y el neoliberalismo se convirtió en el proyecto civilizatorio que hasta hoy continúa una marcha de enormes riesgos para la vida en el planeta. La creciente desigualdad social y su secuela de exclusión; la acumulación exacerbada por vía de la economía especulativa o la predominancia de modelos de desarrollo predadores de la naturaleza constituyen riesgos ciertos para la continuidad de la especie humana.

La lucha de proyectos civilizatorios constituyen la conflagración central de un cambio epocal en el cual —al decir de Gramsci— lo viejo no termina de morir y lo nuevo no termina de nacer.

En tal peligrosa y a la vez promisoría coyuntura, los viejos poderes despliegan —como parte de su proyecto neoliberal— una propuesta político-educativa que Luis Bonilla (2016) —pedagogo venezolano contemporáneo— define como “apagón pedagógico”.

Un rasgo central de este proyecto político educativo es la invisibilización —y si esto no es posible la impugnación— de todo cuestionamiento sobre el sentido, los fines y los medios de la educación. El debate acerca del “para qué educar” y el “cómo” es saldado a través del concepto asfixiante de “calidad educativa” que remite a dos definiciones complementarias e inconsistentes entre sí.

Una, tal vez la más difundida, remite la “calidad educativa” a los resultados de los operativos estandarizados de evaluación que miden, comparan, rankean y premian o castigan a los actores del sistema educativo. Es decir y yendo a lo sustancial: unos expertos escriben contenidos incuestionables, tales conocimientos son traducidos a manuales que son administrados por instructores que tienen como función preparar al alumnado para los rituales de medición de los conocimientos asimilados. Tal esquema y sus dispositivos —tan lejos de las necesidades e intereses de la comunidad educativa— no sólo dice qué deben aprender los y las alumnas sino —tan o más importante— aquello que deben enseñar las y los profesores. Se trata así de un gigantesco mecanismo para enajenar el trabajo docente, regular la vida institucional de la

escuela, fomentar una brutal disciplina cognitiva alrededor de saberes tan inquestionables como los expertos que los producen y apuntalar una pedagogía de la respuesta correcta. Estas definiciones se complementan —como ocurrió ampliamente en Chile— con estímulos materiales (y amenazas, desde luego) que afectan al financiamiento de las instituciones educativas, a los niveles de salario y a la estabilidad de las y los educadores.

Una segunda acepción de la calidad educativa remite al concepto de formación para el empleo o su variante más reciente resumida en el término “emprendizaje”. Se trata de formar “self made men” capaces de competir en un mundo inmisericorde, acostumbrarse a la incertidumbre y sobrevivir por los propios medios, sin esperar que nadie resuelva problemas que son de cada quién.

Si la invisibilización de lo pedagógico es una primera estrategia de la educación neoliberal, una segunda es la instalación de la tecnología como “nuevo agente educador” que puede reemplazar con eficacia el trabajo de las y los educadores, o al menos redimensionarlo para asegurar procesos de “calidad educativa”.

No es una novedad —ya en los años sesenta se hablaba de “educación programada”— pero en las condiciones de una revolución tecnológica que genera nuevas posibilidades a través de muy novedosos dispositivos y tecnologías comunicacionales, esta aspiración presentada en nombre del progreso y la modernización es la contracara de un tercer elemento de esta avanzada político-educacional.

El tercer punto que menciona Bonilla es la descalificación del docente como un sujeto conservador incapaz de asumir los cambios del siglo XXI. En esta misma línea, las instituciones educativas son igualmente cuestionadas como ámbitos obsoletos frente a los cuales se propician medidas como la reducción de los tiempos presenciales en las instituciones escolares y un mayor tiempo de autoformación en el hogar por parte de las y los estudiantes.

Este intento de desarmado de las instituciones escolares tradicionales se acompaña en los países gobernados por fuerzas neoliberales con un proceso de desfinanciamiento educativo y descentralización de manera de sepultar toda idea de sistema educativo nacional.

Este proyecto de pedagogía tecnocrática, relación pedagógica enajenada, centralidad tecnológica, desguace de las instituciones escolares y fragmentación del sistema educativo se complementa con distintas iniciativas orientadas a la mercantilización educativa, desde acuerdos con grandes empresas transnacionales a la incorporación de Organizaciones No Gubernamentales o Fundacionales a la vida cotidiana de las instituciones.

Tecnocracia y mercantilización —dos banderas insignias del proyecto civi-

lizatorio y pedagógico por ahora hegemónico— intentan legitimar la educación neoliberal a través de una batería más o menos estable en las últimas cuatro décadas que construyen un sentido común conformista. Pero tales ideas se confrontan dentro y fuera de las aulas, de las instituciones y de los sistemas educativos con tendencias que oponen resistencias.

Unas, ancladas en un pasado glorioso, reivindicán la escuela pública tradicional frente al embate avasallante contra los viejos sistemas educativos en cuestión. Otras, inspiradas en ideales emancipadores cuyas plataformas reconocen acervos del pasado —experiencias valiosas de pueblos originarios, pedagogos y pedagogías de Nuestra América como el propio Paulo Freire— invitando a construir una nueva educación emancipadora.

En este escenario tan violento, tan amenazante y promisorio a la vez, es que la lectura de *Pedagogía del Oprimido* se vuelve necesaria y fértil.

III.3. Una Pedagogía del Oprimido para el Siglo XXI

Cerramos este extenso capítulo con la inversión de la pregunta originaria. Intentamos hasta ahora contestar a la pregunta de por qué leer medio siglo después un texto como *Pedagogía del Oprimido*.

Ubicamos la obra en su contexto —y en la trayectoria del propio Freire— asumiendo su indudable aportación a una pedagogía latinoamericana y caribeña. Lo inscribimos en una tradición histórica regional por una educación emancipadora y valoramos sus principales nudos.

Se puede leer este texto como un libro de historia, de una historia lejana y ausente de las urgencias actuales.

Se puede leer la *Pedagogía del Oprimido* como un intento valioso de reconducir la educación popular hacia el compromiso político y de dar a los procesos revolucionarios o liberadores una imprescindible aportación desde la pedagogía.

Pero podemos preguntarnos también qué de aquellos sueños y construcciones que expresó la *Pedagogía del Oprimido*, cuáles de los desafíos e interrogantes planteados, qué tareas pendientes entonces se mantienen vigentes hoy mismo.

Leer las páginas de una educación que sueña y lucha por un mundo mejor constituye un acicate poderoso para preguntarnos por los caminos que hoy precisa recorrer una educación emancipadora para la América Latina y Caribeña del siglo XXI.

El carácter político de la educación liberadora, la importancia del diálogo

de saberes, el lugar del educador y la educadora en la relación pedagógica, los problemas de la transición de un orden a otro, de un modelo educativo a otro, de una sociedad a otra constituyen tópicos de una enorme vigencia.

Las amenazas de un orden deshumanizante que propicia la subordinación de la actividad humana a la acumulación del capital tensan la exigencia de respuestas nuevas, en nuevos contextos, a viejos y nuevos problemas.

A diferencia de los años noventa, la década que inauguró el siglo XXI habilitó no sólo patentes construcciones sino sólidas y fundadas esperanzas en la posibilidad de construir la Patria Grande y contribuir desde Nuestra América a la construcción de un mundo mejor.

Los desafíos que plantea en su libro Freire hacen foco en los y las oprimida/os, en una pedagogía liberadora para la creación de un orden de dignidad y justicia. Aquellas palabras urgentes resultan hoy significativas en la medida en que nos ayudan a preguntarnos no sólo qué escuela queremos sino que país y qué mundo harán posible esa escuela. Y a la inversa, cuánto puede aportar esa escuela a la creación de otro mundo.

En el plano específico de la educación, la pregunta por cómo construir una educación emancipadora tiene al menos dos fuentes de (re)creación.

Uno es el trabajo de sistematización de las prácticas actuales, la articulación entre lo que ocurre en aulas y su conceptualización como teoría y método pedagógico. Tal ejercicio de formación y producción de conocimiento que den cuenta de las fértiles experiencias educativas de inspiración libertaria deben acompañarse de un trabajo de organización de tales experiencias hoy dispersas y fragmentas así como herramientas que comuniquen tales construcciones.

Por cierto, la indudable y riquísima variedad de construcciones pedagógicas emancipadoras no constituyen creaciones espontáneas desligadas de sus contextos ni de la historia. Intentamos demostrar cómo Paulo Freire tiene indudables conexiones no sólo con la agenda de su tiempo, sino con un largo proceso histórico de acervos pedagógicos con siglos de luchas y creaciones. La labor de Paulo Freire, incomprensible sin la gesta bolivariana y sin la presencia —por caso— de Simón Rodríguez nos pone como educadores y educadoras en la tarea de reconstrucción de nuestros legados.

Como albaceas de aquellas luminosas herencias, la lectura profunda e irreverente de quienes nos antecedieron es condición necesaria para la construcción de una nueva escuela y de una nueva sociedad.

Leer *Pedagogía del Oprimido* tiene así no sólo el sentido de un merecido homenaje para quién luchó por un mundo más justo. Este libro nos da pistas, nos formula preguntas, nos aporta conceptos para pensar y hacer una educación liberadora. Un libro del pasado que, si lo sabemos leer, está repleto de porvenir.

Bibliografía

Bonilla Molina, L. (2016). Apagón Pedagógico Global (APG). Las reformas educativas en clave de resistencias. *Viento sur*, 147, pp. 92-101. Recuperado de https://vientosur.info/IMG/pdf/vs147_l_bonilla_molina_apagon_pedagogico_global_apg_las_reformas_educativas_en_clave_de_resistencias.pdf

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

— (2004). *El grito manso*. Ciudad de México: Siglo XXI editores.

— (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI editores.

Rodríguez, S. (2008). *O inventamos o erramos*. Caracas: Ediciones Monte Ávila.

Sirvent, M. T. (2004). *Cultura popular y participación social: una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Pablo Imen es Director Idelcoop, Secretario de Formación e Investigaciones del CCC Floreal Gorini, docente e investigador de la UBA, asesor de sindicatos docentes. Coordinador por Argentina de Expedición Pedagógica Simón Rodríguez. Autor de *La Escuela Pública Sitiada. Crítica de la Transformación Educativa; La Escuela Pública Tiene quién le Escriba. Venezuela, Bolivia y sus nuevas orientaciones político-educativas; Una Pedagogía de la Solidaridad; Pasado y presente del trabajo de Enseñar; Educación Rodríguez para el socialismo del siglo XXI*; entre otros.

3

La vigencia de las contribuciones de Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky

Mónica Baez

Porque al constructivismo —valga el truísmo— hay que construirlo, y es solo en el proceso de su construcción que se pone en evidencia su sentido.

Rolando García (1997, p. 17)

1. El texto en sus contextos

Este capítulo pretende ofrecer una reseña de los aportes a la interpretación de los procesos de alfabetización inicial realizados por las investigaciones desarrolladas por las Dras. Emilia Ferreiro y Ana Teberosky reunidas en el libro “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” (Siglo XXI Ed., México, 1^o edición 1979, 22^a edición, 2005). Asimismo pretendemos destacar el impacto y actualidad de esas contribuciones. El descubrimiento y descripción del proceso de conocimiento que desarrollan los niños al apropiarse de la escritura, de los que da cuenta este libro, constituyeron una revolución conceptual en el campo de la alfabetización en cada uno de los aspectos que ésta involucra: educativo, psicolingüístico y social. De modo que, este libro constituye un hito en la historia de la psicología genética y en la de las prácticas escolares acerca de la lectura y de la escritura, entre otras de las dimensiones en las que se evidenció su impacto.

Su importancia sigue vigente particularmente en un contexto como el actual en el que, como en su época de aparición, se soslaya con frecuencia la diferencia entre enseñanza y aprendizaje, distinción sobre la que Piaget ya nos advirtió y este texto confirma. También hoy se suele omitir el valor de la interpretación del proceso de aprendizaje por una sobrevaloración del rendimiento o el éxito escolar. Estas confusiones u olvidos nos llevan a ignorar la mediación

psicológica del sujeto que aprende y a no considerar la incidencia de las condiciones culturales y didácticas que atraviesan tanto a la enseñanza como al aprendizaje. Estas imprecisiones conducen a que los errores en el aprendizaje solo puedan categorizarse como fallas –clínicas o sociales– de los alumnos y/o de sus familias. En este sentido, en las instituciones escolares se viene produciendo un fenómeno reivindicatorio de modelos didácticos de base asociacionista que creíamos en vías de extinción. Modelos que se han visto revitalizados por la profusión de productos editoriales y de políticas que, bajo nuevos nombres vuelven a reivindicar prácticas descontextualizadas –propias de los métodos de enseñanza tradicionales–, por encima del valor significativo de la acción constructiva del sujeto en situación de aprendizaje y del carácter significativo que justifica la existencia social de prácticas y objetos escritos. Todo esto en un mundo en el que las nuevas tecnologías de la escritura y de la comunicación han modificado el significado y función de los verbos leer y escribir. Este nuevo contexto provoca y vuelve indispensable la lectura y relectura de este libro.

Antes de ocuparnos de un breve análisis de los ejes en los que esta obra aún hoy sigue siendo movilizadora y sus aportes imprescindibles, comentaremos sus orígenes y las particularidades de los modos en que fue escrita y comenzó a ser leída.

1.1. El origen de las investigaciones

El derrotero seguido por la obra que ocupa a este capítulo desde su gestación misma hasta los efectos de sus sucesivas ediciones ilustra el epígrafe que lo encabeza: las investigaciones de las que da cuenta se fundan en la teoría generada por Jean Piaget. Es necesario recordar que dichas investigaciones nacen a partir de alguien capaz de asumir esa teoría como espacio de apertura a nuevos interrogantes y de ser consecuente con los desafíos que la misma propone. Ese alguien es Emilia Ferreiro.

Esta psicóloga argentina, egresada de la Universidad Nacional de Buenos Aires, es parte de la primera generación de psicólogos de nuestro país. En la década de 1960 fue ayudante alumna en Psicología General II, donde se estudiaba a Piaget (Ferreiro en Denti, 2008), aunque en ese tiempo la teoría piagetiana era estudiada en las nacientes carreras de Psicología como una psicología evolutiva —antes que como una epistemología específica— con fuerte impacto en el ámbito educativo y pedagógico (Álvarez, Giordano & Vissani, 2013; Vissani & Fantini, 2015).

El golpe militar de Onganía y la trágica “Noche de los Bastones Largos”

en 1966 marcó el primer exilio de Emilia Ferreiro y de su esposo, el Dr. Rolando García, reconocido científico y memorable Decano de Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Buenos Aires. El destino fue Ginebra, donde Ferreiro realiza, en el Centro de Epistemología Genética dirigido por Jean Piaget en la Universidad de Ginebra, su Doctorado bajo la dirección del propio Piaget sobre el tema “Las relaciones temporales en el lenguaje del niño”.

La permanente vocación de retorno de esta pareja de científicos extraordinaria hizo que en 1971 regresaran a Argentina. En aquel momento Ferreiro llega con una profunda comprensión de las tesis fundamentales de la Epistemología Genética, una teoría que, al decir de ella misma, “nos da nuevos ojos para mirar fenómenos que creíamos conocer y que resultan otra vez nuevos y desconocidos. En otros términos, nos da nuevos esquemas conceptuales para interpretar la realidad” (Ferreiro, 1996, p. 175).

Como señala Ferreiro al narrar el comienzo de las investigaciones acerca de la psicogénesis de la escritura en el niño:

“... empecé a observar clases en zonas marginadas de la ciudad de Buenos Aires y me encontré con que una enorme cantidad de intercambios lingüísticos tenían que ver con la escritura. Y una de las cosas que Piaget me había enseñado, y me lo enseñó para toda la vida, es que un chico es un sujeto cognoscente, que un chico es alguien que trata de entender el mundo que le rodea, que elabora hipótesis, que recibe información, pero la recibe a su manera porque depende de los esquemas asimiladores con los que cuenta para interpretar esa información. Entonces yo dije: bueno, vamos a ver si encontramos al niño piagetiano en el terreno de la lengua escrita...” (Ferreiro en Denti, 2008)⁷.

En 1973 forma el equipo de investigación con quienes eran por entonces docentes de la Universidad de Buenos Aires: Ana Teberosky, Alicia Lenzi, Susana Fernández, Ana María Kaufman y Liliana Tolchinsky. Estaban en pleno proceso de indagación con un grupo de niños de “un medio social de clase baja”, de primer grado de una escuela de un barrio periférico del gran Buenos Aires y una “villa miseria” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 43) cuando “por razones

7. Para una referencia más detallada de la génesis de estas investigaciones ver Ferreiro, E. (1996) “Aplicar, replicar, recrear. Acerca de las dificultades inherentes a la incorporación de nuevos objetos al cuerpo teórico de la teoría de Piaget”. *Substatum*, 3, 8-9, 175-185; Ferreiro, E. (1999) *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica; Ferreiro et al. (2000) *Sistemas de escritura, constructivismo y educación. A veinte años de la publicación de “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”*. Rosario: Homo Sapiens Ed.

ajenas a nuestra voluntad”, dice Ferreiro (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 46), debieron abandonar esa muestra. Con el golpe de Estado de 1976 se produce la diáspora del grupo a diferentes países.

1.2. La escritura del texto y sus primeros lectores en Argentina

Todo libro se produce y se lee en y desde determinado contexto histórico. En este sentido, tanto la escritura como las lecturas iniciales de “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” estuvieron atravesadas por las contingencias que marcaron dramáticamente la historia de nuestro país.

Este libro fue publicado por primera vez por la Editorial Siglo XXI en México en 1979. En esa época la Argentina estaba bajo el gobierno de la dictadura militar, y la difusión de este libro estaba, como la de tantos otros, prohibida. Por esta circunstancia esta obra llega a sus lectores en este país de manera clandestina y por caminos insospechados. Al respecto, Ferreiro señala:

“Y me parece realmente muy pertinente que se recuerde que este libro fue en este país, mi país, un libro clandestino durante bastante tiempo. Algunos argentinos lo conocieron primero en Río de Janeiro. A partir de allí empezó una especie de contagio masivo. Quienes lo difundieron lo hicieron a través de fotocopias y de fotocopias de fotocopias. Aunque a mí me aterra que se haya instalado una cultura de la fotocopia (sobre todo en las universidades argentinas), debo reconocer que gracias a esas fotocopias de fotocopias, este libro, que no estaba disponible en la Argentina, empezó a circular aquí” (Ferreiro, 2000, p. 9).

Sabemos que las formas, las materialidades, en las que un texto alcanza a sus lectores inciden en sus modos de comprensión y dan espesor particular a sus posibles efectos de sentido. El hecho de que este libro llegara a esos primeros lectores “re-mediatizado” (Littau, 2008) en fotocopias ya sugiere las modalidades de circulación y de lectura con las que inicia su ciclo de vida en nuestro país, formas tan subversivas para la época como su contenido.

En torno a su lectura se generan pequeñas comunidades de lectores, grupos de estudio de profesionales de la educación, ávidos por hallar respuesta a los crecientes y persistentes índices de fracaso escolar. No en vano, desde el comienzo del libro las autoras plantean la situación educativa preocupante en América Latina respecto del crecimiento del fracaso escolar (Ferreiro y Teberosky, 1979, pp. 13-17). Como lectores, 1979 nos recuerda lo desaparecido y lo negado, todo lo que en aquel entonces no pudimos preguntar, decir o leer,

incluido este libro. Cabe recordar que la primera reimpresión argentina es de 1985, ya en período democrático, y corresponde a una sexta edición del mismo.

Desde la óptica del proceso de escritura la breve y contundente Nota Preliminar de las autoras nos permite, particularmente a nosotros, argentinas/os, leer entre líneas los avatares que debe haber implicado la escritura de un trabajo publicado en México pero realizado en Argentina, junto a un equipo de investigación que debió dispersarse y cuyos nombres ahora nos resultan próximos porque sostuvieron, al igual que sus autoras, la coherencia y el compromiso con la problemática de la lectura y de la escritura, dando continuidad al camino abierto por esta obra fundante y fundamental.

Aquel contexto de recepción y la profusa difusión posterior de los hallazgos de los que es portador este texto es una evidencia de la validez de los mismos. Por ello el libro, aunque permanece en su escritura, sigue siendo movilizador, sin que se haya agotado aún, casi cuarenta años después de su primera publicación, la fuerza de su significación desde el rol, disciplina o práctica pedagógica o terapéutica a partir de las cuales lo abordemos.

El impacto de esta obra se evidencia también en la cantidad de ediciones que sucedieron a la de 1979 y las lenguas a las que fue traducido. Es llamativo que la primera traducción haya sido al inglés.

“Tampoco nos imaginamos que este libro iba a tener lectores de habla inglesa. Sin embargo, su primera traducción fue al inglés. Hecho no frecuente, porque en general, consumimos la literatura científica producida en inglés. No es habitual que los lectores de habla inglesa, particularmente los norteamericanos, consideren pertinente leer literatura producida en español referida a niños hablantes del español, traducidos al inglés.

A partir de que el libro empezó a caminar —de que uds. y otros como uds. lo hicieron caminar—, llegó a las aulas de donde, en realidad, había salido. Pero esta vez los destinatarios de la lectura no fueron los niños, sino los maestros. Maestros que propusieron las situaciones que en el libro se describían, situaciones que no son didácticas, que no fueron previstas como situaciones didácticas. Estuvo muy bien que lo hicieran, porque de pronto, encontraron un Ramiro, un Jaimito, un Manuel, una María que decían lo mismo que los niños que estaban en las páginas del libro. Entonces, esos maestros fueron convencidos por los niños” (Ferreiro, 2000, p. 10).

Niños que se volvieron visibles a partir de estas investigaciones como lo que son: sujetos pensantes; creadores en el sentido profundo del término, en tanto re-crean reconstruyéndolos los objetos que su entorno vuelve observa-

bles desde una lógica rigurosa y pertinente a la naturaleza de esos objetos. En nuestro caso, la naturaleza alfabética de nuestro sistema de escritura. Y aún más, al decir de Ferreiro, comprendimos una de las tesis nodales de la teoría piagetiana: “los niños no piden permiso para aprender” (Ferreiro, 2004).

1.3. Diferentes títulos para una misma obra

Un aspecto que nos parece interesante consignar en cuanto al devenir de la obra que nos ocupa se refiere a los cambios de título que ha sufrido en cada una de sus traducciones. Cuando una misma obra circula en diferentes lenguas, a veces en un mismo ámbito de lecturas y de lectores, esa modificación vuelve difícil su rastreo e identificación, así como los modos de significación que adquiere para cada lector ese “umbral” del texto.

El título con el que la conocemos en los países de habla hispana —“Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”—, fue propuesto por la Dra. Ferreiro al entonces director de la Editorial Siglo XXI de México, Arnaldo Orfila, quien pese a lo críptico del título lo aceptó sin discusión alguna. Este título resulta tal vez oscuro ya que se apoya en el proceso psicolingüístico que el texto explicita y demuestra, es decir, pone el acento en esa interacción constructiva entre los sistemas de escritura y el niño en tanto sujeto en desarrollo.

Como ya señalamos, la primera traducción fue al inglés. Esta publicación de 1982 se debió al interés de la reconocida psicolingüista norteamericana Yetta Goodman. El título debía cambiar para el público angloparlante. Ferreiro propuso “Literacy before schooling”, título con el que se difundió en ese ámbito lingüístico. En este caso, aunque “literacy” no se corresponde con lo que entendemos habitualmente en español como alfabetización, parece hacerse hincapié en otro aspecto demostrado en el texto: los niños poseen saberes acerca de lo escrito aún antes de ingresar a la escuela.

La segunda traducción fue al italiano, en 1985, por interés de la también conocida psicolingüista italiana Clotilde Pontecorvo, con quien ya Ferreiro había iniciado proyectos de investigación comparativa. Pontecorvo sugirió “La costruzione della lingua scritta nel bambino”. Con este título es hallable en el mundo italo-parlante. Esta designación subraya la naturaleza del proceso que desarrollan los niños respecto de este conocimiento como de otros: se trata de una construcción (re-construcción) cognitiva.

La siguiente traducción fue al portugués, en 1999. Por entonces, el texto en español ya había circulado en fotocopias de fotocopias y, por alguna razón, se le conocía como “la psicogênese”. Por eso, la editorial Artes Médicas, de

Porto Alegre, Brasil, propuso como título del libro “Psicogênese da Língua Escrita”. Título que fue aceptado por Ferreiro y con el que comenzó a ser leído en portugués. Este título ubica claramente a la obra en el marco epistémico que la fundamenta y es un dato que necesariamente incide desde antes de comenzar su lectura en la elección o no del libro.

2. El texto y la novedad de sus aportes

El texto se compone de una Nota Preliminar de las autoras, de un Prólogo de Hermine Sinclair, de ocho capítulos y de la bibliografía que ha servido de marco y fundamento de la definición de las investigaciones.

A través de esos capítulos se explicitan las problemáticas que se abordan, las teorías que constituyen su marco de referencia, las características de las investigaciones desarrolladas (Introducción, Capítulo I), la minuciosa descripción de los temas y de los sorprendentes resultados hallados sobre los diferentes ejes que fueron indagados: los aspectos formales del grafismo y su interpretación: letras, números y signos de puntuación; la lectura con imagen; la lectura sin imagen y la interpretación de los fragmentos de un texto; los actos de lectura; la evolución de la escritura; y las interacciones entre lectura, dialecto e ideología (Capítulos II a VII) y, finalmente una síntesis precisa de la interpretación de esos resultados que llevaron a la redefinición del sujeto, el objeto y el proceso de alfabetización y sus consecuencias pedagógicas (Capítulo VIII).

De todos los aportes que pueden desprenderse de las posibles lecturas de este libro nos centraremos en tres ejes que consideramos centrales para comprender por qué este texto sigue siendo indispensable.

2.1. La alfabetización como problema social y científico

La dimensión social del fracaso escolar es fundamento y problema asumido por estas investigadoras, por ello en la Introducción del libro que analizamos, se describe en un amplio párrafo la situación educativa en América Latina. La comprensión y la postura crítica frente a esta problemática es claramente planteada por las autoras de “Los sistemas...”

El término ‘deserción’ lleva implícita una carga significativa que supone la responsabilidad voluntaria del sujeto —en este caso, niños— al abandonar individualmente un grupo o sistema al que pertenece. En el caso del sistema educativo,

habría que preguntarse si no es éste quien abandona al desertor, al no tener estrategias para conservarlo, ni interés en reintegrarlo. (Ferreiro y Teberosky, 1979, pp. 16-17).

Hoy, aun estando “integrados” a fuerza de los mandatos legales actuales acerca de la inclusión educativa y de la integración escolar, muchos niños siguen siendo abandonados por el sistema educativo estando “en” el sistema. La situación educativa en América Latina, lamentablemente sigue siendo dramática y urgente. Como señalara la Dra. Ferreiro en la conferencia dictada con motivo de cumplirse los veinte años de la publicación de este libro (UNR/Rosario, 1999):

“La publicación que hoy estamos recordando (“Los sistemas...”), uds., sus lectores lo saben, no se inicia con datos experimentales sino con un diagnóstico de la situación de la alfabetización en el mundo en ese momento, a fines de los 70. Lo hicimos porque teníamos la esperanza de contribuir a superar el fracaso escolar, que es un fracaso de la alfabetización inicial en este país y en todos los países latinoamericanos. La escuela no sabe qué hacer con un niño que no aprende a leer y a escribir rápidamente” (Ferreiro, 2000, p. 13).

También, desde el comienzo del texto se nos plantea a la alfabetización no sólo como problema escolar y demanda social sino, y esto es realmente audaz, además como campo de indagación científica:

“Enseñar a leer y escribir sigue siendo una de las tareas más específicamente escolares. Un número muy importante (demasiado importante) de niños fracasan al ser introducidos en la alfabetización inicial. El objetivo de este libro es mostrar que existe ***una forma nueva de considerar el problema***.⁸ Pretendemos demostrar que el aprendizaje de la lectura, entendido como el cuestionamiento acerca de la lectura, entendido como el cuestionamiento acerca de la naturaleza, función y valor de este objeto cultural que es la escritura, comienza mucho antes de lo que la escuela imagina, y procede por vías insospechadas” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 9).

¿Qué formas estaban vigentes al momento de la aparición de esta obra y por qué las que propone son nuevas? En la época de aparición del libro las preguntas de docentes y especialistas giraban en torno a cómo enseñar a leer

8. La cursiva es de la autora de este capítulo.

y a escribir. Panorama dominado por la discusión sobre la eficiencia de métodos de enseñanza —analíticos o sintéticos— de base empirista en los cuales ni el sujeto que aprende ni el objeto a enseñar —la escritura— son problematizados. El enfoque adoptado en las investigaciones que nos ocupan plantea una revolución copernicana:

“Tratándose de un tema [la alfabetización] tan debatido en el campo de la educación, conviene aclarar que no pretendemos proponer una nueva metodología [...] Nuestro objetivo es presentar la interpretación del proceso, desde el **punto de vista del sujeto que aprende**, basada en los datos obtenidos durante dos años de trabajo con niños de entre 4 y 6 años” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 13).

He aquí una novedad interpretable desde el marco de la epistemología genética asumido por las investigadoras: el cambio de la pregunta tradicional —cómo enseñar— por cómo aprende el niño a leer y a escribir. Esto transforma totalmente el sentido de las discusiones sobre los métodos de base empirista y, sobre todo, interpela el trabajo del docente. Transformar un objeto relegado a las preocupaciones escolares en objeto de estudio científico significa haber cambiado la mirada y las preguntas, para inaugurar un campo de investigación complejo que aún demanda a los investigadores de diferentes disciplinas ser conceptualizado como tal.

La transformación conceptual de la alfabetización problematizó no solo las discusiones científicas acerca de los tests y los trastornos de aprendizaje, sino también las preocupaciones de los docentes de la época.

Al respecto, Lerner narra:

“... durante un año hicimos un grupo de estudio interno sobre el libro y lo primero que yo me acuerdo de esa situación, es de una de las personas en el equipo que había sido mucho tiempo maestra de primer grado, que a cada momento se agarraba la cabeza diciendo: qué hice, qué hice, o sea: el impacto, la fuerza de una visión completamente diferente de la visión que uno tenía de ese chico que estaba aprendiendo a leer y escribir, y que de pronto podía ser que tuviera ideas propias totalmente distintas de las que los métodos de enseñanza estaban tratando de implantar” (Lerner en Aspis y Horta, 2015).

Tal vez por la persistencia de los métodos de enseñanza, por los modos en que circuló la lectura del libro, o porque en las escuelas los maestros fueron los primeros en descubrir, con asombro y entusiasmo, en sus alumnos a los niños descriptos en el libro. Así, rápidamente los aportes de estas investigaciones se “aplicaron” en numerosas escuelas. Este fenómeno condujo a que los

resultados de estas investigaciones psicolingüísticas de base psicogenética sufrieran inicialmente interpretaciones a veces reduccionistas o contradictorias. La confusión de estas investigaciones básicas con propuestas pedagógicas hizo que de algún modo siguieran el destino de la propia teoría piagetiana, pues se asimilaron de maneras diversas no siempre coherentes con los propósitos y las bases epistemológicas de la obra.

2.2. La construcción de un nuevo campo de investigación en el marco de la epistemología genética

Las investigaciones que citamos se fundan en la teoría piagetiana y resultan a la vez de un proceso de teorización realizado no solo antes sino también durante el desarrollo de las investigaciones, pues a medida que los datos provistos por los niños indagados interpelaban las certezas disponibles debieron acudir a la historia, a la psicología y a la psicolingüística para interpretarlos siempre en coherencia con el marco provisto por la epistemología genética. Ese proceso dialéctico les permitió transformar en un nuevo campo de estudio una temática naturalizada, es decir, les permitió interrogar(se) acerca de lo dado por obvio: la alfabetización como proceso escolar. En la Introducción del texto que recordamos las autoras señalan:

“Este libro tiene como objetivo intentar una explicación de los **procesos y las formas** mediante las cuales el niño llega a aprender a leer y escribir. Entendemos por proceso el **camino que el niño debe recorrer** para comprender las características, el valor y la función de la escritura, desde que ésta se constituye en objeto de su atención (y por lo tanto, de su conocimiento). (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 13)⁹

En este breve párrafo, los términos subrayados son las claves que definen el curso de indagación adoptada, términos que enuncian tres de los ejes sobre los cuales estas investigaciones afrontaron los desafíos epistemológicos que las hicieron posibles.

La búsqueda de procesos y formas (modos de conceptualización progresivamente más complejos) revela la comprensión de que “el conocimiento objetivo aparece como un logro y no como un dato inicial” (Ferreiro y Teberosky,

9. La cursiva es de la autora de este capítulo.

1979, p. 34). Postura totalmente novedosa respecto de un saber en el que, por entonces, dada la vigencia de los modos de interpretación empirista, en los ámbitos escolares tanto como en los de disciplinas vinculadas a los aprendizajes solo se discutía acerca de los “productos” y cuáles eran los prerrequisitos —básicamente sensorio motrices— y las técnicas para lograr en los niños las habilidades y destrezas, que, se pensaba, contribuían a la eficiencia de dichos productos.

Claramente, el enfoque asumido en estas investigaciones se basa en la teoría de Piaget, pero no de una manera dogmática sino como una teoría general de los procesos de adquisición de conocimiento. Es decir, se funda en los supuestos de la epistemología genética de la que la psicología genética es una herramienta indispensable. Al respecto Ferreiro sostiene en el libro que analizamos (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 31) y en diversos textos:

“... o bien se concibe el legado piagetiano como un conjunto cerrado de trabajos acerca de la génesis del pensamiento lógico, de las grandes categorías de espacio, tiempo y causalidad, así como de las nociones matemáticas y físicas elementales; o bien se le concibe como una teoría general de procesos de adquisición de conocimiento, desarrollada en dichos dominios, pero potencialmente apta para dar cuenta de los procesos de construcción de otras nociones en otros dominios. Obviamente, me inclino por la segunda alternativa. Pero esa alternativa no resuelve ningún problema sino que abre nuevos interrogantes” (Ferreiro, 1996, p. 176).

Constituye, precisamente, uno de los objetivos del trabajo realizado la validación de la teoría psicogenética de Piaget para investigar un dominio no indagado desde esa teoría hasta entonces (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 37). Este propósito, logrado ampliamente, supone el desafío de redefinir los factores involucrados y sus relaciones: el niño, la escritura y las interacciones involucradas en el proceso de conocimiento, pues, la teoría piagetiana en tanto teoría de conocimiento sostiene:

“En realidad, para conocer los objetos, el sujeto tiene que actuar sobre ellos, y, por consiguiente, transformarlos: tiene que desplazarlos, conectarlos, combinarlos, separarlos y juntarlos. Por lo tanto, el límite entre el sujeto y los objetos no está, en modo alguno, previamente determinado, y, lo que es más importante, no es estable. En realidad, en cada acción, el sujeto y los objetos se funden” (Piaget, 1981, p. 14).

Por lo tanto, estas investigaciones no sólo implicaron una ruptura con otras tradiciones epistemológicas que se ocuparon del aprendizaje de la lectura y la escritura, sino que propusieron la “puesta a prueba”, la revisión y reformulación del propio campo epistémico que las sustenta. El empleo aquí de la expresión “puesta a prueba” es intencional y en el sentido más epistémico que se pueda atribuir respecto de una teoría, pues se trata de la revisión de la potencialidad de las tesis que definen a la teoría piagetiana en tanto epistemología genética.

Así, al referirse a los resultados respecto de las situaciones de lectura sin imagen se afirma:

“... nuestra clasificación inicial no es, simplemente, uno de los modos de distinguir entre sí las respuestas, sino que podamos establecer los lazos de filiación entre esas respuestas, sino un ordenamiento genético, que indica cuáles son los niveles sucesivos de conceptualización de la escritura, tal como la tarea propuesta permite ponerlos de manifiesto” (Ferreiro y Teberosky, 1979, pp. 194-195).

Recordemos que, desde la teoría de Piaget, se sostiene:

“El establecimiento de relaciones cognitivas o, más en general, de relaciones epistemológicas, que no consisten en una mera copia de objetos externos, ni en un simple despliegue de estructuras preestablecidas dentro del sujeto, sino que implican más bien una serie de estructuras construidas progresivamente por medio de una interacción continua entre el sujeto y el mundo exterior”(Piaget, 1981, p. 13).

En este sentido, se desprende por una parte, la necesidad, desde la perspectiva epistemológica constructivista, de dar base empírica a sus afirmaciones y por otra, se pueden conjeturar las dificultades que debieron sortear las investigadoras al definir un diseño metodológico compatible con la teoría de base y a la vez pertinente a ese objeto de conocimiento nuevo fuertemente atravesado por lo social como es la escritura y sobre el cual por entonces no se sabía demasiado.

El párrafo de “Los sistemas...”, en el que las autoras explicitan la pertinencia de la teoría piagetiana para comprender los procesos de adquisición de la lectura y la escritura (pp. 27-37), revela, por una parte, la insuficiencia de la literatura de la época para dar cuenta de los problemas que se suscitan en el campo de la alfabetización y, por otra, la potencia de las tesis nodales formuladas por Piaget respecto del niño y los procesos cognitivos, para generar nuevas hipótesis y nuevos observables. Al adoptar este desafío estas investigadoras

estaban siguiendo el camino sugerido por la propia teoría psicogenética, ya que el mismo Piaget había señalado:

“... el primer objetivo que persigue la epistemología genética es, si se me permite la expresión, tomarse en serio a la psicología y proporcionar verificaciones en todas las cuestiones de hecho que necesariamente suscita toda epistemología” (Piaget, 1971, p. 14).

Es desde ese compromiso que se justifican los objetivos y la metodología empleada para llevar a cabo las indagaciones.

“Como resultado de este nuevo enfoque, vamos a presentar en este libro una serie de investigaciones, que tienen por objeto estudiar el proceso de construcción de los conocimientos en el dominio de la lengua escrita, a partir de: a) identificar los procesos cognitivos subyacentes a la adquisición de la escritura; b) comprender la naturaleza de las hipótesis infantiles y c) descubrir el tipo de conocimientos específicos que posee el niño al iniciar el aprendizaje escolar” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 38).

A partir de estos propósitos debieron elaborar situaciones de indagación específica estructuradas aunque flexibles, para descubrir el sentido de los argumentos y actividades que desarrollaron los niños en cada una de ellas. Dichas situaciones se basaron en un interrogatorio individual. De modo que, a través de un método de indagación basado en el método de exploración crítica (Piaget, 1933/1993, pp. 14-40) propusieron a niños de edades comprendidas entre los 4 y los 6 años situaciones que suponían la interpretación del sistema de escritura alfabético y de escritura. En esas situaciones experimentales se tuvieron en cuenta factores potencialmente problemáticos para analizar “en acto” el razonamiento empleado por los niños para resolverlas. En un primer momento desarrollaron un estudio semilongitudinal con 30 niños de clase baja y en un segundo momento un estudio de tipo transversal con niños de clase media y clase baja.

Otra decisión metodológica fundamental fue la de indagar los procesos de lectura tanto como los de escritura en los mismos niños. Esto constituye un aporte importantísimo pues implica un posicionamiento contrario a lo que planteaba la tradición escolar —primero leer y después escribir— cuestión que se sostiene, en general, en las indagaciones sobre esta temática, en particular desde la línea anglosajona, las que se focalizan en la lectura sin investigar los procesos de escritura de los mismos sujetos indagados. Las autoras de “Los

sistemas...”, en cambio, reconocieron la importancia de comenzar a escribir “y” a leer. La escritura, en tanto objeto de conocimiento, y la actividad de escribir plantean una relación particular y diferente respecto de lo gráfico, de lo lingüístico, y de la escritura misma. La escritura define cierto análisis respecto del lenguaje, por esto a través de las prácticas de escritura se modifican el conocimiento gráfico, el lingüístico y la lectura misma. Se modifica el conocimiento gráfico porque al escribir se debe entrar en contacto directamente con una serie de aspectos, tipo de letra, disposición gráfica, formato del texto, situaciones respectivas de las partes, separación de las partes, puntuación, en suma, dispositivos contruidos a lo largo de la historia occidental de las culturas de lo escrito que determinan los modos de leer y de significar.

2.3. La escritura como objeto lingüístico, cultural y social

Esta obra es revolucionaria también porque desde el comienzo de las investigaciones se formulan principios básicos para el diseño experimental que eran afirmaciones insólitas en la época de su realización respecto de las actividades de lectura y de escritura. Esos principios son:

- 1) No identificar lectura con descifrado.
- 2) No identificar escritura con copia de un modelo.
- 3) No identificar progresos en la conceptualización con avances en el descifrado o en la exactitud de la copia (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 40 y pp. 344-354).

Estas tesis suponen una concepción acerca de la escritura y de las actividades que ella supone radicalmente distinta a la vigente en la época de las investigaciones.

“La escritura también es un objeto simbólico, es un sustituto (significante) que representa algo. Dibujo y escritura —sustitutos materiales de algo evocado— son manifestaciones posteriores de la función semiótica más general. (...) como veremos en el desarrollo psicogenético, **la escritura mantiene relaciones muy estrechas con el dibujo y con el lenguaje, pero no es ni la transcripción del lenguaje, ni un derivado del dibujo. La escritura constituye un tipo específico de objeto sustituto de cuya génesis pretendemos dar cuenta**”.¹⁰

10. La cursiva es de la autora de este capítulo.

La definición de la historia del sistema de escritura, en la época de la publicación de este libro respondía a una visión evolutiva que hoy podríamos considerar ingenua, pero sin embargo las autoras comprendieron la necesidad de complejizar este objeto para interpretar los procesos que descubrían. La pertinencia de esa perspectiva ha sido corroborada por los hallazgos producidos desde diferentes disciplinas, en particular de la historia de las culturas de lo escrito (Chartier, 1994, 2009; Petrucci, 2002, Sampson, 1985; entre otros), además de las investigaciones psicolingüísticas que han permitido avanzar tanto en el conocimiento de la escritura como en el de la especificidad de lo oral (Ferreiro, 1986 en adelante; Blanche-Benveniste, 1998; Olson, 1998, entre otros) que les sucedieron.

Las tesis antes citadas fueron confirmadas por las mismas investigaciones que citamos (Ferreiro y Teberosky, 1979, pp. 332-362) y también validadas por muchas otras basadas en los mismos protocolos que se desarrollaron con posterioridad (ver ítem 2.3 de este capítulo).

Es importante la demostración, desde distintos ámbitos disciplinares, de que la escritura no es un espejo o transcripción de la oralidad, sino un objeto lingüístico social, cultural, histórico. Se trata de un objeto potencialmente transformable en un observable y por lo tanto en objeto de conocimiento. Se emplea el término “potencialmente” ya que la presencia de este objeto y de las prácticas que mediatiza en el ámbito social no genera por sí mismo conocimiento. Es decir, es un objeto escolar porque se trata de un objeto cultural, y no a la inversa. Cambio radical en un momento en que el aprendizaje de la escritura —entendida solo como objeto escolar— era interpretado como la enseñanza de una técnica de transcripción de un código y su estudio no era considerado de interés para su estudio científico, ni para la lingüística ni para la psicolingüística, aunque sí para la historia, disciplina que ya estaba cambiando sus paradigmas tradicionales.

Los sistemas de escritura actuales son objetos sociales y culturales que derivan de alguno de los pocos sistemas que se han producido a lo largo de la historia —como sabemos el sistema de escritura alfabético proviene del sumerio— transformándose y adaptándose a las características de diferentes lenguas que incidieron en las reglas y principios adoptados por cada uno de ellos. El reconocimiento de la historicidad de este objeto particular se manifestó como una necesidad en el desarrollo de las investigaciones que tratamos:

“Para tratar de comprender las razones de las respuestas insólitas de los niños recurrí a la historia de la historia de la escritura en la humanidad. El recurso a la historia también es una herencia piagetiana. Lo aprendí en el Centro de Episte-

mología Genética, y desde entonces no he cesado de apreciar la profundidad de esa enseñanza” (Ferreiro, 1996, p. 184).

Sobre este tema es necesario insistir: la escritura no es un código, es un sistema de representación de la lengua. Esta afirmación problematiza tanto las relaciones tradicionalmente atribuidas entre la oralidad y la escritura como los procesos cognitivos que se ponen en juego en el proceso de apropiación de la misma. Con ello ciertas afirmaciones frecuentes en la escuela tales como “si no habla bien no escribirá bien” se transforman en mitos o creencias con frecuencia autorrealizadas. Antes bien, aprender a leer, y a escribir, es en parte comenzar a escuchar y analizar el habla de una manera diferente y a reflexionar sobre ella de un modo nuevo.

“La diferencia esencial es la siguiente: en el caso de la codificación ya están pre-determinados tanto los elementos como las relaciones; el nuevo código no hace más que encontrar una representación diferente para los mismos elementos y las mismas relaciones. Por el contrario, en el caso de la creación de una representación ni los elementos ni las relaciones están pre-determinados” (Ferreiro, 1990, p. 10).

Las escrituras históricamente desarrolladas no codifican el habla de ninguna región en particular —porque el habla se modifica incesantemente, mientras las escrituras permanecen—, pero representan la lengua con la que se identifican todos esos pueblos” (Ferreiro, 2012, p. 253).

El sistema de escritura alfabético, entonces, involucra un sistema de representación de la lengua (Ferreiro, 1986, 2012) en tanto implica un proceso, histórico y cultural, de diferenciación de los elementos y relaciones reconocidos en el lenguaje a ser representado y una selección de aquellos elementos y relaciones que serán retenidos en la representación. Por ello es pertinente, y necesaria, la distinción entre la historia de los sistemas de escritura y la historia de las marcas gráficas que los constituyen en tanto sistemas gráficos pues se trata de un conjunto de marcas constituidas con una interpretación no aleatoria respecto de una lengua específica (Ferreiro, 1999).

Como señala Olson (1998), develar como “mito” lo que fuera sustentado como razón implica instaurar nuevas condiciones para el diálogo, definir nuevos espacios para la comprensión, poner de manifiesto como prejuicio lo que era concebido como precepto no solo en las prácticas de la enseñanza sino también en las de las disciplinas vinculadas a este aprendizaje.

2.4. Haceres y quehaceres del niño en el aprendizaje de la escritura

De manera coherente con la teoría piagetiana, la introducción del niño como punto de partida de un proceso cognitivo es revolucionaria, pues hasta entonces, y por lo antedicho, estaba ausente. Ese niño que piensa, construye y reconstruye saberes a lo largo de su desarrollo. Niño que, como se demuestra a lo largo de seis extensos y minuciosos capítulos (cap. II-VII, pp. 48-331), observa y reflexiona de manera consistente acerca de aspectos que hacen a la naturaleza y función de nuestro sistema de escritura alfabético, a condición de que tenga oportunidades para transformar a este objeto social y escolar en objeto observable, significativo, y, por lo tanto, de conocimiento.

Desde la Nota Preliminar del texto que recordamos, está presente ese sujeto ya descrito por Piaget en otros campos:

“... Que además de los métodos, de los manuales, de los recursos didácticos, existe un sujeto que trata de adquirir conocimiento, que se plantea problemas y trata de resolverlos siguiendo su propia metodología. Página tras página insistiremos sobre esto: un sujeto que trata de adquirir conocimiento, y no simplemente un sujeto dispuesto o mal dispuesto a adquirir una técnica particular” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 9).

La originalidad de los procesos que demuestran estas investigaciones y que cada niño nos pone en evidencia en cualquier contexto socialmente letrado al igual que los que fueron sujetos de estas indagaciones, interpela la convencionalidad y seguridad de los saberes de los adultos, pues nos enfrenta a la posibilidad de otros modos de saber. La óptica asumida es la indagación de los problemas que el niño se plantea frente a este objeto complejo, que circula bajo diferentes formas y soportes en el entorno extraescolar y atraviesa las prácticas sociales. En este sentido, estas investigaciones, al igual que lo hizo Piaget, redescubren al niño como “interlocutor intelectual válido” (Ferreiro, 1999). Como afirma Ferreiro:

“El reconocimiento de la sexualidad infantil y el reconocimiento de la inteligencia de los niños son dos de los logros de nuestro siglo, que han cambiado nuestra representación de la infancia. No se trata simplemente de datos nuevos, que se agregan a los anteriores, sino de un cambio radical en nuestra visión de la evolución psicológica.

La visión occidental de la infancia era a la vez edulcorada y desprecia-tiva. Edulcorada, porque se había convertido en lugar común el decir que los niños son espontáneos, ingenuos, sinceros, tiernos... Pero, desde el punto de vista intelectual, era el desprecio: los niños son subdesarrollados, incoherentes, incapaces de comprender los razonamientos más elementales y de expresarse con propiedad.

(...) Dos grandes pensadores de nuestro siglo han sacudido desde sus cimientos esta representación. La pureza angelical fue destruida por Sigmund Freud con la noción estrictamente escandalosa de “sexualidad infantil”. El desprecio intelectual fue aniquilado por Jean Piaget” (Ferreiro, 1999, p. 20).

Así, estas investigaciones descubren a través de los niños indagados y en investigaciones posteriores, que en la génesis del proceso de alfabetización no hay continuidad de lo oral a lo escrito ni entre dibujo y escritura sino procesos de diferenciación (caps. IV y V en particular). En este sentido, Ferreiro (1990, p. 9) afirma que:

“La construcción de cualquier sistema de representación involucra un proceso de diferenciación de los elementos y relaciones reconocidos en el objeto a ser representado y una selección de aquellos elementos y relaciones que serán retenidos en la representación” (Ferreiro, 1990, p. 9).

Así, las hipótesis infantiles constituyen respuestas lógicas a los desafíos que el sistema de escritura alfabético les plantea a medida que sus posibilidades de coordinación y diferenciación, es decir, de operar cognitivamente con el objeto, se complejizan a lo largo de su desarrollo. Ninguna de las hipótesis que el niño se formula (distinción y relación entre letras y números, hipótesis del nombre, de cantidad, de variedad, silábica y finalmente alfabética) es azarosa (caps. II y VI en particular). El empleo del término “hipótesis” es significativo, pues manifiesta el reconocimiento en el niño de ideas, de nociones, de conceptualizaciones propias, es decir la convicción de que se trata de un sujeto activo cuyos aprendizajes escolares no comienzan de cero,

“Es decir, el término ‘concepciones del niño’ se refiere a las operaciones mentales que realiza el niño a raíz de la representación mental de algunas propiedades del objeto que conoce. Dichas concepciones podían ser o bien resultado de la experiencia informal con lo escrito, experiencia que ocurre generalmente antes de la instrucción formal, o bien resultado de la misma enseñanza formal” (Teberosky, 2000, p. 26).

De modo que, desde esta perspectiva, las producciones y argumentos de los niños no se interpretan en función de rendimiento o eficacia, como suelen plantear algunas investigaciones actuales sobre la lectura, ni en términos de correcto o incorrecto; posturas estas que implican la atención al producto. Al decir de Teberosky (2000, p. 27) “el objetivo para nosotras consistía en definir los modos de aproximación del niño y niña al objeto de conocimiento y no la secuencia de progresos en función de una evaluación de rendimiento correcto”. Esta postura obligó a las investigadoras a reinterpretar la noción de “error constructivo” formulada por Piaget en un dominio hasta entonces inexplorado y, aún más, en “Los sistemas...” se asumen esas conceptualizaciones originales de los niños como verdaderas hipótesis producto de una reflexión del niño en función de su interacción con los textos que no deben ser ignoradas o relativizadas porque “se les pasará”, es necesario interpretarlas y tomarlas en cuenta para que las intervenciones de los adultos (docentes, psicopedagogos o terapeutas) adquieran significación para los niños y promuevan aprendizajes reales.

Al referirse a los sucesivos problemas sobre los que los niños se formulan hipótesis a lo largo del proceso las autoras sostienen:

“En la evolución de estos problemas y en su modo de resolución hay dos características sobresalientes:

- la coherencia rigurosa que los niños se exigen a sí mismos;
- la lógica interna de la progresión seguida (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 343).”

De modo que, el dominio de la representación escrita implica una construcción activa por parte del sujeto, caracterizada por una secuencia evolutiva que comienza mucho antes de que el niño sea expuesto a la acción sistemática de la alfabetización en contextos escolares. Estas investigaciones nos permitieron descubrir y describir a un niño capaz no solo de leer y de escribir, desde sus propios esquemas de conceptualización, sino también de reflexionar acerca de lo escrito y lo leído. Un sujeto que, en suma, procura apropiarse del “lenguaje que se escribe”. Esto involucra sus capacidades cognitivas, la consideración de la competencia lingüística del sujeto y también las condiciones sociales que marcan su acceso a la escritura.

La reivindicación de la incidencia del desarrollo en los procesos de construcción del conocimiento es un aporte fundamental de estos trabajos. A partir de ellos, sustituciones y omisiones de grafías o casos de segmentación no convencional de las palabras pueden interpretarse como momentos de un proceso “normal” de aprendizaje antes que como indicadores sintomáticos. En

este sentido, abren a la investigación un campo necesario y más actual que nunca de interrogantes acerca de la dislexia (de renovada vigencia) y sobre los trastornos de aprendizaje atribuidos al niño. Estos estudios obligan así a la redefinición de déficits de los que siempre es portador el niño, su familia o su entorno sociocultural para poner en el centro de la cuestión los modos en que la escuela se constituye realmente como ámbito alfabetizador.

En el proceso de construcción de la escritura las interpretaciones por las que los niños identifican a las unidades gráficas van transformándose, complejizándose, durante el desarrollo. El proceso de hipotetización que describen estas investigaciones —es decir de teorización que desarrollan los niños—, ha sido constatado en niños de diferentes niveles socio-económicos y de distintas nacionalidades, pero que tienen en común pertenecer a culturas cuya escritura es alfabética.¹¹ Mucho antes de descubrir el aspecto fónico de la escritura, los niños reconstruyen otros aspectos fundamentales de ella, a condición de que cuenten con oportunidades de interactuar con prácticas de lectura y escritura que vuelven significantes objetos escritos presentes en una cultura letrada. Se trata de sujetos pensantes que, como en otros campos descritos por Piaget, se interrogan y analizan rigurosamente aspectos inherentes a un objeto que se transforma en objeto de conocimiento, es decir, de nuevas preguntas. Así, logran distinguir, en la génesis de la alfabetización, entre las marcas figurativas: los dibujos, y las no figurativas: las letras y los números. Con ello reconstruyen el carácter arbitrario (las letras no reproducen la forma de los objetos) y lineal (las letras se organizan de manera lineal) de las formas que caracterizan nuestra escritura.

“Los niños conceptualizan la escritura como un conjunto de formas arbitrarias, dispuestas linealmente, que no representan los aspectos figurales del objeto —para esto sirve el dibujo— y que sirven fundamentalmente para representar aquella propiedad importantísima de los objetos que el dibujo no consigue atrapar: el nombre” (Ferreiro y Teberosky, 1985, 1979).

A los niños los guía la necesidad de descubrir cómo es que estas marcas particulares significan, cómo es que “dicen”. Por esto, a partir del reconocimiento de la escritura como objeto sustituto dedican su atención a elaborar las

11. Se han observado procesos de hipotetización semejantes en niños japoneses. “Es tentador pensar que este tipo de procesos son universales. Esto no lo sabemos, porque no hay posibilidades de estudiar todas las lenguas del mundo ni todas las escrituras del mundo. (...) No obstante, la reaparición de procesos similares en contextos tan diferentes, parece sugerir que estamos frente a ciertos mecanismos de organización del material gráfico que son impuestos por el sujeto sobre el estímulo gráfico y no a la inversa” (Ferreiro, 2000, p. 20).

condiciones de interpretabilidad que debe reunir lo escrito para significar; esto es, qué representan —inicialmente los nombres— y las condiciones formales de tipo cuantitativo y cualitativo que deben reunir para remitir a significados distintos. La exigencia cuantitativa tiene que ver con la cantidad mínima de caracteres, la condición cualitativa con la variedad intra-relacional o variedad interna: formas de las letras, diferencias de posición de las letras y las combinaciones de las mismas.

La posibilidad de fonetización de la escritura es consecuencia de estas teorías previas y se inicia cuando los niños comienzan a buscar una relación entre lo que se escribe y los aspectos sonoros del habla. Este período se caracteriza por el surgimiento de tres hipótesis, la primera, silábica, en donde cada grafía corresponde a una segmentación de la pauta sonora equivalente a una sílaba. La hipótesis, silábico-alfabética, en donde sin abandonar la hipótesis silábica el niño comienza a utilizar letras con valor de unidades sonoras menores llamadas fonemas. Y una tercera hipótesis, alfabética, donde la similitud sonora implica similitud de letras y las diferencias sonoras suponen letras distintas. De este modo los niños logran reconstruir el principio fundamental de cualquier sistema de escritura alfabética.

A partir de las investigaciones contenidas en “Los sistemas...” y de las que le sucedieron en la misma línea epistemológica, escrituras como las siguientes no son “garabatos” ni indicadores sintomáticos de algún trastorno (Ilustraciones 1 y 2). Hoy podemos categorizarlas e interpretarlas como un momento particular de un proceso “normal” y necesario para la reconstrucción de la naturaleza alfabética de nuestro sistema de escritura.

Manuel (5 años) lee su texto siguiendo la lectura con su dedo:

To- más- ju- gan- do- ala- pe- lo- ta -rom- pi- ó (un) vi- drío -vi -no- ma- má- lo- re- tó
(se) pu- so- tris- te -es- ta- ba- llo- ran- do

Ilustración 1. Hipótesis silábica. Manuel (5 años).

QUIEN ES EL QUE SALE DE DÍA Y DE NOCHE SE VA

Ilustración 2. Hipótesis alfabética. Escritura de una adivinanza: "¿Quién es el que sale de día y de noche se va?". Valentina (6 años).

En este último nivel, el de la hipótesis alfabética, los niños aún no pueden manejar rasgos ortográficos específicos de la escritura (signos de puntuación, espacios en blanco, representación poligráfica de fonemas, las diferencias entre mayúsculas y minúsculas). Por eso este no es el final del desarrollo de la alfabetización, es punto de llegada de la evolución precedente y a la vez punto de partida de nuevos desarrollos.

Así, investigaciones psicolingüísticas posteriores, también de base psicogenética, ampliaron el campo de indagación respecto del lenguaje escrito a problemas como la segmentación de palabras, la ortografía, la puntuación, la construcción textual, la edición de textos, entre otros (Ferreiro, 1997; Ferreiro y Vernon, 1992; Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo, 1996; Baez, 2009, 2012; Ferreiro y Kriscautzky, 2003; Ferreiro y Luquez, 2003; Castedo, 2003). Investigaciones que revelan el conocimiento temprano de la organización del material gráfico propio del español escrito, saberes que implican procesos lingüísticos y cognitivos y que, al igual que los saberes relacionados con la construcción del sistema de escritura, son la resultante de procesos evolutivos pertinentes a la naturaleza compleja y específica de este objeto.

En consecuencia, a través de la demostración de la génesis de la escritura en los niños, y su interpretación, surge una visión renovada y fortalecida de la teoría constructivista, que ya conocíamos pero solo en parte comprendíamos. Así, estas investigaciones enriquecieron la tradición piagetiana al suministrar un nuevo marco de referencia psicogenético para resignificar viejos debates (Piaget/Vigotsky; Piaget/Wallon por ejemplo) y abrir nuevos acerca de la apropiación de otros conocimientos fuertemente sociales al actualizar los supuestos básicos del marco epistemológico.

3. “Los sistemas de escritura en el niño” y sus consecuencias educativas

La reconceptualización y descubrimiento de las dimensiones lingüística, cultural e histórica de la escritura, justificada por el proceso conceptual constatado en los niños en proceso de aprendizaje, ha sido un aporte insoslayable para poner en tela de juicio creencias muy arraigadas en la escuela y fuera de ella también. Los procesos descubiertos y descritos por estas investigaciones en niños en proceso de alfabetización revelaron la inconsistencia de ciertas prácticas escolares descontextualizadas tales como los ejercicios de aprestamiento u otras, como el dictado o la copia como finalidades en sí mismas.

En “Los sistemas...” se demuestra que lo que está realmente en juego no es de índole sensorio-motriz. La focalización en los sentidos y habilidades disponibles para el niño conlleva ignorar los saberes implícitos y los modos de conceptualización que interactúan con la especificidad de un modo de representación del lenguaje particular. El dominio de la escritura, antes que implicar el desarrollo de habilidades que requieren entrenamiento, constituye un logro intelectual del niño, quien, como ha señalado Ferreiro “tiene la mala costumbre de no pedir permiso para empezar a aprender” (Ferreiro, 2003). Por esto, los niños no llegan a la escuela desamparados frente al aprendizaje, sino con conocimientos e ideas propias que interactuarán con las provistas por la escuela. En el ingreso a ella los alumnos establecen continuidades antes que rupturas frente a las propuestas didácticas. Ellos llegan a la escuela provistos de ideas, de hipótesis propias, que tal vez no sean las correctas desde el punto de vista de un adulto alfabetizado, pero se trata de verdaderas teorías y saberes que es necesario comprender e interrogar para que las intervenciones didácticas redunden en verdaderos aprendizajes. Por esto, resulta coherente y consistente, no solo ideológico, cuando en defensa del niño, las autoras afirman:

“Dejémoslo escribir, aunque sea en un sistema diferente del sistema alfabético; dejémoslo escribir, no para que se invente su propio sistema idiosincrático, sino para que pueda descubrir que su sistema no es el nuestro, y para que encuentre razones válidas para sustituir sus propias hipótesis por las nuestras” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 352)

“Dejarlos escribir” no quiere decir “no enseñar”. Las lecturas iniciales del texto llevaron a algunas educadoras a interpretar que los niños se alfabetizan solos. Al respecto, Ferreiro ha insistido y repetido con dureza en múltiples conferencias y coloquios dirigiéndose a los docentes: “Uds. son profesionales de

la educación y nadie les va a pagar un salario para asistir al espectáculo de la psicogénesis”.

Como ya señalamos en el ítem 2.1 de este capítulo, las autoras reconocen que la enseñanza de la lectura y de la escritura “sigue siendo una de las tareas más específicamente escolares” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 9) La cuestión que surge del trabajo que desarrollaron es preguntarnos qué significa enseñar si sabemos que el niño puede comenzar el proceso de alfabetización antes de ingresar a la escuela.

No se trata de abandonar las intenciones didácticas, pues como señala Brousseau (1986, p. 74), “un medio sin intenciones didácticas es manifiestamente insuficiente para lograr que el alumno se apropie de todos los conocimientos culturales que se desea que adquiera”. De lo que se trata es que los alumnos, todos y cada uno, encuentren en la escuela oportunidades para aprender. El artífice de esas oportunidades es el docente, cuyo profesionalismo se ve reivindicado pues debe constituirse en creador privilegiado de situaciones de lectura y de escritura, diversas y significativas con materiales escritos reales y diversos, y, a la vez, sigue siendo el informante idóneo, quien contribuirá a resolver y promover las preguntas que aseguran la complejización de los aprendizajes. Así, la diversidad, en los muchos sentidos que adquiere en las aulas, se interpreta como ventaja pedagógica antes que como problema, pues sabemos que los diferentes modos de interacción con materiales escritos, entre los alumnos y entre alumnos y sus docentes torna la diferencia en los modos de aprender y de saber en promotora de avances en los conocimientos de cada alumno. Desde esta concepción, es fundamental la interacción entre pares, tanto como una dinámica de roles flexibles y variables en la que enseñar y aprender no son dominio de uno solo, sino posibilidad de todos. Enseñar, entonces, significa preguntarse, como señala Lerner parafraseando una pregunta fundamental de Piaget,

“¿cómo lograr que los alumnos pasen de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento en relación con cada uno de los contenidos que se enseñan en la escuela? (...) ¿cómo hacer para que la autoridad del maestro sea utilizada ya no para imponer sus ideas, sino para proponer situaciones problemáticas que hagan necesaria la elaboración de nuevos conocimientos por parte de los niños, para conducir el proceso de aprendizaje hacia la reconstrucción de un conocimiento válido?” (Lerner, 1996, pp. 72 y 93)

Estos interrogantes han sido y son centrales para repensar la tarea educativa y han orientado los amplios desarrollos realizados desde la aparición de “Los sistemas...” hasta el presente en el marco de una didáctica constructivista. Especialmente en Argentina, Brasil y México, el cambio de perspectiva operado

por este trabajo dio lugar al desarrollo de investigaciones didácticas, y con ello la producción de una teoría didáctica de base constructivista (Ferreiro, 1987; Lerner, 1987; Teberosky, 1992; Nemirovsky, 1997; Kaufman, 1989; Castedo, 2000, 2007; Teruggi, 1989; Molinari, 1989; entre otros y en adelante). Este proceso de producción de nuevos conocimientos, que ocurrió también en diferentes disciplinas (psicolingüística, psicología, psicopedagogía, fonoaudiología, etc.) a partir de la publicación del libro, demuestra el valor y la fuerza heurística de los aportes teóricos y empíricos de estas investigaciones.

Las resonancias de “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” son mucho más amplias y más profundas que las que se desprenden de su denominación posible: la reconstrucción de la historia de la escritura en el niño, pues nos ha permitido rever, desde una nueva mirada y con nuevas certezas, nuestra propia historia en tanto partícipes y co-responsables de una cultura y un entramado social particulares. Por esto es pertinente considerar la aparición de esta obra como un acontecimiento en el campo de la epistemología genética y una contribución a la historia de la ciencia en tanto ha provisto de justificación y referencia a desarrollos teóricos y educativos posteriores, en diversos campos.

Según señala Piaget (1970/1988, p. 5): “el problema científico de la ‘creación de novedades’ implica una nueva división del trabajo, en que un especialista registra en el trabajo del otro lo que le interesa” y es así que para esta línea epistemológica “el universo de lo posible no se ha acabado de una vez para siempre”. En este sentido, estimamos que siguen vigentes y resultan oportunas las palabras de Hermine Sinclair en el Prólogo a este libro:

“... después de haber leído esta obra, los psicólogos y pedagogos podrán iniciar investigaciones y considerar nuevos modos de enseñanza sin el riesgo de lanzarse por callejones sin salida, o de quedarse con nociones vagas que se prestan mal a la experimentación y a la aplicación pedagógicas.

Este libro, aunque está destinado en primer lugar a los docentes y psicólogos, merece, en mi opinión, ser leído por un público muy vasto: lingüistas, epistemólogos, historiadores, padres, poetas y muchos otros descubrirán aquí cosas interesantes” (Sinclair en Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 12).

Bibliografía

- Aspis, P. y Horta, R. (2015). Serie Educadores: Emilia Ferreiro. Concurso Público 2015, Prefeitura Duque de Caixas. Municipio Duque de Caixas. RJ. Brasil.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Castedo, M., Molinari, M. C., Wolman, S. y Kaufman, A. M. (comps.) (2000). *Letras y números: alternativas didácticas para jardín de infantes y primer ciclo de la EGB*. Buenos Aires: Santillana.
- Castedo, M. (2007). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1612/te.1612.pdf>
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- Denti, J. (2008). Emilia Ferreiro. En TVAL (prod.) *Los Argemex*. Ciudad de México: Canal 22 y Canal Encuentro. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/102321/emilia-ferreiro>
- Ferreiro, E. y Teberosky A. (1979/1999). *Los sistemas de escritura en el niño*. Ciudad de México: Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E. (1987). El aprendizaje en el niño y los aprendizajes escolares. En Elchiry, N. (comp.), *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires: Nueva visión.
- et al. (1988) *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- (1990). *Proceso de alfabetización. Alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- (1996). Aplicar, replicar, recrear: acerca de las dificultades inherentes a la incorporación de nuevos objetos al cuerpo teórico de la teoría de Piaget. *Substratum*, 3(8-9), 175-185. Barcelona: Meldar.
- (1997). La noción de palabra y su relación con la escritura. En R. Barriga y P. Butragueño (eds.), *Varia lingüística y literaria. 50 años del CELL. Lingüística, I*, pp. 343-361. Ciudad de México: El Colegio de México.
- (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- (1999) *Vigencia de Jean Piaget*. Ciudad de México: Siglo XXI editores.
- (2000) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- et al. (2000) *Sistemas de escritura, constructivismo y educación, a veinte años de la publicación Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Rosario: Homo Sapiens ediciones.

- (comp.) (2002) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- (2004) *Los niños piensan sobre la escritura* [CD-ROM]. Ciudad de México: Siglo XXI editores.
- y Kriscautzky, M. (2003a). Del texto continuo al formato gráfico: soluciones de los niños para la poesía tradicional. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, III(1), 91-107. Pisa, Roma: Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali.
- y Lúquez, S. (2003b). La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 24(2), 50-61. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- García, R. (1997). *La epistemología genética y la ciencia contemporánea. Homenaje a Jean Piaget en su centenario*. Barcelona: Gedisa.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (1987). Encuentro Latinoamericano sobre experiencias alternativas en alfabetización de niños de la Organización de Estados Americanos, Ciudad de México.
- Littau, K. (2008). *Teorías de la Lectura: libros, cuerpos y bibliomanía*. Buenos Aires: Manantial.
- Nemirovsky, M. (2004). *Escribimos en el aula, según en qué aula*. *Aula de Infantil*, 18, 5-9.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Petrucci, A. (1999). *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Petrucci, A. (2003). *La ciencia de la escritura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1970). Piaget's Theory. En Mussen, P. H. (ed.) *Carmichael's manual of child psychology*. New York: Wiley. [(1981) Traducción en *Infancia y aprendizaje* (número homenaje a Jean Piaget). Madrid: Pablo del Río].
- (1971). *Psicología y Epistemología*. Barcelona: Seix Barral.
- (1983). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- (1993). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Vissani, L., Scherman, P. y Fantini, N. (2017). *Emilia Ferreiro y Ana Teberosky "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño"*. Trabajo presentado en el IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires. Recuperado de <https://www.academica.org/000-067/173.pdf>

Mónica Baez es Doctora en Ciencias con Especialidad Investigaciones Educativas (DIE / CINVESTAV / IPN; México) con Tesis dirigida por la Dra. Emilia Ferreiro. Directora Académica de la Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (FHYA/UNR). Directora Académica de la Especialización en Alfabetización e Inclusión (CEI/UNR); Coordinadora Académica de la Cátedra Internacional en Estudios Interdisciplinarios en Alfabetización (UNR); Coordinadora del Ateneo para el Aprendizaje de la lectura y la escritura (Ministerio de Educación, Provincia de Santa Fe).

4

Cuatro claves para una lectura actual de “La querella de los métodos”, de Berta P. de Braslavsky

Pablo Pineau

El libro “La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual” fue escrito por Berta Perelstein de Braslavsky, una educadora argentina nacida en Solá, Entre Ríos en 1913. Fue publicado originalmente en Buenos Aires en 1962 por la editorial Kapelusz, una empresa familiar nacional especializada en temas educativos, que lo distribuyó profusamente por todo el espacio iberoamericano. Su edición original es de 1962, dentro de la colección “Biblioteca de Cultura Pedagógica”, y fue republicado muchas veces hasta 1992, aunque no se le permitió a la autora realizar revisiones posteriores. En 1971 se editó en portugués con el nombre “Problemas E Métodos no Ensino da Leitura” (Editora da Unidversidade de Sao Paulo. Edicoes Melhoramentos). Contaba con un prefacio muy elogioso de Lourenco Filho, destacado educador brasileño, y un nuevo prólogo de Berta Braslavsky donde recogía algunos de los comentarios realizados a la obra hasta entonces. Más cercanamente, en 2014, fue reeditado en Argentina por “UNIPE: Editorial Universitaria”, en su colección “Ideas de la educación argentina” dirigida por Darío Pulfer, y que cuenta como anexo con un texto de 2001 llamado “Una revisión crítica de La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura por su autora”¹².

La obra puede entenderse como un producto típico del proceso de “modernización cultural” iniciado en la Argentina con el gobierno de Arturo Frondizi en 1958, y que se desplegó fuertemente en la década siguiente (Terán, 1993). Este proceso se articulaba con las tendencias mundiales de expansión

12. Esa edición tiene también una presentación de mi autoría, llamada “Berta P. de Braslavsky: la utopía de alfabetizar a todos en la escuela”. En cierta forma, este texto, escrito unos años después, puede entenderse como una de sus reescrituras posibles.

y consolidación del Estado benefactor en un mundo bipolar marcado por los efectos de la posguerra y la Guerra Fría, en lo que Eric Hobsbawn (1998) llamó “los años dorados” del siglo XX. En ese contexto, la estrategia desarrollista impulsada por EEUU para América Latina aspiraba a transformar la estructura económica y la matriz sociopolítica configurada en las décadas precedentes, conjugar los temores que provocaba el triunfo de la Revolución Cubana en 1959 y, específicamente para el caso argentino, eliminar las marcas que había producido el peronismo. Esta situación, impulsada por los sectores hegemónicos, fue también una oportunidad para el desarrollo de modernizaciones más afines a posiciones progresistas y de izquierda, una de cuyas manifestaciones es el libro que aquí comentamos.

Por ese entonces, la investigación educativa en Argentina se estaba desplazando de un tipo de indagación de carácter filosófico y humanista, dominante en el período anterior, hacia otra de carácter más empírico, sistemático y cuantitativo, que se manifestaba institucionalmente en la consolidación de las “Ciencias de la Educación” en oposición a la “pedagogía” previa de matriz filosófica (Puiggròs, 1997). En el momento de su primera edición, se presentaba un conflicto entre los intelectuales considerados “tradicionales” y los nuevos intelectuales modernos, considerados “científicos”. Esto se expresó en el espacio educativo en la declinación del “pedagogo humanista” —que expresaba una matriz generalista de corte filosófico, muy presente en la Argentina de la primer mitad del siglo XX— y su desplazamiento por el “especialista en educación” moderno, que basaba su legitimidad en el conocimiento empírico sistemático y en la expertez técnica, y confiaba en la ciencia y en la racionalidad técnico-instrumental como medios de comprensión de la realidad y de generación de las transformaciones sociales necesarias (Suasnábar, 2004).

La obra es también un muy buen ejemplo para pensar la historia de las ideas educativas en Argentina y en América Latina. Una de sus características principales es que nunca se presentan de manera pura, sino como negociaciones y diálogos entre tradiciones locales y autores o corrientes extranjeras. Entre varios, la autora suma en sus argumentaciones a los argentinos Domingo F. Sarmiento, Víctor Mercante y Martha Salotti, junto al francés Henri Wallon —con quien se había formado la autora en una estancia en París—, al norteamericano John Dewey, a la italiana María Montessori, a los soviéticos Iván Pávlov y Aleksei Leontiev —leídos en traducciones al francés—, a informes de la UNESCO, y a obras de otros pedagogos de diversas partes del mundo, sobre los que se manifiesta tanto a su favor como en su contra para justificar sus posiciones.

Habiendo pasado más de medio siglo después de su primera edición,

la inclusión del término “actual” en su subtítulo advierte y estimula la lectura de la obra que hoy podemos hacer. En el momento de su publicación, el libro buscaba presentar una posición en los debates de coyuntura sobre el tema con fundamentos científicos. Así, da cuenta de cómo las “querellas” pedagógicas y didácticas contemporáneas estaban afectando al sistema educativo. Se refiere entonces al agotamiento de los modelos y premisas fundacionales —ejemplificado en las críticas al método de la “palabra generadora” para la enseñanza de la lectoescritura—, el “fracaso escolar” —una idea impensable en las décadas previas—, la llegada de nuevos abordajes a la educación —como los provenientes de la antropología, la lingüística y las renovaciones psicológicas— y los impactos de los importantes cambios sociales y culturales del momento. Por eso, en este trabajo no buscaremos realizar una evaluación de la obra, sino una lectura “actual” a partir de las siguientes cuatro claves de lectura: I) La “querella” como posicionamiento epistemológico, II) el lugar del método en la comprensión del “fracaso escolar” como problema social, III) la lectura, la escritura y su enseñanza como prácticas histórica, social y culturalmente situadas, y IV) la apuesta a la escuela como agente alfabetizador universal.

Clave I: La “querella” como posicionamiento epistemológico

Desde su título, la obra advierte sobre su posicionamiento epistemológico en el tema en cuestión, en clara ruptura con los enfoques que la habían precedido. Hasta entonces, la historia de la pedagogía predominante en la formación de docentes y pedagogos era presentada como un apéndice de una historia evolutiva del pensamiento filosófico. De acuerdo con eso, la producción pedagógica y didáctica comprendía el movimiento de las diferentes temáticas en el tiempo como una “evolución” que iba mejorando las propuestas en una sucesión de avances y retrocesos (Chartier, 2009).

Por el contrario, en esta obra la palabra que ordena el desarrollo de la temática no es la “evolución” sino la “querella”. Probablemente, esto sea una marca heredada de los primeros trabajos de la autora, más orientados a cuestiones de teoría de la educación¹³. Pero sobre todo se ubica bajo la influencia

13. En 1952 publicó su primer libro, *Positivismo y antipositivismo en la Argentina*, en la editorial Procyon. Esta obra se inscribe en las líneas que ya había abordado en su tesis de graduación universitaria inédita, titulada “La Enciclopedia francesa y su influencia en la educación en el Río de la Plata hasta 1830”. El libro de 1952 presenta una dura crítica a las dos corrientes de pensamiento nombradas en el título, caracterizadas por ella como “estrategias de la burguesía” para mantener su dominación y responder a las crisis del capitalismo. Si bien la obra tuvo una muy buena recepción tanto en el país como en el continente, su autora no quedó satisfecha con ella —en especial respecto de lo expuesto sobre el “antipositivismo”—, por lo que nunca permitió su reedición.

de sus lecturas de cuño marxista, especialmente de su maestro Aníbal Ponce¹⁴. Dicho autor publicó en 1937 su clásico “Educación y lucha de clases”, producto de un curso que había dictado en el Colegio Libre de Estudios Superiores en 1934. En esa obra, sin duda la producción ponciana que más impacto tuvo en el campo educativo, la concepción materialista de la historia está dada principalmente por establecer en forma taxativa la determinación económica de los procesos educativos (Arata y Gentili, 2015), en oposición a las miradas idealistas que habían guiado los trabajos previos.

Pero para la obra que estamos acá comentando, la condición “marxista” que se despliega en mayor medida es haber conjugado en su título dos términos —“educación” y “lucha de clases”— que hasta entonces parecían incompatibles en el debate cultural y pedagógico. La operación intelectual de unir dos conceptos hasta entonces irreconciliables que realizó Ponce en el título de su obra parece ser la que repite Braslavsky al unir “querella” y “método” en su libro de 1962. De esta forma, y como su maestro, inaugura una nueva y potente forma de comprender las temáticas educativas a partir de reconocer la capacidad productiva que los conflictos tienen en los temas en análisis.

Berta Braslavsky se consideraba a sí misma una científica, y en dichos enunciados ubicaba su trabajo. La referencia a los “Aportes psicológicos” en el subtítulo de la obra se basa en una concepción “científica” de la psicología —muchas veces llamada “psicología experimental”, con términos como “desarrollo natural” del niño, o referencias a cuestiones fisiológicas como la coordinación viso-motor—. ¹⁵ En clave de querella, la obra presenta duras críticas al llamado “método global”, al que asocia con la falta de “fundamentación científica”. Todo esto es criticado a partir de investigaciones publicadas en la década del 50, que para la autora tiraron por la borda los fundamentos “irracionales” sostenidos por los “apasionados partidarios de dicho método”. También des-

14. Aníbal Ponce (Buenos Aires, 1898-México, 1938) fue un intelectual argentino difusor del marxismo en el país, al que buscó articular fuertemente con el discurso ilustrado y científico de matriz positivista (Terán, 1986). Desde esa perspectiva, escribió un conjunto de obras dedicadas a temas políticos, pedagógicos y psicológicos. Entre otras instituciones, se desempeñó como profesor del INSP Joaquín V. González, donde se relacionó fuertemente con Berta Braslavsky, al punto de haber sido expulsados conjuntamente de esa institución en 1936 por sus posiciones políticas (Cucuzza, 1987).

15. Es notoria la falta de menciones a otras posiciones como el psicoanálisis y las psicologías de base filosófica en las que se había formado en su paso universitario, a las que desacredita además en varias ocasiones a lo largo de la obra. Para una presentación del campo psicológico contemporáneo a la publicación de “La querella...” véase Diamant (2010).

califica fuertemente las referencias a los planteos basados en los escritos de Henri Bergson, filósofo espiritualista francés de mucha prédica en la Argentina de entonces, y sobre todo a su noción de “intuición”, a la que acusa de carecer de fundamentación científica.

En obras posteriores avanzó en el debate metodológico sobre la oposición entre la comprensión del sentido versus la decodificación del código lingüístico como base de la enseñanza inicial de la lectoescritura, inclinándose por la primera opción. Braslavsky promovía así una “querella” contra los acercamientos tecnocráticos presentes en el escenario educativo de entonces, que luego desplegaría en sus obras e intervenciones posteriores. Entre ellas, queremos destacar su oposición pública al Diseño Curricular de Nivel Primario que la dictadura cívico-militar implementó en la Ciudad de Buenos Aires en 1981. En notas y declaraciones a la prensa, dejó sentado su firme desacuerdo con dichas concepciones, e incluso concurrió a reuniones con el Secretario de Educación de facto para plantear sus críticas¹⁶. Desde entonces, la querella entre los abordajes críticos y los tecnocráticos sigue muy presente en el campo pedagógico.

Clave II: El lugar del método en la comprensión del “fracaso escolar” como problema social

Las modernizaciones sociales y culturales del momento de su publicación también impactaron en la escuela primaria y en las concepciones de infancia del período. Por ejemplo, entre 1955 y 1975 la matrícula de ese nivel creció aproximadamente un 45%, y su tasa de escolarización de acuerdo al censo de 1960 alcanzaba casi el 80% (Arata y Mariño, 2013). Pero la contracara de esa expansión era la persistencia de grandes masas “analfabetas”. Si bien Berta Braslavsky sostiene que el valor que tenía en Argentina era relativamente bajo en términos comparativos (13,6%), pasa rápidamente a relativizar esa lectura y a problematizarla sumando elementos como la concepción de “analfabeto” y sus relaciones con otros conceptos y circunstancias.

Como destaca la autora, en el contexto de la masificación del sistema, las cifras de abandono escolar empezaron a declinar a favor del incremento de fenómenos asociados como la deserción, la sobreedad y la repitencia, lo que presentaba nuevos desafíos pedagógicos. En épocas actuales de cuadros

16. Hemos desarrollado este tema en Pineau (2006).

simplificados de PowerPoint que reflejan datos “incuestionables” de la realidad para desde allí proponer las políticas a seguir, “La querrela...” en contraste, plantea una primera advertencia para la comprensión del problema. A diferencia de la búsqueda de su solución rápida y simple, la autora sostiene la necesidad de problematizar los temas a partir de la desconfianza del dato aislado, del análisis de las definiciones usadas y de la comparación entre ellos para generar una lectura compleja de los temas en cuestión.

En sus palabras:

“[el analfabetismo] se halla afectado por el hecho de la deserción. La Unesco demuestra que en América Latina la escolaridad media es solamente de un año. Para nuestro país se ha demostrado que el promedio de la concurrencia es de dos o tres años. Esta realidad gravita de modo particularmente grave en las zonas rurales aunque se ha comprobado que en la misma Capital de la República concluye la escolaridad primaria solamente el 60% de los inscriptos. A este respecto conviene tener en cuenta las investigaciones según las cuales se demuestra que para saber leer verdaderamente es indispensable la concurrencia a la escuela durante cinco años o por lo menos tres. Siempre que después existan estímulos permanentes para practicar la lectura durante toda la vida, pero la misma organización demuestra que el precario desarrollo económico y cultural de estos países determina lo que técnicamente se ha dado en llamar «analfabetismo por desuso». A pesar de que el valor absoluto de algunas cifras oficiales de los dos o tres últimos años induce a creer que esta situación se atenúa, no ocurre evidentemente tal cosa ya que la inscripción es proporcionalmente muy inferior al aumento demográfico de la población.” (Braslavsky, 2014, p. 33).¹⁷

Por otro lado, los nuevos discursos sobre la infancia, provenientes de enunciados tales como la Declaración Universal de los Derechos del Niño sancionada en 1959, la psicología, la pediatría y hasta la estética, habilitaron nuevas formas de ser alumno que se alejaban de las formas previas, más autoritarias y rígidas (Carli, 1997). El “derecho universal a la educación” permitió un “derecho a ser mal alumno”, esto es, el derecho de ciertos niños de permanecer en el espacio escolar aún cuando no cumplieran estrictamente con las pautas establecidas —sobre todo en lo que compete a su rendimiento aca-

17. Las citas remiten a la edición de la UNICEF de 2014, disponible en forma gratuita en la web.

démico en los tiempos establecidos—, junto a la responsabilidad de la escuela de ocuparse de ellos generando nuevas estrategias pedagógicas y didácticas para enseñarles.

La autora enuncia que de acuerdo a diversos informes de la UNESCO no puede ignorarse que esta situación depende de causas principalmente económicas, sociales y políticas, a la vez geográficas, históricas, y culturales, tales como el aislamiento y la dispersión de la población, el bajo nivel de vida, las deficientes condiciones sanitarias, las formas de servidumbre y explotación, la existencia de latifundios y el trabajo infantil. En ese contexto, Berta Braslavsky sostiene que los temas referentes al método de enseñanza podrían ser ubicados en un lugar “secundario y subordinado” para la solución de esos problemas. Pero agrega que no por esa condición debe ser desatendido, a fin de que no existan obstáculos técnicos para lograr los objetivos buscados. Para fundamentar esto, se refiere a la obra de Jan Amós Comenio, quien —en el contexto del interés por extender la instrucción pública a las masas— comenzó a preguntarse por definir “el método que pueda facilitar la adquisición más eficaz y a la vez más rápida de la capacidad de leer” (p. 29).

Esta “declaración de principios” presente en la primera parte de la obra llamada “Cómo se plantea la querella” advierte contra los abordajes tecnocráticos y funcionalistas que se desplegaban por aquel entonces en la región al calor del desarrollismo. Contra posiciones que postulaban un saber “técnico profesional” alejado de los debates políticos, sostiene que la preocupación por el método tiene relación con objetivos educacionales de largo alcance. De esta forma, anticipaba lo que mucho tiempo después Terigi (2004) llamaría “la enseñanza como problema político”, que sostiene la necesidad de que las políticas educativas hagan de la enseñanza uno de sus asuntos centrales.

Clave III: La lectura, la escritura y su enseñanza como prácticas histórica, social y culturalmente situadas

“La querella...” propone una lectura que hace especial énfasis en la concepción de la lectoescritura como una práctica social históricamente situada de comprensión de la realidad, y no como un mero proceso psicológico individual de decodificación de mensajes. Por eso dedica la primera parte de la obra a historizar el tema a nivel mundial y nacional, no como una marca de erudición o simple introducción, sino como una vía de análisis privilegiada de

la temática en cuestión, que sigue siendo una cita obligada para los interesados en el tema¹⁸.

Desde esta mirada, la búsqueda del “mejor método” puede ser rastreada como una de las preocupaciones centrales, y más conflictivas, en la historia de la enseñanza escolar. El carácter complejo y conflictivo de esta búsqueda radica en los supuestos políticos que sostienen cualquier propuesta metodológica. Qué sujeto se está formando; qué saberes se están transmitiendo; a quiénes y con qué grado de igualdad; qué modo de relación con el conocimiento se promueve; con qué márgenes de libertad; son sólo algunas de las preguntas con las que se puede mirar una clase de cualquier disciplina en cualquier escuela. Para el caso específico de la enseñanza de la lectura y la escritura, hacer este ejercicio no es un asunto menor. Interrogar a una práctica social donde la lectura y la escritura están en juego es preguntarse por los sujetos que se están formando, y los distintos métodos de enseñanza dan pistas de ello. No es lo mismo aprender a leer primero y a escribir después que hacerlo simultáneamente. No es lo mismo repetir memorísticamente un texto que intentar encontrarle un sentido dialogando con él. No es lo mismo leer un libro de texto escolar que una novela, una poesía, una historieta, la letra de una canción, una receta, un blog, un chat, un posteo de Instagram o una entrada de Wikipedia. En cada una de estas prácticas hay una concepción de lo que es la lectura, la escritura, los sujetos que aprenden y enseñan, los contenidos que se imparten, etc. Véase al respecto algunas advertencias de Emilia Ferreiro (1996):

1) La historia del alfabeto no es lo mismo que la historia de los objetos portadores de escrituras y de sus significados sociales (monumentos públicos, tabletas de arcilla cocida, rollos de papiro o pergamino, códices, libros, etc.);

2) la historia de los tipos de soportes materiales sobre los cuales se escribió y la historia de los instrumentos de escritura es totalmente distinta de la historia de los textos que fueron escritos (registros, cartas, genealogías, contratos, oráculos, decretos y leyes, obras religiosas, científicas o didácticas, épica y poesía);

3) la historia de las prácticas de lectura no debe confundirse con la historia de las prácticas de escritura, ya que se trata de dos actividades disociadas durante siglos;

18. En trabajos posteriores, Berta Braslavsky continuó este abordaje histórico-social, lo que la llevó años después a acercarse a los planteos de algunos investigadores franceses sobre el tema, como Anne-Marie Chartier y Henri Hebrard, a quienes citó profusamente en sus últimas producciones, en especial su trabajo publicado en español en el 2002.

4) la historia de los libros que atribuimos, con razón, a un mismo autor no debe confundirse con la historia de la idea de autor, que es una idea muy moderna;

5) la historia de las prácticas didácticas vinculadas con la alfabetización es solidaria pero diferente de la historia de las ideas sociales acerca del acceso a “lo letrado”.

Las distintas prácticas de lectura y de escritura dieron lugar a la creación de diferentes métodos didácticos y formas de enseñanza. Desde la antigüedad occidental y durante siglos, lo primero que debía aprenderse eran las letras del alfabeto como unidad básica de sentido del lenguaje. Se usaban entonces las cartillas, hojas pegadas en algún soporte más duro para garantizar su duración, o los silabarios, cuadernillos pequeños y de pocas hojas que presentaban el abecedario y avanzaban hacia las combinaciones en sílabas en series a memorizar. De allí se pasaba a los catecismos, primeros libros de lectura de corrido que no abandonaban la repetición. Las pocas personas que aprendían a escribir —sacerdotes, funcionarios— lo hacían en forma bastante independiente del aprendizaje de la lectura, con el hincapié puesto en la copia y en la buena caligrafía. En todos los casos, además, primaba la enseñanza individual por sobre la grupal.

A lo largo del siglo XIX, las luchas por el establecimiento del derecho universal a la alfabetización condujeron a una modificación profunda de esta situación. Por un lado, se construyó la noción de lectoescritura como aprendizaje conjunto. Por otro, se planteó la necesidad de crear prácticas que pudiesen aplicarse en forma colectiva. Esta construcción dio lugar a la creación de métodos más modernos mediante una gradualidad de la enseñanza que ya no podía realizarse con las cartillas basadas en la repetición memorística. Para nuestro país —como en la mayoría de los países de lengua española—, terminó optándose por una enseñanza inicial basada en el método moderno “sintético-analítico” de la “palabra generadora”, “madre”, “normal”, o “típica”. Según este, los pasos a seguir para el aprendizaje de la lectoescritura son: presentar la palabra completa con algún soporte icónico o material (imágenes, objetos nombrados, etc.); separar la palabra en sílabas; separar las sílabas en letras; reconstruir las sílabas y las palabras; y escribir nuevas palabras a partir de nuevas combinaciones de los elementos presentados. De este modo, la unidad de sentido dejó de ser la letra para pasar a ser la palabra, que luego se descompone y recompone en sílabas y letras. El orden de presentación de las palabras depende de su grado de complejidad. Por eso, generalmente se partía de palabras de lectura y escritura “sencilla”, y cercanas al mundo infantil, como “mamá”, “nene” o “pininos”.

Este método se articuló con los libros de lectura escolares modernos, en cierta forma consecuencia de las leyes de educación común obligatoria. Estos libros presentan una serie de características específicas: materialmente, son pequeños y de tapa dura —por lo que pueden ser sostenidos con una sola mano—, y sus páginas tienen un uso del espacio pautado, con soportes tipográficos, espacios libres e ilustraciones. Respondían a los programas educativos en vigencia y debían someterse a algún sistema de aprobación pública. Eran escritos mayoritariamente por docentes o funcionarios del sistema escolar, y publicados por empresas editoriales nacionales familiares, cuyas cadenas de distribución llegaban a todo el país, con precios accesibles.

En la segunda mitad del siglo XX, esta modalidad que había sido muy efectiva hasta entonces, comenzó a enfrentar fuertes cuestionamientos, acompañando las impugnaciones sociales y culturales contemporáneas. Las escenas de lectura y escritura se renovaban, y avanzaban prácticas más individuales, silenciosas, y “críticas”, lo que trajo nuevos desafíos pedagógicos. Como ya sostuvimos, el “fracaso escolar” se volvió el tema central del debate pedagógico, y los libros de lectura fueron fuertemente impugnados tanto en sus contenidos como en sus metodologías (Linares, 2005). La escritura del libro que aquí estamos comentando es un buen ejemplo de ese clima de época.

Esta clave de lectura respecto a tener en cuenta lo social y cultural para abordar el tema nos invita a volver a pensar las formas en las que hoy se enseña a leer y a escribir. En las últimas décadas, se han producido profundas transformaciones políticas, sociales y culturales. El sorprendente desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación tiene, en este nuevo escenario, un papel protagónico ya que han promovido una explosión de la información y de los intercambios culturales a nivel planetario. Hoy, quienes tienen acceso, pueden comunicarse instantáneamente con los puntos más lejanos del planeta. Estos avances tecnológicos y los cambios culturales que se vinculan con ellos transforman cuestiones como los modos de percepción, las estrategias de pensamiento, el tratamiento de la información, y la producción y adquisición del conocimiento. Imágenes digitales veloces y fragmentadas, comunicaciones instantáneas con un pariente lejano, escrituras y reescrituras de textos en pantallas, fotografías enviadas por correo electrónico o “subidas” a un blog, juegos en red o videojuegos que permiten simular vidas y personajes y obras literarias de todos los tiempos presentadas en versión de libros electrónicos son ejemplos de nuevas modalidades de comunicación y conocimiento. Esto tiene particulares efectos en la construcción de nuevas identidades y constituyen nuevas formas culturales que habitan nuestros cotidianos y configuran nuestra relación con el mundo y con los otros, hasta hace poco fuerte-

mente marcadas por las formas del lenguaje escrito transmitidas sobre el papel.

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación implican la producción, uso y circulación de nuevos lenguajes. Y, en ellos, la escritura y la lectura como fueron conocidas previamente no parecen detentar un carácter exclusivo o principal. La palabra escrita se combina y entrelaza con la imagen en las pantallas como soporte y en el código digital como medio, y estos nuevos modos, que se asientan sobre nuevos medios, poseen lógicas, limitaciones y potencialidades diferentes. Estos cambios suponen desafíos en los modos de comunicación, y en sus estrategias de enseñanza. De ahí la importancia en analizar y pensar cuáles son las alternativas políticas y educativas sobre la distribución social de oportunidades que sean democráticamente posibles. El acceso material tanto a los libros como a los nuevos soportes de la comunicación, junto con la invención de diversas formas de circulación y socialización del conocimiento, son elementos centrales para que la pregunta sobre quiénes leen y escriben tenga una respuesta justa y democrática, y es una forma de volver a plantear el desafío de Comenio que guió la obra de Berta Braslavsky, sobre cómo enseñar todo a todos.

Clave IV: La apuesta a la escuela como agente alfabetizador universal

La escuela surgió en una fuerte asociación con la cultura letrada y la modernidad. Coherente con esto, la constitución de los sistemas educativos nacionales a fines del siglo XIX propuso una legislación que sugería un currículum presentado a través de la enumeración y denominación de las asignaturas obligatorias centradas en los procesos de alfabetización. La escuela fue erigida como un espacio privilegiado y efectivo para cumplir con el objetivo principal de la producción masiva de lectores al constituirse los sistemas educativos nacionales euro-occidentales, y siglos de prácticas sociales de escritura y lectura pasaron a condensarse en el manual escolar, el libro de lectura, el método como integrante central del discurso pedagógico, y con ellos, la aparición de escenas de lectura escolar.

Basada en la matriz normalista en la que se formó y de la que se honraba, Berta Braslavsky confió en las posibilidades educativas de la escuela pública como el garante principal de la alfabetización masiva. “La Querella...” destila un “optimismo escolar” muy marcado, sobre todo respecto a la posibilidad de intervención del docente correctamente formado para la concreción de los objetivos educativos. Desde allí, cuestiona las posiciones que focalizan su análisis más en el aprendizaje del alumno que en la acción de enseñanza por parte del docente.

Propone también la necesidad de superar las tendencias que extraían del laboratorio clínico las orientaciones a ser aplicadas en la escuela, para priorizar las experiencias concretas elaboradas por los educadores en las aulas.

Desde la década del 60, ante la aparición de las posiciones críticas a la escuela y sus prácticas de enseñanza —como la desescolarización, la llamada “educación popular”, o la “pedagogía institucional”—, Braslavsky defendió fuertemente la postura favorable a la escolarización, llevándola a tener importantes debates con otros pedagogos destacados. A lo largo del tiempo, mantuvo su infatigable confianza en las prácticas de enseñanza desarrolladas por la escuela como estrategia privilegiada para garantizar el derecho universal a la alfabetización. Para que no quedaran dudas al respecto, llamó a sus siguientes obras “La lectura en la escuela” (Buenos Aires, Kapelusz, 1983), en la que recoge su trabajo como consultora de la UNESCO, y “La escuela puede: una perspectiva didáctica” (Buenos Aires, Aique, 1991 y 1992 —edición ampliada—). Allí volvió a recoger no sólo los nuevos debates académicos y a hacer balances de sus obras anteriores, sino que sumó también sus experiencias en investigación y en asesoría de diversas gestiones educativas del país y de América Latina¹⁹.

En esta clave de lectura, merece hacerse una mención especial a las consideraciones presentes sobre la Educación Especial. “La querella...” está claramente influida por la actividad que la autora estaba llevando a cabo en el momento de su escritura en el Instituto Argentino de Reeducción (IAR)²⁰. Los trabajos allí realizados son citados constantemente en el libro, sobre todo en la sección “Renovaciones actuales”. La obra busca quitarle todo tipo de “estigmatización” a la por entonces llamada “educación diferenciada”, para comprenderla como una modalidad “especial” de la educación común. Tempranamente, propone la enseñanza de todos los alumnos sin importar su grado de

19. Estas líneas fueron retomadas en sus dos últimos libros, *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana* (2004) y *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela* (2005), ambos editados por Fondo de Cultura Económica de Argentina.

20. El Instituto Argentino de Reeducción (IAR) fue una propuesta de educación especial fundada en 1944 por un conjunto de educadores y médicos. Berta Braslavsky tuvo en esta institución su primera gran experiencia profesional, a la que estuvo vinculada durante décadas como directora pedagógica. Allí comenzó a llevar a cabo sus ideas —que revolucionaron la por entonces denominada “educación diferencial”— y a poner en práctica uno de sus sueños, hasta entonces imposible: alfabetizar, mediante un acercamiento “científico”, a niños a los que los discursos hegemónicos excluían de ese derecho básico. Desde esa institución desarrolló también una importante práctica de capacitación docente, y es uno de los lugares donde empezaron a pensarse y ponerse en práctica los planteos de “La querella...”. Véase una presentación *in extenso* en Diamant (1996).

discapacidad en grupos diversos y no diferenciados, anticipando las líneas de integración que se desarrollaron en las décadas siguientes.

La dislexia, considerada por entonces “la enfermedad del siglo”, era un tema de amplio debate en el momento de escritura del libro. Por eso, la autora revisa las posiciones contemporáneas al respecto —desde los abordajes médicos y psicopedagógicos—, para proponer una cierta “despatologización” de la cuestión. Para ella, en la mayoría de los casos la dislexia era reversible mediante intervenciones pedagógicas que no se diferenciaban sustancialmente de las sugeridas para los niños “normales”. Hoy, en épocas de retorno a la patologización y la medicalización en la pedagogía, estos preceptos se convierten en máximas para revisar prácticas y propuestas.

A modo de conclusión: un desafío todavía vigente

Hemos tratado en este escrito de realizar una lectura “actual” de un libro clásico de la pedagogía argentina a partir de identificar cuatro claves de lectura que permitan seguir pensando en nuestro presente los problemas abordados por la obra. En su conjunto, se basan en el siguiente punto de partida: la necesidad de debatir el problema de la lectura y la escritura a partir de considerar cómo esas prácticas se producen, distribuyen y se utilizan socialmente en relación con los procesos de desigualdad. La querrela de los métodos es una historia donde las diferencias entre los que han aprendido a leer y escribir y los que no, con su gama de posiciones intermedias, han definido distintos grados de prestigio social que, como es posible comprobar en el mundo actual, se corresponden con la distribución general de otros bienes económicos y simbólicos.

De este modo es necesario pensar la resignificación de las prácticas de lectura y escritura en sus contextos, y construir diferentes alternativas para repensar su transmisión en los ámbitos educativos que permitan construir sociedades más justas e igualitarias. No dudamos que ése fue el espíritu que guió a Berta Braslavsky en todas sus acciones, en las que se destaca la escritura de la obra que aquí comentamos, y que constituye un legado ineludible para los educadores que hemos decidido continuar hoy con esa utopía que —como la autora— creemos posible.

Bibliografía

- Arata, N. y Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Arata, N. y Gentili, P. (2015). Presentación. En Ponce, Aníbal. *Educación y Luchas de clases y otros escritos*. Gonnet: Editorial UNIPE.
- Braslavsky, B. (1952). *Positivismo y antipositivismo en la Argentina*. Buenos Aires: Procyon.
- (1983). *La Lectura en la Escuela*. Buenos Aires: Kapelusz.
- (1992). *La escuela pueda: una perspectiva didáctica*. Buenos Aires, Aique.
- (2004). *Primeras letras o primeras lecturas. Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2014). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectoescritura: sus fundamentos pedagógicos y la renovación actual*. Gonnet: Editorial UNIPE.
- Carli, S. (1997). Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones. Una exploración de las nuevas formas del debate en educación. En Puiggrós, A. (dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina 1955-1983*. Buenos Aires: Galerna.
- Chartier, A., y Hebrard, J. (2002). *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980- 2000)*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, A. (2009). ¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes? *Anuario de Historia de la Educación*, 9. Buenos Aires: SAHE/Prometeo.
- Cucuzza, R. (1987). *Berta P. de Braslavsky*. Discurso en ocasión de la entrega del Premio Aníbal Ponce 1987. Buenos Aires: Ediciones Amigos de Aníbal Ponce.
- Diamant, A. (2010). *Testimonios de enseñar y aprender. Ser psicólogo en la UBA de los 60*. Buenos Aires: Teseo.
- (coord.) (1996). *Testimonios para la experiencia de enseñar. Berta P. de Braslavsky*. Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Ferreiro, E. (1996). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 4, año 17.
- Hobsbawn, E. (1998). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Linares, M. C. (2005). *Los libros de lectura en la Argentina, sus características a lo largo de un siglo*. UNLu (mimeo).
- Pineau, P. (dir.) (2006). *El principio del Fin. Políticas y Memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue.
- Puiggrós, A. (1997). Espiritualismo, normalismo y educación. En Puiggrós, A. (dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna.

Suasnábar, C. (2004). *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: FLACSO/Manantial.

Terán, O. (1986). Aníbal Ponce o el marxismo sin nación. En Terán, O., *En busca de la ideología argentina*. Buenos Aires: Catálogos Editora.

— (1993). *Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual argentina 1956-1966*. Buenos Aires: Ediciones El cielo por asalto.

Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: CEM/Novedades Educativas.

Pablo Pineau es Doctor en educación (UBA). Es Profesor titular regular de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (FFyL-UBA) y de la ENS n.º 2 Mariano Acosta. Tiene una amplia trayectoria en publicaciones nacionales y extranjeras como autor, coautor y director en temáticas de historia, teoría y política de la educación. Ocupó la presidencia de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, y la dirección del Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA. Actualmente dirige el Proyecto Espacios de Memoria de la ENS Mariano Acosta y el Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Tucumán.

5

La Teoría de la Transposición Didáctica como marco para pensar la vida de los saberes en las instituciones

Patricia Sadovsky

La teoría de la transposición didáctica, primera aproximación

¿Cuál es el problema? El problema es el saber. El saber en la escuela.

Comencemos el análisis de la Teoría de la Transposición Didáctica creada por Yves Chevallard²¹ (1985, 1997), ubicando el núcleo problemático a partir del cual este autor despliega su construcción. Las instituciones, todas, la escuela en particular, funcionan bajo ciertas restricciones que condicionan el modo en que se pueden tratar —producir, utilizar, desarrollar, transmitir— los saberes en su interior. En otros términos, la vida de los saberes en la institución escolar responde a razones vinculadas a su estructura que no se pueden dominar “a voluntad”. Lograr una caracterización de los saberes ligada al análisis de esas condiciones constituye un programa de investigación que emerge de —y es orientado por— la Teoría de la Transposición Didáctica. Este punto de partida, uno entre otros posibles, resultará fructífero —así lo entendemos— para desplegar un conjunto de ideas que conforman aspectos nodales de esta teoría. Arranquemos.

¿Cuáles son esas restricciones? ¿Quién las impone? Esos saberes, de “adentro” de la escuela, ¿plantean relaciones problemáticas con “otros” sa-

21. Yves Chevallard, un didacta de la matemática, francés, profesor (actualmente emérito) de la Universidad de Aix-Marseille, propone sus primeras construcciones sobre la Teoría de la Transposición Didáctica hacia 1980. En 1985 produce una síntesis teórica en un texto agudo y provocativo cuyo título en francés es *La transposition didactique. Du savoir savantau savoir enseigné*. En 1991 el autor revisa algunas de sus formulaciones iniciales. Para este último texto nosotros hacemos referencia a la versión en castellano publicada en 1997. En el presente artículo nos detenemos en algunos de los problemas que la teoría aborda sin seguir el orden en que históricamente fueron presentados sus conceptos ni dar cuenta de todas las reformulaciones que el autor ha realizado.

beres de “afuera” con los que están “emparentados”? Estas relaciones ¿son inmodificables? ¿Están predeterminadas más allá de la acción de los docentes y de los alumnos que estructuran sus interacciones sobre la base de la función transmisora de la escuela? ¿Hay un “adentro” y un “afuera” que deberíamos reconocer porque se afectan mutuamente? ¿Hay distintos “adentros” y distintos “afueras”? ¿A qué nos referimos cuando hablamos de “saberes”?

Estas preguntas son en realidad un recurso expresivo para ir nombrando aspectos que consideramos centrales del marco que plantea Chevallard para estudiar el problema del saber en la escuela. Una aproximación a ellas nos permitirá plantear una primera interpretación de la teoría, de las razones por las que la consideramos un aporte fundamental al estudio de la transmisión de los saberes y de los conocimientos en las instituciones, a la comprensión de la enseñanza.

Es bastante conocido que la teoría de la Transposición Didáctica habla de las relaciones —de las transformaciones que se producen— entre el saber llamado “sabio” y el saber “enseñado” en la escuela y que estas etiquetas —“sabio” y “enseñado”— nombran modos diferentes de hacer cosas con el saber. Hubo una interpretación —probablemente no ajena a la manera en que su autor formuló sus primeras síntesis— en la que la escuela quedaba casi acusada de deformar —por razones inevitables, eso sí— la pureza de aquello que se elaboraba en el campo académico. En esa versión, las etiquetas no solo nombraban, también jerarquizaban y hasta juzgaban. Sin embargo —entendemos— la intención de Chevallard no era denunciar la torpeza de la institución escolar al tomar a su cargo las obras que la cultura le entregaba para ser transmitidas a las jóvenes generaciones; más bien se trataba de interrogar, comprender, explicar, estudiar —en suma, desnaturalizar— las necesidades, las eficacias, los alcances, los límites, las alternativas de los procesos vinculados a la circulación de los saberes en la escuela. Para este análisis la comparación con otras modalidades desarrolladas en otras instituciones resultó ser una vía potente. En ese contexto cobra sentido la referencia al saber “sabio”. Profundicemos esto.

Un saber es un cuerpo organizado de conceptos que se relacionan entre sí, expresados en un lenguaje formal y cuyo ámbito de validez se explicita. Las proposiciones que vinculan los conceptos se validan por procedimientos explícitos, según normas aceptadas por una comunidad de producción de ese saber (Castorina y Sadosky, en prensa). En este sentido el saber es el producto cultural de una institución que tiene por objeto identificar, analizar y organizar los conocimientos a fin de facilitar su comunicación (Brousseau y Centeno, 1991). Los saberes son elaborados en el marco de prácticas sociales específicas y su producción está culturalmente condicionada.

La noción de saber que acabamos de esbozar no abarca las situaciones en las que las personas movilizan herramientas personales, obtenidas de diversas maneras, para abordar problemas o cuestiones específicas que se les plantean. Es allí donde, con variantes, distintos autores proponen hablar de conocimientos. Brousseau y Centeno (1991) plantean que los conocimientos son medios, no necesariamente explicitables de controlar una situación para obtener un resultado conforme a una expectativa personal o a una exigencia social. Chevallard (1997) entiende que el conocimiento supone la existencia de relaciones con los objetos. Los conocimientos se producen en situaciones específicas orientadas hacia alguna finalidad y, por el recorte que esto implica, su relación con los saberes no es inmediata. Entre un saber y las prácticas alrededor de él en la escuela hay una distancia que no se termina de recorrer. En tanto el saber en la escuela siempre se presenta a través de una contextualización que convoca a la actividad de alumnos y docentes, las relaciones entre conocimientos y saberes tienen un lugar como asunto de indagación cuando queremos estudiar la vida de los saberes en la institución escolar. En este sentido, la problemática de la transposición didáctica las toca.

¿Por qué en la Teoría de la Transposición Didáctica se hace referencia a un saber sabio?

Un saber en la escuela siempre se refiere a otro que está afuera de ella. Es la existencia de este último lo que otorga autorización a que la sociedad —después veremos a través de qué instancias— lo designe para ser enseñado. La escuela depende del cuerpo social y de sus valores. Apenas podría cumplir su misión si estuviera débilmente sostenida por la sociedad, nos dice Chevallard (1994). Más que el carácter de sabio, es el reconocimiento cultural de ese saber el que posibilita —y también justifica— su inclusión en los propósitos educativos. Lo hace tributario de legitimidad, de reconocimiento social (Johnsua, 2009). La apelación a saber sabio pone en evidencia la existencia de otra institución del campo académico en la que el mismo nombre remite, a propósito de ese saber, a prácticas diferentes de las que ocurren en la escuela. Esta diferenciación cumple, desde nuestro punto de vista, dos funciones muy relacionadas: una de ellas, habilitar un análisis comparativo que problematice el tratamiento escolar de los saberes; la otra, de alguna manera una generalización de la anterior, asumir que el estudio del funcionamiento de los saberes implica el análisis de prácticas sociales que, con relación a ellos, se desarrollan en espacios institucionales.

Quisiéramos enfatizar el carácter modélico de los términos que estamos introduciendo y distanciarnos de una visión rígida según la cual existiría un cuerpo de conocimientos “sabios” parte de los cuales se eligen para ser ense-

ñados, se transforman en alguna instancia para adaptarlos a la escuela y se desarrollan allí de una cierta manera. Lejos de eso, que supondría que ya se conocen esos mecanismos, Chevallard propone un marco para estudiar procesos en tanto realidades por explicar, conjuntos de condiciones y restricciones por dilucidar, prácticas sociales que modifican en los intercambios entre las personas, una y otra vez los saberes y sus sentidos (Chevallard, 2013).

El calificativo de sabio aplicado a saber fue objeto de numerosas críticas, algunas de las cuales Chevallard rechaza abiertamente y otras toma en cuenta y las considera un aporte —así lo explicita— para reformular y hacer avanzar su teorización (Chevallard, 1994). Veamos.

Entre las primeras, el argumento fundamental que recuperamos acá es el que considera que en la Teoría de la Transposición Didáctica se asoma una concepción aplicacionista según la cual la referencia al campo científico “iluminaría” las intervenciones educativas para que se aproximen a él “lo más posible” (Bronckart y Plazaola Giger, 2007). Sin embargo, como ya hemos señalado, el sentido fundamental de la referencia que plantea Chevallard es subrayar el carácter abierto a la sociedad del sistema de enseñanza: solo puede existir en la escuela aquello cuyo estatuto cultural, pero también epistemológico, está legitimado en la sociedad —es el caso de aquello que se produce en el ámbito académico—.

Hubo también quienes hicieron planteos desde otra perspectiva: sostuvieron que era difícil referenciarse a un saber sabio para enseñanzas como las lenguas, la educación física o la educación para la salud. Efectivamente, para estas disciplinas, podían reconocerse instituciones y prácticas sociales que actuaran como referentes externos a la escuela que no pertenecían al ámbito académico. Al tomar en cuenta estas observaciones, Chevallard reconoce la necesidad de extender la teoría. Es así como este autor enriquece la formulación inicial. Sostiene que las prácticas sociales se desarrollan en instituciones que por sus características dan lugar a un tipo de relación con los objetos de saber (relaciones institucionales) y que las personas que allí trabajan entablan relaciones personales con esos objetos, conforme a las relaciones institucionales. La concepción de un saber sabio deja paso a las nociones de institución, sujeto, objeto, relación personal con un objeto y relación institucional con un objeto. El alcance de la teoría se amplía al plantear que en realidad, un saber vive —existe, se desarrolla— en varias instituciones a la vez, que en cada una de ellas, plantea un tipo de relación específica con los objetos que lo constituyen. Lo que caracteriza a los saberes es especialmente su multilocación (Chevallard, 1997). Por ejemplo, los saberes matemáticos se producen en universidades y otros centros de producción de conocimientos; los ingenieros

usan matemática y tal vez en las adaptaciones que esos usos les requieran, también produzcan nuevos conocimientos, pero la finalidad es diferente que la de los matemáticos productores. El uso plantea otras exigencias para la validación de los conceptos en juego (Chevallard, 1997). La matemática también se enseña en las escuelas (primarias y secundarias) y en la universidad; esa enseñanza, ¿comporta o podría comportar producción? ¿Y uso? ¿Qué tipo de uso? No se puede dar respuestas *a priori* a estos interrogantes: se abre así un vasto campo de investigación orientado por preguntas que permitirán indagar, a propósito de las prácticas sociales las relaciones institucionales y personales con los objetos de saber.

Este planteo, al proponer una dialéctica entre “pensamiento” de las instituciones y pensamiento de los sujetos, “hace lugar” a la participación de alumnos y docentes en los procesos de transposición didáctica. Efectivamente, como ya hemos mencionado, el saber solo es accesible a través de situaciones contextualizadas y es transformado en las interacciones que tienen lugar en las instituciones a raíz de esas situaciones. La actividad cognitiva que allí tiene lugar se desarrolla siempre en un marco institucional que la condiciona. La unidad de análisis para su indagación es la interacción entre los sujetos que tratan con el saber en cada institución (Schubauer-Leoni, 1997). La transposición didáctica no se ubica ya en la frontera entre la escuela y la sociedad, la atraviesa en todas sus dimensiones.

En síntesis, comenzamos ubicando el núcleo de la Teoría de la Transposición Didáctica como el estudio de las restricciones y condiciones que moldean la vida de los saberes en la escuela. Una primera formulación de la teoría focaliza en las relaciones entre los objetos de saber que se referencian en la cultura (y, en particular en los ámbitos de producción de conocimientos), los objetos designados para enseñar y los objetos de enseñanza. En esa versión, la teoría habla de los vínculos entre la sociedad y la escuela, con relación a los saberes; pero estos vínculos se mantienen casi en la frontera, aluden más al pasaje de afuera hacia adentro. El desarrollo de la teoría y sobre todo el reconocimiento de que para algunas de las disciplinas que se enseñan la necesaria legitimación cultural no provenía de instituciones académicas, da lugar a que Chevallard postule que los saberes viven en distintas instituciones y que en cada una de ellas son objeto de prácticas sociales específicas. De esta manera cobran cuerpo las nociones de relación personal e institucional con los objetos de saber. El estudio de la transposición didáctica se plantea entonces en términos del análisis de las prácticas sociales con relación a los saberes, en el marco de la institución escolar. Esto abarca el estudio de la actividad de alumnos y docentes que participan —también— de los procesos de transposición

didáctica. La referencia a otros funcionamientos institucionales contribuiría a desnaturalizar los de la escuela e identificar sus condicionamientos.

En nuestras primeras lecturas de la teoría de la transposición didáctica nos preguntábamos si Chevallard describe el funcionamiento de los saberes con el propósito de pensar en su transformación. Este autor se centra en la necesidad de indagar los vínculos entre las condiciones institucionales y los modos en que circulan los saberes como requisito imprescindible para pensar en cualquier transformación y, desde esa perspectiva es muy escéptico con respecto a los intentos de cambio que parecen orientados mucho más por el empecinamiento que por el conocimiento. Es así como reclama para quienes estudian las cuestiones del saber en la escuela una relación indirecta que articule la voluntad de transformar el mundo con la exigencia insuperable de conocerlo (Chevallard, 2013).

Es momento entonces de adentrarse en el análisis que el autor hace del funcionamiento del saber en la institución escolar, identificar cuáles son las restricciones principales que reconoce. Resulta esto fundamental para romper con la naturalización que la cultura nos instala y estar en condiciones de concebir preguntas tendientes a estudiar la viabilidad de otras posibilidades para el saber en la escuela.

Saber-texto, saber-tiempo

Hay un “objeto” que integra la cultura escolar que, aunque ya no existe en su versión original porque su formato se ha ido modificando sustantivamente con el tiempo e incluso su nombre ha ido cambiando, conserva una impronta que irradia su espíritu e impone una cierta relación con los saberes. Ese objeto es el programa. Allí se expresan porciones de contenidos (agrupados en unidades, ejes o temas) a las que se les asigna un período de enseñanza, en un cierto nivel de la escolaridad. Allí los saberes se listan y se impregnan de tiempo. Uno de los grandes aportes de la Teoría de la Transposición Didáctica ha sido analizar las restricciones —los moldes— que subyacen a su reinado tanto en lo relativo a la concepción de conocimiento que impera en la escuela como a las contextualizaciones que se proponen para enseñar y, en consecuencia, a las interacciones que a propósito de éstas tienen lugar. Una aclaración antes de continuar con el análisis: si bien los programas prácticamente ya no existen como tales en las escuelas —lo hemos admitido— y se han reemplazado por documentos curriculares que contextualizan mucho más los saberes a trabajar, la estructura listado-tiempo subsiste y por eso, de manera genérica, para

referirnos a los instrumentos que ponen la enseñanza en texto, seguiremos usando el término programa.

Los contenidos que los docentes deben enseñar —formulados en ese ámbito técnico-político de la educación que Chevallard denomina *noosfera*— han “admitido” —y siguen “admitiendo”— ser definidos, identificados, comunicados en un listado. Listado que normalmente no contiene trazas de los asuntos, las preocupaciones, los problemas que dieron lugar a su elaboración en algún marco institucional. La separación entre conocimientos por un lado y problemas y prácticas en el marco de las cuales se elaboran, por otro, constituyó la gran maniobra de naturalización de los saberes en la escuela moderna cuyas consecuencias se extienden hasta el presente. Es justamente esa separación la que permite dispersar conceptos que el trabajo organizado alrededor de problemáticas ineludiblemente reuniría. Los saberes se vuelven declarativos, formales, como monumentos que se visitan, dice Chevallard. Describen realidades cuyo sentido es difícil de reconstruir.

En el caso de la matemática, por ejemplo, cuando se enfrentan problemas abiertos (su respuesta no está predeterminada) y complejos (implican la toma en cuenta de numerosas variables), convergen como herramientas de resolución muchos conceptos cuyo estudio en la escolaridad se separa. El examen de este “hecho” contribuye a romper con la naturalidad de un cierto ordenamiento (en unidades). Podríamos decir, de manera algo casera, que los problemas con algún grado de apertura y complejidad ponen junto lo que los programas separaran. De manera complementaria, para poder plantear problemas que admitan ser resueltos solo con aquello que el programa pauta en un cierto momento, es ineludible reducir artificialmente la complejidad de lo que se propone para el trabajo con los estudiantes. Se escurren de esta manera las razones de ser de los conceptos que parecen haber estado siempre ahí, se borran las trazas que permiten comprender qué aporte para la explicación de qué asunto, para el tratamiento de qué tipo de problemas esos saberes fueron alguna vez producidos en la sociedad.

Asimismo, para abordar la complejidad que venimos mencionando, para poner el saber en acto, es necesario apelar a otros componentes que forman parte de los conocimientos y que los programas muchas veces ignoran: las normas de trabajo en una disciplina, la capacidad de reconocer las hipótesis que subyacen a una cierta argumentación, la aceptación del carácter hipotético del discurso científico, la posibilidad de seleccionar a qué ideas apelar para abordar una cierta cuestión, solo por poner algunos ejemplos (Chevallard, 1997). Sucede que estos componentes no pueden ser objeto de un discurso de la misma manera que lo son la noción de proporcionalidad directa, el concepto

de fuerza o el producto bruto interno, justamente porque se ponen en juego en acto. Se hacen visibles en el momento de abordar, resolver, aprender pero son difícilmente enseñables. Su valor de herramienta se moviliza en el contexto problemático en el que emergen como necesidad. Por eso, su sentido se pierde cuando se pretende enseñarlos de manera independiente de su función en el tratamiento de las situaciones que se encararan. Tenemos acá un argumento que objeta la enseñanza de las competencias en sí mismas, desarraigadas de cualquier contextualización como si pudieran adquirirse para luego ir aplicándose a diversas situaciones, cuando la ocasión se presenta.

En el marco de las ideas que estamos planteando interpretamos los señalamientos críticos de Chevallard respecto de la noción de saberes previos según la cual parecería que éstos nombran aquello que es inmediatamente anterior a la puesta en juego de un nuevo saber. Esta perspectiva se contraponen justamente con la que supone la convergencia de diferentes ideas como requisito para abordar situaciones de cierta complejidad. Chevallard habla del sincretismo que implica el saber en acto (1997).

Asimismo, el agrupamiento en unidades que un programa plantea otorga a cada una de ellas una cierta autonomía lo cual reafirma la suposición de que es posible ordenar temporalmente los aprendizajes y al mismo tiempo nos vuelve a conectar con una idea del tiempo escolar como puro presente. Veamos esto.

En cada momento, en cada asignatura, se estudian las cuestiones de la unidad que se está tratando. ¿Qué vínculos se entablan con lo ya tratado? ¿Hay espacio en la escuela para revisarlo a la luz de las nuevas ideas? ¿Para retomar algo que no se terminó de entender? ¿Para modificar incluso una idea que se tenía y que un nuevo trabajo con los saberes contribuye a resignificar? ¿Para dejar algo en suspenso porque no se puede terminar de abordar?

El tratamiento de los saberes en la escuela moderna, justamente por estar regido por la concepción de programa que se recorre, con unidades agrupadas con cierta autonomía unas de otras, parece no tener noticias de estas cuestiones. Sin embargo, son propias de los procesos de producción de conocimiento en los que generalmente se avanza con lagunas, con asuntos pendientes que —se acepta— se irán comprendiendo con nuevas herramientas. Lo nuevo se teje con lo viejo, lo modifica, lo reconstruye y, por eso mismo, reposa sobre una anterioridad que sobrepasa lo secuencial (Sensevy, 1998). La Teoría de la Transposición Didáctica nos ayuda a tomar conciencia entonces del condicionamiento que implica el formato de la escuela respecto de la posibilidad de considerar una relación con los saberes en la que estén presentes las dudas, las resignificaciones, las proyecciones, las incertidumbres. Nuevas preguntas,

complementarias, pero tal vez algo más precisas de las que formulamos antes, se abren frente a la posibilidad de indagar otra idea de conocimiento en la escuela, y por lo tanto, otra idea de tiempo: ¿cómo es la relación entre viejos y nuevos conocimientos? ¿En qué sentido se puede admitir cierta provisoriedad? ¿Qué alcance tienen las ideas que los alumnos consolidaron en un cierto momento? ¿Qué previsiones se pueden hacer sobre aprendizajes futuros a partir de lo que los alumnos saben en cierta etapa? ¿En qué sentido las nuevas ideas ayudarán (o no) a comprender las que se estudiaron tiempo atrás pero no se terminaron de aprender?

Aunque corremos el riesgo de presentar las cosas de manera un poco rígida y dicotómica, queremos subrayar la diferencia entre una visión de progreso en los aprendizajes que se basa en avanzar en el programa y otra, que se sustenta en la resignificación y la reorganización de las ideas a raíz de las interacciones que tienen lugar cuando se abordan colectivamente cuestiones complejas. Un tiempo que avanza acumulando saberes, contrapuesto a un tiempo que va y viene transformándolos.

Chevallard introduce otra dimensión de análisis vinculada a la asignación de tiempos preestablecidos para la enseñanza de cada tema. La escuela los ha naturalizado sin que se tomen en cuenta los procesos de aprendizaje, a tal punto que se llega a creer que verdaderamente hay un tiempo definido *a priori* para aprender cada cosa. Cuando no se logra, la explicación se encuentra en alguna “falla” del alumno (lento, distraído, desconcentrado, desinteresado, disléxico...).

La atribución de tiempos *a priori* está asociada a la pauta de tomar una prueba (un control) al finalizar cada unidad como si el tiempo de enseñanza —es decir, el recorrido por el programa— coincidiera con el del aprendizaje. Esta ficción, así la nombra Chevallard, obliga a reducir notablemente la complejidad de aquello que se enseña para hacer verdadero el supuesto. Una vez cumplida la prueba, el tema en cuestión ya es pasado y puede ser olvidado, pasar a la papelera de reciclaje. Por supuesto no se trata de reglas escritas ni de prácticas conscientes, ni mucho menos de acusaciones personales, simplemente se está subrayando un funcionamiento compatible con los frecuentes olvidos de los estudiantes. En síntesis, hemos tratado de dar cuenta de las restricciones que plantea la organización de los contenidos a ser enseñados en un texto que los presenta secuencialmente, desvinculados de las problemáticas que contribuirían a abordar, con tiempos de enseñanza atribuidos *a priori*. Chevallard llama cronogénesis a este funcionamiento del tiempo escolar. Varias ficciones sostienen este armado: el aprendizaje ocurre como consecuencia casi inmediata de la enseñanza, los tiempos se comportan de manera lineal, ascen-

dente y acumulativa, los asuntos a tratar se pueden fragmentar en porciones autónomas. La consecuencia más notable es la gran reducción que se produce en cuanto a la complejidad de aquello que se puede abordar.

Este análisis no prescribe la necesidad de cambiar el modo de organización curricular, solo intenta dar cuenta del condicionamiento que implica para el trabajo con los saberes que se puede hacer en sala de clase. En ese sentido decíamos más arriba que la institución condiciona, hecho que se refuerza porque los libros de texto y otros materiales que llegan a los docentes para ayudarlos en su tarea responden a la misma organización de los saberes.

La versión de la enseñanza como monumento que se visita determina *a priori* su desarrollo, no deja lugar a desvíos sorprendentes. Desde ese punto de vista se consolida una idea, socialmente compartida, de que las etiquetas que nombran aquello que se enseña, remiten a significados únicos. Al estar desprovisto de problemáticas abiertas, el conocimiento se desvitaliza y prácticamente no queda espacio para incluir la actividad intelectual de alumnos y docentes. De esa predeterminación y sus consecuencias hablaremos a continuación.

Los lugares del alumno y del docente en la relación con los saberes

Chevallard plantea que uno de los problemas más difíciles para un profesor es ofrecer un lugar genuino a los alumnos para que puedan crear, tener un verdadero papel en el tratamiento de las cuestiones en la clase (1999). ¿Por qué? Entendemos que el problema tiene su origen justamente en el grado de determinación de las prácticas escolares con relación a los conocimientos, que viene condicionado a la vez por cuán abiertas y problemáticas son las cuestiones que se proponen.

Como hemos analizado, históricamente la enseñanza ha funcionado sobre la base de un texto que no incluía el estudio de cuestiones abiertas que dieran lugar a producciones originales por parte de los alumnos. Si lo que va a suceder, se conoce de antemano, ¿cómo esperar un aporte genuino que desviaría el recorrido? ¿Cómo podría otorgárseles un lugar auténtico a los estudiantes en el trabajo con el conocimiento cuando en realidad, tampoco los docentes se ven confrontados a dejar sus propias huellas en los intercambios que sostienen en las aulas porque aquello que enseñan se ha vuelto rutinario, no contiene ninguna novedad? Y allí —en el grado de apertura de lo que se plantea en clase— entendemos que habría que indagar la posibilidad de concebir el aula como un espacio de producción intelectual. Y cuando hablamos del grado

de apertura, hablamos también de tiempos durante los cuales se sostiene el trabajo alrededor de una problemática, de fuentes de consulta tanto para los docentes como para los alumnos, de modos de legitimación del trabajo que se realiza, de evaluaciones. Veamos.

Tomaremos primero un ejemplo de la escuela primaria. En nuestras interacciones con maestras en las que discutíamos problemas de enseñanza de la matemática en sus aulas, ellas remarcaban la incertidumbre que les generaba abrir el juego para que los alumnos propusieran sus propias estrategias de cálculo (Sadovsky, Quaranta, Itzcovich, Becerril y García, 2018). Si bien valoraban positivamente esa posibilidad de trabajo intelectual para los niños, al mismo tiempo dudaban respecto su pertinencia, del tiempo que les consumía, de lo adecuado de sus intervenciones, de cómo coordinar las propuestas de los alumnos con los procedimientos convencionales. El problema central no era habilitar a los niños para que propusieran sus estrategias sino poder recuperarlas ellas para plantear una discusión colectiva en sala de clase a raíz de esas producciones. Las maestras no se sentían ni formadas ni autorizadas para elaborar un discurso propio que relanzara de alguna manera el trabajo original de sus alumnos en el espacio colectivo de la clase. Parecía muy difícil para ellas proponer, en términos de conocimientos matemáticos, una explicación diferente de la descripción de procedimientos que los mismos niños hacían.

El episodio nos ayuda a identificar varios problemas que, entendemos, están vinculados a las condiciones de determinación de los hechos de la clase que históricamente rigieron en la enseñanza. Por una parte, la apertura a la que se veía expuesto el trabajo en el aula generaba dudas en las maestras con relación a sus responsabilidades de enseñanza: ¿estaban cumpliendo realmente con su compromiso de enseñar a los alumnos, al ocupar tanto tiempo en discutir lo que los mismos niños habían propuesto?, ¿no significaba un alejamiento de la obligación de trabajar con los procedimientos convencionales? ¿Era necesario articular estos últimos con las producciones que surgían en la sala de clase? ¿Cómo hacerlo? También se expresaban incertidumbres vinculadas al control de los aprendizajes: ¿si sabía hacerlo de este modo, tendría que aprender igualmente lo convencional? ¿Los padres aceptarían esto? ¿si fue capaz de poner en juego este procedimiento por sí mismo, qué de nuevo les estaríamos enseñando con esto nosotras? ¿Qué estarían aprendiendo los alumnos? ¿Cómo lo controlamos? Notemos el diálogo con tantos interlocutores a la vez: las tradiciones de la escuela, los padres, las indicaciones curriculares, la idea de responsabilidad social de la enseñanza.

Al desmenuzar las ideas en juego en los procedimientos originales de

los alumnos quedaba claro que había relaciones matemáticas –contenidos– cuyo tratamiento no había sido planificado de antemano. ¿Cómo identificarlas? ¿Qué estatuto tienen? ¿Es relevante tratarlas? ¿Es importante hacerlo con todos los alumnos, aun los que no estuvieron implicados en esas estrategias? ¿Qué hay de general en la diversidad de procedimientos que surgen en el aula que las maestras podrían reconocer y transformar en asunto de enseñanza para todos? ¿Qué vínculos se podrían establecer, en términos de conocimientos matemáticos entre los distintos procedimientos que los niños proponían? Estas preguntas requerían un ámbito en el cual ser analizadas. La posibilidad de otorgar un lugar de producción a los alumnos en el tratamiento de las ideas que se discuten en la clase, requiere de un espacio institucional en el cual estudiar esas producciones para retomar el trabajo con ellos, analizarlo, discutir su validez, plantear posibles generalizaciones. En otros términos, para hacer un lugar genuino a los alumnos en el trabajo intelectual de la clase, los docentes necesitan analizar las propuestas que hacen los niños, interpretarlas en términos de conocimientos en juego, pensar cómo integrar esas ideas con otras, concebir qué discusiones pueden proponer, qué generalizaciones plantear, qué restricciones considerar. La trayectoria de enseñanza empieza a tener un componente abierto, cuyo contenido habrá que ir produciendo como resultado del análisis que va teniendo lugar, de manera paralela al desarrollo de las clases. Pareciera que una condición para hacer un lugar genuino a los alumnos, es plantear situaciones abiertas cuya respuesta no es completamente anticipable, a la vez que para interpretar esas producciones es necesario concebir el ámbito en el que los docentes analizarán sus clases, estudiarán las producciones de los niños para reorientar los recorridos. Esta condición es un punto de partida sobre la base del cual habrá que explorar cómo se van elaborando los objetos de saber en esos procesos de producción en los que tanto los alumnos como los docentes se conciben como productores a raíz de las cuestiones con las que tratan.

Dentro de la misma perspectiva de indeterminación de la enseñanza, Chevallard viene proponiendo como asunto de investigación para la escuela secundaria y para la universidad el análisis de Recorridos de Estudio e Investigación. Se trata de abordar cuestiones problemáticas, bajo la dirección del profesor, cuya respuesta no es conocida para nadie, e ir compaginando los saberes –tal vez de diferentes disciplinas– orientados por la necesidad de producir respuestas a las cuestiones planteadas. Son las preguntas las que orientan el recorrido de estudio y el contacto con las obras es subsidiario de su potencialidad para contribuir a construir respuestas (Chevallard, 2005).

Desde este punto de partida surgen numerosas preguntas que se con-

ciben como objeto de indagación. Proponemos solo algunas porque es en los mismos desarrollos investigativos que se renuevan, se reformulan, se reorganizan o incluso se abandonan: el contacto con zonas del saber que se exploran con el propósito de dar respuesta a preguntas específicas ¿habilita a hacer una reconstrucción de ese saber que permita reconocerlo o reutilizarlo en otro contexto? ¿En qué condiciones? ¿Es necesaria esa reconstrucción? ¿Las relaciones que no se tuvieron en cuenta, porque no fueron necesarias, quedarán afuera del ámbito de estudio para los alumnos? ¿Se reencontrarán en otro estudio? ¿Cómo inscribir los conceptos puestos en juego en organizaciones más generales, para descontextualizarlos, para reconocer el ámbito de validez de las relaciones empleadas? ¿O se renuncia a esa inscripción? ¿Cómo se construyen las fuentes de datos para abordar los problemas? ¿Cómo se validan las respuestas obtenidas?

La intención no es ofrecer acá un marco de preguntas exhaustivo —no podríamos hacerlo— para abordar un estudio como el que estamos esbozando. Más bien queremos enfatizar que, además de las imprescindibles políticas públicas que se requerirían para estos proyectos, es ineludible indagar sus condiciones, sus posibilidades, su viabilidad institucional, los posicionamientos requeridos de alumnos y docentes. Lejos de prescribir, Chevallard nos convoca a investigar.

Prescripción en lugar de investigación

¿Qué sucede cuando la prescripción, o el afán de innovación, reemplazan a la investigación de las condiciones que hacen posible las transformaciones? Justamente, promover un proyecto de enseñanza de la envergadura que comentábamos recién sin conocer su potencialidad, su viabilidad y sus condiciones implica adoptar la posición de aquellos que prescriben recortados socialmente de quienes ejecutan, sin estar verdaderamente interesados en obtener eso que se proclama, como si su logro fuera tan simple que bastara con indicarlo para que otros lo realicen. Al no alcanzarlo, culpabilizar, por ejemplo a los docentes, es una vía siempre abierta (Chevallard, 2013).

En esta última reflexión inscribimos nuestra objeción a las proclamas mediáticas en las que se propagandiza, por ejemplo, el predominio del hacer por sobre el saber o el abandono de las disciplinas a favor de la interdisciplina, para renovar la enseñanza (Roegiers, 2016). Las traemos a cuento porque a primera vista podrían tener un parentesco con la perspectiva de encarar en la enseñanza secundaria el estudio con los jóvenes de problemáticas abiertas.

Aunque en principio podríamos atender a estos llamados, dejan de ser válidos si no se realizan análisis en términos de: condiciones para su implementación, procesos de construcción de los problemas a abordar en las aulas, fuentes de datos e información para trabajar, análisis de los procesos de producción de ideas en clase, condiciones de preparación del trabajo por parte de los docentes, entre otros componentes.

Tomemos, por ejemplo, las relaciones entre hacer y saber. Cuando el propósito es entablar un vínculo con el conocimiento, inscribir la actividad que se desarrolla en un cierto momento en la producción cultural, vincular lo que se hace con lo que ya está hecho, fundamentarlo más allá de la eficacia conseguida en el momento, saber y saber hacer lejos de estar desligados constituyen un par inescindible: para hacer se necesitan saberes a la vez que la reflexión sobre los procesos del hacer permite identificar/profundizar/reconstruir/revisar/modificar saberes. El saber ayuda a fundamentar mejor el hacer, es herramienta para el hacer, le da potencia; la conciencia de que el saber ayuda a operar sobre algún campo de la realidad vitaliza y contribuye a valorar el conocimiento. La relación está lejos de ser obvia cuando se piensa en los recorridos de aprendizaje de los jóvenes y es —y debe seguir siendo— objeto de indagación, de exploración, de experiencia. ¿Desde qué postura, de acuerdo con qué sentidos se considera que el hacer mató al saber? La facilidad con la que se comunica desde ciertos ámbitos gubernamentales la dirección que debería tomar la escuela para mejorar su calidad desconoce la ruptura que implica, la complejidad que tiene, la producción que necesita para tener alguna existencia en las prácticas con el conocimiento. Se echa falta en estos planteos el papel de los docentes en las propuestas que se hacen. Apenas se lo ubica como facilitador. Entendemos que se trata de alguien que observa a cierta distancia y ayuda en las dificultades, “da las herramientas” cuando los alumnos lo requieren. Su propia relación con el saber, aparece oculta. Sin embargo, consideramos imprescindible que esa relación se ponga en juego si pensamos una enseñanza que contemple el estudio y la producción de ideas como parte de los intercambios entre alumnos y docentes.

El docente, la determinación de la enseñanza y la mediación con el conocimiento

La perspectiva de una enseñanza con un grado importante de indeterminación supone una ruptura sustantiva con aquella descrita en términos de un

texto que se recorre. Fundamentalmente porque el docente se ve confrontado a la necesidad de producir un nuevo texto, capaz de articular las producciones de sus alumnos con las ideas que pueden ser consideradas como referencias, como herramientas, como emergentes, según el caso. ¿En qué ámbito el docente produce ese texto?, ¿cómo lo valida?, ¿quién autoriza esta función productora que le ha sido históricamente negada? ¿Cómo se resignifica su función mediadora (entre la producción cultural y las ideas de los estudiantes)? ¿Sobre qué bases podrá establecer vínculos entre diferentes episodios de enseñanza para los que puede apelarse a las mismas referencias en términos de saberes? ¿Qué elaboraciones personales le exigen ese tipo de intervenciones? Como hemos dicho varias veces en este artículo, no pretendemos a través de estas preguntas caracterizar un papel —el del docente en este caso— que justamente debería ser objeto de indagación. Solo planteamos algunas líneas que —pensamos— podrían estar presentes al concebir su estudio.

En la obra *La Transposición Didáctica* de 1985, Chevallard opone, refiriéndose al docente, transmisión con producción: pareciera que para transmitir (lo culturalmente elaborado) hay que renunciar a producir (algo propio) y sobre todo jugar esa producción en la enseñanza. ¿Se puede sostener hoy esta oposición cuando estamos asomándonos a líneas para indagar la posibilidad de abrir el trabajo con los saberes a los aportes de alumnos y docentes? Pensamos que no.

La indeterminación de la enseñanza y su control público

La indeterminación de la enseñanza plantea el problema de su control público. Es claro que en un sistema educativo en el que los saberes están fragmentados, autonomizados unos de otros, restringido su funcionamiento a problemas cerrados se pueden controlar los aprendizajes de los alumnos vía su desempeño a través de pruebas escritas. Pero, ¿puede sostenerse este procedimiento cuando los recorridos se abren, se admite la incorporación de las ideas de los estudiantes en las prácticas del aula? ¿No se cae en una flagrante contradicción si se promueve por una parte que los estudiantes asuman una actitud de búsqueda, de exploración, que planteen preguntas y solo se evalúan sus aprendizajes controlando su desempeño en condiciones tan acotadas? Obviamente, un ámbito del sistema toca al otro: la indeterminación, toca el problema del control y de la evaluación. Es necesario pensar.

Hemos hablado en este punto de los lugares —las posiciones, la participación activa en la producción de ideas— de alumnos y docentes con relación

a los saberes. Por ejemplo, la responsabilidad que asumen por la validez de lo que proponen, el tipo de argumentación que esgrimen para fundamentar sus propuestas puede adquirir modalidades diferentes en los intercambios. A esa dimensión que analiza los lugares que los distintos actores asumen con relación al saber, Chevallard la denomina topogénesis en la Teoría de la Transposición Didáctica. Apelamos ahora al nombre que consideramos una buena síntesis de las ideas que expresa.

La transposición didáctica atraviesa la sociedad

Lo que ocurre en la escuela —nos dice Chevallard— depende de la legitimidad que la sociedad le concede o le niega (1997). Sostiene que el condicionamiento se ejerce en diferentes planos, de adentro y de afuera de la escuela, que van enmarcando aquello que finalmente es posible hacer con relación a la circulación de los saberes²². Es una idea potente en la que se apoya para interpretar algunos “hechos” que resuenan en el conjunto de la población y de los cuales se hacen eco tanto los medios de comunicación como encumbrados académicos que son convocados a opinar sobre la escuela. Tomemos un ejemplo que nos resultará familiar, el pronunciamiento de la Academia de Ciencias de Francia, acerca de “El lugar del Cálculo en la escuela Primaria”, del año 2007, solicitado por el ministro de educación (citado en Chevallard, 2013). El documento de la academia es un texto entre nostálgico y acusatorio, de carácter apelativo que, frente a los malos resultados de los alumnos de primaria “llama” a incentivar el gusto de los niños por el cálculo. El texto acusa y asevera mucho más de lo que explica y fundamenta. Apela al sentido común sin hacerse cargo de las complejidades de la enseñanza. Como reacción a dicho pronunciamiento, Brousseau produce una respuesta que Chevallard cita: el aprendizaje del cálculo tal como era demandado por nuestra sociedad de principios del siglo XX (...) absorbía un sexto del tiempo escolar total durante cinco años de escolaridad obligatoria (...). Ese esfuerzo era aceptado con

22. Chevallard los denomina niveles de co-determinación para enfatizar, pensamos, la influencia coordinada que van ejerciendo sobre los saberes en la escuela. Sobre la base de los niveles que identifica el autor y en versión propia, proponemos: la organización de las disciplinas en áreas, unidades, temas y cuestiones, las decisiones vinculadas a la organización de tiempos de clase, de permanencia en la escuela y de agrupamiento de la población escolar, la producción de los ámbitos técnico-políticos, la producción editorial, las decisiones políticas, como por ejemplo la implementación de operativos de evaluación masivos, la influencia de los medios de comunicación, la opinión de especialistas del campo académico.

sus inconvenientes y daños colaterales. La enseñanza es fácil cuando significa claramente para todos la aculturación en torno a prácticas comunes. Las prácticas aprendidas en la escuela se sostenían porque eran utilizadas día a día por todos, durante la vida. La voluntad, el trabajo y el placer no eran sino adyuvantes de la necesidad (Chevallard, 2013).

Nos interesa remarcar el valor explicativo que tiene para estos dos didactas el hecho de que el aprendizaje del cálculo se concibiera como un proyecto social sólidamente compartido, aspecto que no es considerado en el documento aludido, como si las transformaciones de la sociedad no interpelaran de alguna manera el sentido del aprendizaje del cálculo. ¿Cuál es entonces el propósito del texto que encargó el ministerio? ¿cuál es su aporte? ¿cuál es su influencia en los docentes y en los padres? Bajo la hipótesis de que condiciona la enseñanza del tema en cuestión, Chevallard sostiene la necesidad de indagarla. Esta es una de las maneras que propone para estudiar las restricciones que la sociedad supone para el funcionamiento del saber en la escuela.

La generalización de este proyecto a los distintos tipos de intervenciones que se producen desde la sociedad hacia la escuela es un modo de avanzar en el conocimiento de las condiciones en las que la sociedad opera sobre los saberes escolares. Si se estudia lo didáctico, uno ha de perseguirlo por doquier (Chevallard, 2013).

Conclusiones

Hemos presentado algunas ideas —centrales desde nuestro punto de vista— de la Teoría de la Transposición Didáctica. Una teoría que estudia las restricciones que condicionan el modo en que se desarrollan los saberes en las instituciones. En tanto construcción teórica, tiene un carácter modélico que nos ofrece categorías para estudiar el funcionamiento —los problemas que se estudian, los modos de producción que se asumen, los recursos a los que se apela, las maneras de validar que se sostienen, las restricciones, los condicionamientos— de los saberes en las instituciones. Esas categorías no asumen modalidades únicas cuya presencia vamos a ir a constatar en cada institución. La invitación es más bien a estudiar las variaciones que se producen, explicarlas, comparar diferentes registros, tipos de actividades, rastrear las condiciones que contribuyen a comprender por qué algunas prácticas son posibles y otras no, registrar los márgenes de maniobra las modificaciones, las transformaciones, en fin, la vida de los saberes.

La hipótesis según la cual el saber está siempre sujeto a condicionamien-

tos pone un freno a las pretensiones voluntaristas de introducir cambios en el sistema de enseñanza sin estudiar su viabilidad, su sentido, sus posibilidades.

El saber se pone en acto a través de prácticas sociales que se desarrollan en instituciones. Se establece una dialéctica entre pensamiento de las instituciones y pensamiento de las personas en la que la producción de conocimientos queda institucionalmente condicionada. Esta perspectiva pone en cuestión la existencia de una actividad cognitiva “pura”.

La relación entre el tiempo y los saberes, las posiciones que asumen docentes y alumnos en sus intercambios a raíz de las problemáticas que abordan y el modo en que se organizan los saberes para su enseñanza son tres condicionantes fundamentales que Chevallard examina con profundidad. Son aspectos a estudiar para analizar la enseñanza, cualquiera sea la modalidad que asuman.

Usar los saberes, producirlos, adaptarlos a nuevos problemas o situaciones, transformarlos para comunicarlos, son diferentes dimensiones del saber, no completamente independientes entre sí, cuyas relaciones es necesario estudiar. En otros términos, la enseñanza de los saberes no puede comprenderse completamente si se ignoran sus usos y sus procesos de producción.

Chevallard plantea la necesidad de introducir el estudio de preguntas vivas –aquellas cuya respuesta no es inmediata ni conocida– para vitalizar la escuela. Contrapone este proyecto a la idea de saber como monumento que se vista, que rigió históricamente en la escuela. Las cuestiones a estudiar se abordan tomando en cuenta las obras elaboradas en la cultura que pueden aportar elementos para la elaboración de respuestas. La relación entre las obras ya producidas y las producciones de los estudiantes es un problema didáctico fundamental. Estas son hipótesis básicas a partir de las cuales estudiar los desarrollos que se van realizando, explorar los supuestos que se hacen, conceptualizar los procesos recorridos, analizar los problemas didácticos que se presentan. Sin esos estudios no habría cómo producir una ruptura con respecto a esa visión monumentalista en la que tanto alumnos como docentes permanecen a distancia de los saberes. En esta perspectiva es posible revisar la oposición entre transmisión y producción (de conocimientos) que Chevallard planteó en la primera versión de su obra, *La Transposición Didáctica*.

Un eje para estas indagaciones es poner en el centro la relación de los alumnos con el saber: lo que debería estar en el centro y en el corazón de la escuela es la relación del alumno con los saberes enseñados y, por ende, junto con esa relación, el propio alumno y los saberes enseñados (Chevallard, 2013).

Este proyecto nos provoca, nos desafía y nos compromete. Que seamos muchos, los que asumimos la empresa.

Bibliografía

Bronckart, J. P. y Plazaola Giger, I. (2007). La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental. En Bronckart, J. P. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp. 101-132). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Brousseau, G. y Centeno, J. (1991). Le role de la memoire didactique de l'enseignant. *Recherches en didactique des mathématiques*, 11(2-3), 167-210.

Castorina, J. y Sadovsky, P. [En prensa]. El significado de los conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Editorial UNIPE.

Chevallard, Y. (1985). La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage.

– (1994a). Les processus de transposition didactique et leur theorisation. En Arzac, G., Chevallard, Y., Martinand, J. y Tiberghien, A. (comps.), *La transposition didactique à l'épreuve* (pp. 135-180). Grenoble: La Pensée Sauvage. Recuperado de http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id_rubrique=5

– (1994b). Nouveaux objets, nouveaux problèmes en didactique des mathématiques. En Artigue, M., Gras, R., Laborde, C. y Tavinot, P., *Vingt ans de didactique des mathématiques en France* (pp. 313-320). Grenoble: La Pensée Sauvage.

– (1996). La transposition didactique et l'avenir de l'École. *Fenêtre sur cour(s)*. Syndicat National Unitaire des Instituteurs. Recuperado de http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=6

– (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

– (1999a). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19(2), 221-266.

– (1999b). L'analyse des pratiques enseignants en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19(2), 22-266.

– (2005). La place des mathématiques vivantes dans l'éducation secondaire: transposition didactique des mathématiques et nouvelle épistémologie scolaire. En Actes de l'Université d'été 2004 d'ANIMATH (pp. 239-263). APMEP/ANIMATH. Recuperado de http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=48

– (2013a). Educación y didáctica: una tensión esencial. En Chevallard, Y., *La matemática en la escuela. Por una revolución epistemológica y didáctica* (pp. 129-182). Buenos Aires: Libros del zorzal.

– (2013b). Enseñar Matemáticas en la sociedad del mañana. Alegato a favor de un contraparadigma emergente. *Journal of research in Mathematics education*, 2(2), 161-182.

Conne, F. (1992). Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12(2-3), 221-270.

Johsua, S. (8 de mayo de 2009). Le concept de transposition didactique peut-il éten-
dre sa portée au delà de la didactique des sciences et des mathématiques? *La breche
numérique*. Recuperado de [http://www.preavis.org/breche-numerique/article1519.
html](http://www.preavis.org/breche-numerique/article1519.html)

Roegiers, X. (2016). Marco conceptual para la evaluación de las competencias.
Reflexiones en progreso, 4. OIE, UNESCO. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/
sites/default/files/resources/ipr4-roegierscompetenciasassessment_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ipr4-roegierscompetenciasassessment_spa.pdf)

Sadovsky, P., Quaranta, M. E., Itzcovich, H., Becerril, M., y García, P. (2018). Los
análisis de las intervenciones docentes en el marco del trabajo colaborativo entre
investigadores y docentes como puente a la inclusión educativa. En *Los desafíos de
la inclusión educativa. Actas del 4^{to} Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa*
(pp. 604-611). Buenos Aires: Editorial UNIPE.

Schubauer-Leoni. (1997). Entre théories du sujet et théories. Des conditions de
possibilité du didactique: quel "cognitif"? *Recherches en didactique des mathéma-
tiques*, 17(1), 7-27.

Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques*. París: Presses Universitaires de
France.

— (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. En Sense-
vy, G., Mercier, A. (comps.), *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur
et des élèves*. Rennes: PUR.

— y Mercier, A. (comps.) (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du
professeur et des élèves*. Rennes: PUR.

Patricia Sadovsky es Profesora de Matemática egresada del Instituto Nacional Super-
ior del Profesorado Joaquín V. González y Doctora de la Universidad de Buenos Aires,
en el área de Didáctica de la Matemática. Es profesora de la Universidad Pedagógica
Nacional, formadora e investigadora en Didáctica de la Matemática. Ha elaborado y
coordinado trayectos formativos dirigidos a maestros y profesores en universidades y
organismos gubernamentales en Argentina, Uruguay y Brasil. Su foco de investigación
actual es el estudio de la producción de conocimiento didáctico-matemático en el mar-
co del análisis de las prácticas docentes.

6

¿Enseñar? Siempre. Meirieu en nuestra biblioteca pedagógica.

Alejandra Birgín

Introducción

Agradezco el desafío de esta convocatoria, que entiendo como una invitación a compartir las razones de mi insistencia con la lectura de la obra de Philippe Meirieu y, muy particularmente la de *Frankenstein educador*, libro que leí por primera vez en 1999. Intentaré explicar por qué esa obra (junto a la de Arendt, Hassoun y Rancière) puso en cuestión muchas de mis certezas de entonces acerca de la educación, la escuela y, sobre todo, la pedagogía.

Quisiera entonces contar mi experiencia de lectura de estos textos como experiencia de formación y transformación (Larrosa, 2000). Leí *Frankenstein educador* a fines de esa década que produjo estragos en la sociedad y en la educación argentinas, en la que la pobreza y el hambre de nuestras infancias nos traían una y otra vez la pregunta por el lugar de las escuelas frente al desamparo.

Esa lectura y las discusiones que ella provocó me llevaron (junto a otros colegas) a reflexionar sobre afirmaciones y convicciones que tenía muy asentadas y que, en general, se habían construido sobre lecturas que provenían de la pedagogía social de los contenidos y de la sociología de la educación, tan centrales en la investigación y la reflexión político-educativa que orientaron buena parte de los debates político-académicos en la posdictadura.

Frankenstein educador es un libro que me invitó y me forzó a repensar perspectivas y prácticas de investigación y también de formación. No solo en relación con el presente sino con lo que puede suceder y, sobre todo, lo que queremos que suceda mañana. Y por eso entiendo que se constituyó en un clásico de nuestra biblioteca pedagógica. Déjenme explicarles por qué.

Los clásicos son libros que ejercen una influencia particular ya sea cuando se imponen por inolvidables, ya sea cuando se esconden en los pliegues de la memoria mimetizándose con el inconsciente colectivo o individual. Un

clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir. Por eso, dice Calvino, toda relectura de un clásico es una lectura de descubrimiento, como la primera. Los clásicos son aquellos libros que cuanto más cree uno conocerlos, tanto más nuevos, inesperados, inéditos resultan. Por eso, “tu” clásico es aquel que te sirve para definirte a ti mismo en relación y quizás en contraste con él (Calvino, 1992).

Se trata de libros que ayudan a revisar la propia biblioteca, a cuestionar algunas certezas ya instaladas (consideradas casi evidentes) y fuerzan a pensar otras preguntas, otras interpretaciones, otras acciones. Como señala Calvino, cada lector descubre “sus” autores y lecturas favoritas, entre ellos y el lector se establece una relación personal. Por ese motivo no haré aquí un pormenorizado y erudito desarrollo acerca de *Frankenstein educador* sino que daré algunas pistas, esperando que ellas estimulen el encuentro con el original, que es lo que (no dudo) vale la pena leer.

Entonces, para compartir con ustedes ese recorrido de lecturas de Philippe Meirieu y de *Frankenstein educador* (al que vuelvo una y otra vez sin que deje nunca de provocarme), seleccioné algunos conceptos claves y características de su autor que me han conmovido particularmente y que, entiendo, podrían ser valiosos para otras y otros. Organicé el texto que aquí presento en dos ejes: el primero busca desarrollar dos tensiones que plantea la pedagogía de Philippe Meirieu en *Frankenstein educador*: transmitir versus fabricar y la cuestión de la educabilidad (y sus debates en estas tierras). La segunda versa sobre algunas características particulares de la producción de Philippe Meirieu, especialmente sobre sus escrituras y otros textos y producciones culturales con las que dialoga.

Pero antes, presentemos a nuestro autor.

¿Quién es Philippe Meirieu?

El historiador Georges Snyders (2008) en su libro póstumo, *J'ai voulu qu'apprendre soit une joie*²³, cuando se refiere a los grandes pedagogos franceses contemporáneos, menciona dos: el GFEN (Grupo francés de la educación nueva) en tanto movimiento pedagógico y a Philippe Meirieu, valorando especialmente el diálogo entre su práctica enseñante y su teoría, así como su posición militante acerca de las posibilidades de los jóvenes de aprender. Tal como señala Snyders, existe una fuerte imbricación entre su biografía y la con-

23. “Quería que aprender sea una alegría”.

figuración del campo pedagógico francés. Podríamos afirmar, con poco temor a equivocarnos, que Meirieu es uno de los pedagogos más influyentes en el continente europeo.

La pedagogía que desarrolla Philippe Meirieu está construida desde un amplísimo campo de referencias (la filosofía, la sociología, la antropología, la psicología cultural, la literatura, etc.), sus múltiples intervenciones en el espacio público (escolar, mediático, académico, etc.) y también desde las responsabilidades que asumió en tanto pedagogo y ciudadano.

Desde muy joven, Philippe Meirieu militó en movimientos de educación popular y fue un activo “católico de izquierda”. Estudió Filosofía y también Letras en París. Trabajó como profesor en colegios y liceos.

Cuenta Guy Avanzini (a quien Philippe Meirieu reconoce como uno de sus maestros) que en los años 70 conoció a Philippe Meirieu (que, para esa época, trabajaba como profesor en una escuela secundaria) cuando desde la universidad realizaban un trabajo de investigación con directores y profesores de colegios y liceos de la región. Fue a partir de la pedagogía que Philippe Meirieu desarrollaba en su práctica escolar como enseñante que Avanzini lo citó y le propuso que lo transforme en una tesis doctoral. Es así que Philippe Meirieu inicia una sistematización académica de su experiencia profesional que luego (1983) se convirtió en una Tesis de Estado en Letras y Ciencias Humanas. A partir de allí inicia una carrera en la Universidad como investigador y docente.

Además de la docencia, Philippe Meirieu asumió responsabilidades en la conducción de diversas instituciones ligadas a la formación y a la investigación en pedagogía. A fines de los años 80 participó del diseño y construcción de los IUFM (Institutos Universitarios de Formación de Maestros) y dirigió luego el de Lyon. Entre 1988 y 1993 asume la dirección del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Lumière Lyon 2 (ISPEF). En este mismo período funda la Asociación Aprender con el fin de promover seminarios libres dirigidos a los maestros, estudiantes, intelectuales y padres de familia interesados en la educación; participaron de la experiencia investigadores y expertos en ciencias de la educación de Francia y del extranjero. Al final de su mandato como director del ISPEF solicita al rector de la academia de Lyon, Daniel Bancel, que lo autoricen a enseñar en un Liceo del suburbio de Lyon porque deseaba trabajar nuevamente con los estudiantes en dificultad y especialmente con los jóvenes que habitaban los barrios más desfavorecidos. Le llevó duras batallas lograr que lo admitieran para dar 20 horas semanales de clases en un liceo.

Entre 1997 y 1998 presidió, a pedido del Ministro de Educación de entonces, el Comité de organización de la consulta y el Coloquio “¿Qué saberes enseñar en los liceos?” que fue la base de una amplia reforma de dichas institu-

ciones, hoy desmantelada. Entre 1998 y el 2000 dirigió el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP). Entre 2008 y 2010 fue el director del canal de televisión para la educación, CapCanal. Creó en 1993 (y aún dirige) la colección Pedagogías de ESF.

Su recorrido muestra que hace mucho ya que Philippe es un “militante de la pedagogía” (como se autodefine). Pero a los 60 años (en 2010) aceptó otra militancia: encabezar la lista de Europa Ecologista para las elecciones en la región Rhône Alpes (donde vive) y obtuvo el 18 % de los votos (el mejor resultado de ese partido en toda Francia). Por eso, hasta 2015 estuvo a cargo, en su provincia, de lo que se llama “formación a lo largo de toda la vida”.

Philippe Meirieu tiene más de 40 libros publicados en doce idiomas, incluyendo el japonés y el árabe. Muchos de ellos tienen múltiples reediciones en Francia. Quizás la obra más divulgada sea *Apprendre...oui, mais comment*²⁴ cuya primera edición data de 1987 y hoy va por su 23ª edición. En castellano contamos con más de diez de sus títulos traducidos. En nuestro país, su obra se ha ido incorporando a la formación de docentes y pedagogas y pedagogos desde fines de los años 90.

Philippe visitó la Argentina tres veces: invitado por el Ministerio de Educación de la Nación en 2005, por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en 2013 y por la Universidad Pedagógica (UNIPE) en 2018. En su actividad (como en su obra) siempre combinó la conversación con experiencias educativas y culturales diversas y espacios académicos de debate.

Transmitir versus fabricar. Una pedagogía que piensa la transmisión

“No hay que olvidar nunca que se trata de la transmisión, por lo tanto, del encuentro con la cultura de los hombres (...) nuestro error principal –el mío, sin duda, y el de mis colegas–, ha sido el de no colocar lo suficiente el acto de transmisión en el punto de mira de nuestros esfuerzos” (Meirieu, 2006, p. 48).

La idea que organiza *Frankenstein educador* es, discutiendo con la clásica perspectiva que entiende que educar es fabricar, proponer (con fuerte fun-

24. En castellano: *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* fue editado por Octaedro en 1992.

damento arendtiano) la educación como transmisión, con todas las tensiones y paradojas que ello conlleva. Sobre ese debate estructura esta obra y para eso recurre una y otra vez a la literatura.

Así lo argumenta nuestro autor: una persona es hecha por otras, las que se encargan de su educación. El Dr. Frankenstein hace un hombre, lo “fabrica”. Y ese acto lo aterra tanto que abandona a su suerte a ese ser que no es malo por naturaleza, sino que caerá en la violencia cuando al abandono de su creador se sume la estupidez humana, según la exitosa novela de Mary Shelley. Todo hombre llega al mundo despojado, y por eso todo hombre ha de ser acogido y educado; necesita de adultos que lo alojen, que lo ayuden a vivir en este mundo. La literatura y también la vida real dan cuenta que fabricar un hombre es una tarea insensata a la vez que cotidiana al recibirlos. Es la que se despliega cada vez que se busca hacer un alumno sumando conocimientos, hacer del alumno “mi” obra, dice Philippe Meirieu. Y esto nos enfrenta a un núcleo constitutivo de la aventura educativa: ¿es posible abandonar toda veleidad de hacer al otro? Es decir, ¿se puede ser educador sin ser un Frankenstein?

El Dr. Frankenstein quiere con su obra (la creación de una criatura que cobra vida), a la vez “dar nacimiento a un hombre” y “fabricar un objeto en el mundo”. Philippe Meirieu afirma que ese proyecto de “hacer” al otro no tiene salida porque hay una violencia que se apodera de quienes confunden educación con omnipotencia, de quienes no soportan que el otro se les escape y quieren dominar por completo su “fabricación” (Meirieu, 1998).

En *Frankenstein educador* apela a Pígalión para explicar la fabricación en sus más variadas versiones literarias: desde el mito de Pígalión en *Las metamorfosis* de Ovidio pasando por una escena lírica de Rousseau hasta Bernard Shaw en una famosa obra teatral de 1913. Dice Philippe Meirieu que Pígalión permite acceder al mito de la educación como fabricación en el sentido que todo educador es, en alguna medida, un Pígalión que busca dar vida a lo que fabrica. Pero a la vez, busca que lo que creó escape a su poder para retornar a él, eligiéndolo.

Y ahí es cuando nos trae a Pinocho, aquella aventura literaria que no termina con la fabricación y manipulación del muñeco que realiza inicialmente el maestro Cerezo y luego Gepetto. Hacia el final (en el vientre del gran tiburón), Pinocho ya no es un títere. Escapa a las imágenes previsibles que se esperan de él, olvida sus miedos, fantasmas y mandatos y afirma su propia voluntad: ofrece a su padre su fuerza para salir del tiburón.

Así, tanto el mármol del escultor en Pígalión como la madera en Pinocho le permiten a Philippe Meirieu mostrar una ambición común, “acceder” a la fabricación de lo humano.

Apela a referencias variadas del cine y la literatura que incluyen el mito del Golem de Borges y otras versiones, pasando por Julio Verne hasta llegar a Frankenstein, para arribar a una pregunta en la que insiste: “¿se puede renunciar a ‘hacer al otro’ sin, con ello, renunciar a educarlo?”. Refiriéndose a la criatura que hizo Frankenstein, Meirieu nos dice que es un delito imperdonable “confundir fabricación y educación” (Meirieu, 1998, p. 61).

Fabricar es *poiesis*, su fin exige poner en juego medios técnicos, un saber hacer, así como capacidades y competencias que generan resultados definitivos y objetivables. Educar en cambio es una aventura imprevisible, nunca reposada, por la cual una persona introduce a otra en el mundo y la ayuda a construir su diferencia.

De lo que se trata, nos dice Philippe Meirieu, es de hacer las presentaciones y transmitir el mundo. Pero ¿cómo? Así lo responde:

“Somos introducidos al mundo por adultos que hacen, como se dice, “las presentaciones”: Hijo mío, aquí el mundo y no sé en realidad como se llama (Francia o Europa, el Caribe o el Islam, la televisión o los Derechos Humanos). Pero ese mundo existe, formamos parte de él, más o menos, pero ahí está. Ya estaba ahí antes que tú, con sus valores, su lenguaje, sus costumbres, sus ritos, sus alegrías y sus sufrimientos. También con sus contradicciones. Ese mundo, por supuesto, no lo conozco del todo. Por supuesto, no todos sus aspectos me parecen bien. Pero ahí está y yo formo parte de él... Formo parte de él y debo introducirte en él” (Meirieu, 1998, p. 21).

Pero Philippe Meirieu afirma que educar es, a la vez, emancipar. Es hacer posible el surgimiento de otro. Incluso si ese otro rebate a su educador y rechaza lo que éste le propuso (cita a propósito a Grombowicz en su novela *Ferdydurke*, una obra maestra del modernismo europeo de 1937). Así, el educador está obligado a un doble juego: su misión es proporcionar y transmitir saberes, instrumentos, pero solo puede hacerlo si promueve, en su seno, la emancipación sin la cual esa transmisión pierde todo valor. Su tarea es equipar al otro en la perspectiva de su liberación, aceptando que aquello que le pasó, un día escapará inevitablemente a la voluntad de su educador. Más aún, eso es precisamente lo que se busca: como lo afirma Hassoun (1996), “una transmisión lograda es aquella que ofrece —al sujeto— un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo” (Hassoun, 1996, p. 17).

¿Qué transmitir? ¿Cómo transmitir? ¿Cualquier saber? ¿De cualquier manera? Meirieu trabaja extensamente sobre la necesidad de reponer los sentidos

y los conflictos en los que nacen los saberes, enseñar su historia, enseñar que construirlos fue un desafío de la humanidad que permitió liberarse de creencias arcaicas, y también del control que ejercían diversas formas de la tiranía sobre los sujetos y los pueblos. Conocimientos de geografía, de ortografía, de física o de astronomía son, en ese sentido, conquistas históricas. La educación escolar debe organizar el encuentro entre un sujeto movilizado y un saber vivo. Justamente, para nuestro autor la pedagogía se interroga sobre la manera en que la transmisión de saberes puede ser también emancipación del sujeto. Es decir, la pedagogía interroga el acto de transmisión desde el punto de vista de la educación y no sólo de la eficacia en la adquisición de saberes precisos.

En el irrenunciable diálogo entre las generaciones está en juego la continuidad misma de una cultura. Como lo dice Arendt, aquí radica la posibilidad de que “los nuevos transiten por un mundo preestablecido en el que han nacido como forasteros” (Arendt, 1996, p. 11) y en el que los adultos se hagan cargo de “las presentaciones”. Se trata de una selección de las herencias culturales, ligada a la búsqueda de la construcción de un nosotros, en clave de identidad. Pero para que la asimetría (que es constitutiva del contrato pedagógico) sea algo más que un marco formal, para que cada uno pueda estar atento a la temporalidad del otro, abierto a él hasta el punto de que pueda darse un encuentro y, con él, la circulación de conocimientos, se precisa una paridad radical. Por eso la desigualdad de funciones solo es viable si va acompañada de la igualdad de naturaleza, al igual que la relación jerárquica solo es tolerable si es también un acto de compartir humanidad, nos dice Meirieu citando a Levinas (Meirieu, 2001).

Acerca de la educabilidad y sus debates locales

“Para mí el profesor es alguien que tiene una ética y un proyecto, y ese proyecto se basa en la “educabilidad” de los alumnos. Creo que el profesor es alguien que tiene la convicción pedagógica de que todo alumno es educable, es decir que ningún alumno puede ser dejado a mitad de camino”
(Meirieu en Birgin, 2012).

El tema de la educabilidad ha sido un tema sin duda clásico en el pensamiento pedagógico y aún filosófico (Baquero, 2001) y ha tenido amplia difusión en nuestro medio educativo. En general —disculpen la simplificación— tuvo dos

acepciones: una de ellas (asentada en una perspectiva psicológica) está ligada a definir las posibilidades de los sujetos de ser educados, entendiendo esta posibilidad básicamente en términos de su capacidad para ser educados, como si las posibilidades de aprender pudieran ser definibles en términos técnicos a partir de un minucioso examen de los atributos del sujeto, su CI, su madurez relativa, su desarrollo lingüístico, etc. (Baquero, 2001)²⁵. La otra, una perspectiva más sociológica que reflexiona sobre el fracaso escolar de las infancias de sectores populares señalando que, aunque todo niño nace potencialmente educable, el contexto social opera, en muchos casos, como un obstáculo que impide el desarrollo de esta potencialidad (López y Tedesco, 2002). Se trata de un abordaje que apela al análisis del proceso de producción social de las condiciones previas (alimentación, estímulos, etc.) como determinantes que recortan la potencia de la práctica educativa. A fines de los 90 esto se traducía en un dilema escolar: “enseñar o asistir”. Frente al hambre, la desestructuración de las familias, la desolación, ¿que debía hacer la escuela? ¿Resignarse a que, en esas condiciones, no se podía educar?

Es importante reconocer esas posiciones tan difundidas en nuestro campo educativo para comprender que el concepto de educabilidad que Meirieu sostiene y desarrolla es otro, más ligado a las tradiciones comenianas. La concepción de educabilidad que desarrolla Philippe Meirieu parte de afirmar la convicción profunda que todo educador tiene en relación con el futuro del otro. Así, la educabilidad es un postulado fundador de la posibilidad misma de educar: sin él, nuestra tarea sería ridícula y vana nos dice nuestro autor. El principio de educabilidad se desmorona si los educadores no estamos convencidos no solo de que el sujeto puede conseguir lo que se propone sino que nosotros, como educadores, somos capaces de contribuir a que lo consiga (Meirieu, 2001). En ese sentido, es un concepto que nos interpela porque exige incorporar al análisis del fracaso escolar, junto a otras variables, la consideración de las prácticas escolares específicas.

Dice Philippe Meirieu que el postulado de la educabilidad y la convicción de nuestro poder al respecto es una exigencia irreductible para las y los que enseñamos. Más aún, sostiene citando a Gramsci en *La opción de educar* que:

“Querer enseñar es creer en la educabilidad del otro; querer aprender es creer en la confianza que tiene el otro en mí. Es fácil comprender entonces que el que quiera enseñar debe testimoniar esa confianza si quiere que el otro aprenda algo

25. En *La escuela, modo de empleo* la pedagogía diferenciada está planteada como una ruptura epistemológica en relación con la pedagogía psicologizante que suponía que las proposiciones pedagógicas debían deducirse de las observaciones psicológicas (Meirieu, 1997).

de él. Así el optimismo de la voluntad no es contradictorio sino corolario del pesimismo de la razón” (Meirieu, 2001, p. 42).

A la vez, el principio de educabilidad es indisociable del de libertad. ¿En qué sentido? Sostiene Meirieu que, así como todo sujeto es educable y nuestra responsabilidad como docentes es apelar a todas las alternativas para lograrlo, a la vez se trata de una decisión que, finalmente, toma cada uno y en ello radica, también, su libertad. En ese sentido, todo educador debe aceptar y promover la irrupción de una libertad cuyo control quitaría toda coherencia a su propósito. El principio de la educabilidad, entonces, debe ser asociado permanentemente al respeto de la libertad del otro, y esta dialéctica entre la educabilidad de todos y el respeto de la libertad del otro está en la base de la formación de cada docente.

Educabilidad y libertad, sí. Pero para Meirieu la determinación de aprender del alumno no puede considerarse como una decisión solitaria que emana del fondo de su ser. Puesto que no es posible conocer verdaderamente el placer de aprender antes de haber aprendido; su determinación de aprender se inscribe, al principio, en una relación, responde a una exigencia y a un desafío; honra una confianza y, a la vez, la justifica (Meirieu, 2001).

Volvamos entonces a la pregunta formulada más arriba: ¿Enseñar o asistir?²⁶ Meirieu no elude lo que provoca renunciar al principio de educabilidad. Nos dice que el precio de la dimisión educativa se paga con resignación al fracaso, con esperanzas frustradas, con vidas arruinadas. También es explícito respecto de los riesgos que conlleva un discurso que pregona la abstención pedagógica, que sospecha del intento de intervención del educador en tanto educador. A la vez advierte sobre los peligros de una pedagogía restringida, aquella que selecciona qué enseñar a quién, presuponiendo no solo capacidades diferentes sino también prediciendo “utilidades”. En ese sentido, Meirieu sostiene que el reconocimiento del otro implica la exigencia, la confianza en que va a poder. Con Rancière de por medio (citando *El maestro ignorante*, publicado en 1987 en Francia) y la formidable aventura de Jacotot, Meirieu va a afirmar que la hipótesis acerca de la igualdad de las inteligencias es la que nos exige a nosotros, educadores, no renunciar, no abstenernos, no restringir aquello que ponemos a disposición. Empezamos entonces a encontrar respuesta esa pregunta tan inquietante: enseñar, siempre.

Otro tesoro, para mí, de la lectura de *Frankenstein Educador* es la pro-

26. Junto a la lectura de Meirieu, recurrimos a H. Arendt, a J. Hassoun, a J. Rancière para pensar las complejidades de ese tiempo.

puesta del pasaje de una “pedagogía de las causas” a “una pedagogía de las condiciones”. Como ya vimos, las lecturas psicológicas y sociológicas de la cuestión educativa buscaban explicar las causas de ciertas situaciones escolares y educativas. Con esas producciones, sin dudas, enriquecieron el acervo disponible para pensar las enseñanzas y aprendizajes. Sin embargo, cuando esas explicaciones se volvieron totalizantes desplazaron a la pedagogía y su búsqueda incansable por “hacer lugar a todos los que llegan a este mundo y ofrecerles los medios para ocuparlo” (Meirieu, 1998, p. 80).

Meirieu dice que nos toca producir las condiciones, es decir construir espacios educativos como espacios de seguridad, donde se ofrezcan situaciones en las que pueda construirse, a la vez, la relación con la Ley y la relación con el saber. Espacios que garantizan la posibilidad de correr riesgos y equivocarse, que ofrezcan una horizontalidad habitable y una verticalidad significativa. Un espacio de seguridad es un espacio que pone en suspenso la presión evaluativa, que habilita a poner en juego roles inéditos. Se trata de un esfuerzo permanente para que “el sujeto se re-inscriba en los problemas vivos, fundacionales de los saberes humanos e incorpore los conocimientos a la construcción de sí mismo” (Meirieu, 1998, p. 82)²⁷. En otros términos, la educación sólo puede escapar a las derivas simétricas de la abstención pedagógica —en nombre del respeto por el niño— y de la fabricación de éste —en nombre de las exigencias sociales— centrándose en la relación del sujeto con el mundo. Su tarea es poner todo en marcha para que el sujeto entre en el mundo y se mantenga de pie, se apropie de las cuestiones que han constituido la cultura de los hombres, integre los saberes que los hombres han elaborado como respuestas a esas cuestiones y las subvierta mediante sus propias respuestas con la esperanza de que la historia tartamudee un poco menos y se aparte con un poco más de obstinación de todo aquello que abisma a las mujeres y los hombres (Meirieu, 1998).

27. Agrego algo más acerca de mi interpretación de este texto: en el marco de las responsabilidades públicas que asumí, extendí la idea de “una pedagogía de las condiciones” para repensar la responsabilidad y la tarea del Estado. Me resultó muy productiva la pregunta acerca de qué condiciones hace falta garantizar desde las políticas públicas educativas para que ciertas transmisiones escolares tengan lugar.

Acerca de las escrituras de Philippe Meirieu

“La ambición del autor no es, de hecho, conseguir la adhesión sino más bien hacer compartir una exigencia al ofrecer la posibilidad de una experiencia. Si el lector quiere aventurarse, le puedo asegurar que no se sale completamente indemne de la aventura” (Meirieu, 2001, p. 14).

Philippe Meirieu escribe libros, participa en la prensa escrita, en los debates entre maestros y otros pedagogos, en las escuelas de verano para docentes, entre otros espacios, desde una enorme amplitud de referencias y lecturas (filosóficas, psicoanalíticas, culturales, etc.) así como desde una notable sensibilidad hacia las problemáticas concretas de la escuela. Cuentan que tiene una disponibilidad permanente y desprejuiciada para sumarse a espacios diversos de discusión y militancia²⁸.

Las escrituras que nos ofrece Philippe Meirieu (con una recurrencia permanente al patrimonio pedagógico, a la historia de la pedagogía, de Freinet a Korchak, de Makarenko a Freire) no pretenden presentar “panoramas completos” ni aceptar frontalmente la agenda con las preguntas que los medios proponen. Ensayó distintas escrituras, pone inmenso esfuerzo en ellas: por ejemplo, *La opción de educar* es un libro que puede leerse, simultáneamente, en dos planos: un texto más coloquial y fluido, a la vez que una infinidad de notas a pie con citas eruditas, largas y generosas. La mayor parte de sus libros se componen de capítulos que pueden abordarse de forma desordenada²⁹.

En una entrevista que le realicé en Lyon en 2012, cuando le pregunté por sus escrituras, me respondió: “Como académico, cuando escribí mi tesis, la escribí para mis pares, es decir para los demás académicos. Creo que el académico escribe trabajos académicos que son sometidos a nuestros pares que van a intentar falsificarlo, es decir verificar si son trabajos que resisten el camino o si, por el contrario, deben ser discutidos e incluso invalidados. Pero yo siempre consideré que el académico no debía escribir únicamente para los académicos. Creo que el académico tiene un deber ciudadano, y que ese deber ciudadano es escribir también para el público en general, para quienes la cuestión educa-

28. Meirieu sostiene que es posible y deseable articular un militante explícito con una reflexividad exigente.

29. Hace unos años ya, una colega de la Universidad de Barcelona me comentó que organizó un seminario de posgrado guiado solo por el análisis de las notas a pie de este libro.

tiva es una cuestión importante. Entonces, escribí también para los profesores, escribí para los formadores y luego escribí también para los padres y escribí incluso para los alumnos porque he escrito cuentos para chicos. Es también difícil hacer una buena divulgación, exige mucho tiempo y hay que hacerlo con mucha exigencia por la calidad. Creo que los académicos no pueden contentarse con escribir para sus pares y criticar luego que la población no está informada de ciertas cuestiones o que no está lo suficientemente sensibilizada con los problemas de fondo. Para mí un eje prioritario son mis colegas profesores, y digo colegas profesores porque me considero a mí mismo primero como profesor, soy docente porque estoy motivado por el deseo de convencer, de transmitir, el deseo de compartir la alegría de comprender”.

Meirieu tiene una producción muy fecunda, y hay muchos debates abiertos acerca de ella. Como señala Daniel Hameline: “La obra de Philippe Meirieu ilustra de manera brillante, en la segunda mitad del siglo XX, los aportes ofrecidos pero también los riesgos (hasta quizás los caminos sin salida) de un pensamiento cuando, de manera deliberada, se lo quiere “pedagógico”. La obra de Meirieu se expone allí a polémicas, a veces cruzadas, cuya virulencia revela el valor del lugar que ocupa y la manera singular en la que lo habita” (Rakovitch, 2015).

¿Qué tiene para decir(nos) Meirieu frente a los desafíos contemporáneos?

La pedagogía de Philippe Meirieu se inscribe en la trama social contemporánea, aceptando el desafío de pensar el trastocamiento de los escenarios de la transmisión que producen las transformaciones de este tiempo, revisando sus límites y fronteras, sin dejar de invocar una y otra vez a grandes maestros de la pedagogía³⁰. Su optimismo no es ingenuo: relativiza oposiciones binarias, reconoce tensiones y paradojas (transmisión y emancipación, responsabilidad y libertad, espacios de seguridad y de osadía) y asume el riesgo de la intervención en tiempo presente.

Resulta interesante revisar la recepción de un discurso como el de Philippe Meirieu en estas latitudes. Su pedagogía fue rápidamente conocida en Argentina a partir de la llegada de *Frankenstein educador* en castellano (publicada por Laertes en España en 1998) a través de (inicialmente) instancias no estatales de formación. Por la configuración del debate local, no entra aquí lo

30. Nuevamente Calvino: es clásico aquello que tiende a relegar la actualidad a la categoría de ruido de fondo pero, al mismo tiempo, no puede prescindir de ese ruido.

que algunos estudiosos de su obra denominan el primer Meirieu (más ligado a cuestiones del aprendizaje y las pedagogías diferenciadas) sino el que trama indisolublemente debates filosóficos y políticos con la pedagogía (Zambrano Leal, 2009). En esa línea, *Frankenstein educador* es un texto que se incorpora en las carreras de grado y posgrado de distintas universidades e instituciones de formación docente.

Así, la producción de Philippe Meirieu se inserta en nuestro debate educativo, estrechamente vinculada al derrotero de la pedagogía en Argentina y a nuestra historia de las últimas décadas. Sus aportes encuentran un terreno fecundo en el marco de debates con el tecnocratismo (en especial su vertiente neoliberal, aunque quizás también la desarrollista) y los intentos crecientes por reposicionar a la pedagogía, sus lenguajes y sus preguntas. También la lectura de Meirieu aporta para abordar la cuestión epistemológica de la Pedagogía en la disputa entre pedagogía y ciencias de la educación, que es previa, pero que se remozaba cuando entran este tipo de discusiones.

En Argentina (y en numerosos países de América Latina), la reforma educativa que se desarrolló en los 90 fue construida sobre discursos que diagnosticaban la “crisis” de la escuela, el “vaciamiento” de sus contenidos y la “desactualización” de los docentes. La epistemología triunfante colocó en el centro premisas técnicas: más que una mirada compleja sobre una sociedad crecientemente excluyente y competitiva, en la que se incrementaba de modo inédito la brecha social, se señaló la baja competitividad de la escuela frente a las exigencias de la globalización y el mercado de trabajo (Birgin, 2006).

Las teorías acerca de la sociedad del conocimiento y de la información, sumadas al planteo de que la escuela debía responder puntualmente a las demandas de un mercado de trabajo cada vez más complejo y cambiante, sostuvieron una lógica de la actualización permanente. Cuando el conocimiento “actualizado” y una idea positiva e incondicional sobre la innovación se constituyen en los únicos válidos, se deslegitima la escuela en su tarea de transmisión cultural y se produce una desautorización de la posición de los docentes en relación con su propio saber.

Múltiples disputas y conflictos atravesaron la escena pública y el campo educativo polemizando con la despedagogización y despolitización del debate que había producido el discurso hegemónico reseñado. Esas discusiones, impulsadas desde universidades, instituciones de formación docente y sindicatos docentes de distintos lugares de Argentina, se nutrieron fuertemente de la lectura y los aportes de Meirieu.

Desde entonces (cuando cobraron centralidad la preocupación por cómo se construye justicia educativa en las escuelas, la recuperación de la tarea de

enseñar pensada en términos éticos y políticos, la cuestión de la transmisión cultural, la apuesta por la igualdad y los términos en que a ella se convoca) los textos de Philippe Meirieu fueron uno de los nutrientes imprescindibles. Es que la propuesta de Meirieu redefine el alcance del pensamiento pedagógico y señala coordenadas en relación con su naturaleza, recuperando el para qué y por qué educar y es en ese sentido que repone preguntas éticas y políticas (Birgin, 2016).

Hoy el discurso educativo hegemónico está atravesado por un desplazamiento de la preocupación por la insistencia en la educabilidad de todos y sus desafíos situados hacia los aprendizajes estandarizados. Como señala Meirieu: “Hoy las evaluaciones convocan a las evaluaciones: hace falta evaluar lo más temprano y sistemáticamente posible a los estudiantes para verificar que estén a la altura de las futuras pruebas”³¹ (Meirieu, 2018, p. 25).

¿Que nos trae Philippe Meirieu al debate contemporáneo entonces? En tiempos de tecnocracia y emprendedurismo, de desconocimiento y vaciamiento de la escuela pública, de cálculos infinitesimales, Meirieu pone sobre la mesa generosamente palabras pedagógicas, carga sentidos para la tarea de enseñar, valoriza el día a día escolar, aporta a fortalecer tramas preocupadas por insistir con hacer lo común.

Su último libro, *La Riposte*, concluye así: “Yo no voy a ceder, no voy a retroceder. Porque la generación de la que formo parte no puede estar orgullosa del mundo que le deja a las infancias que llegan. Un mundo de injusticias, terrores y odios. Un mundo que amenaza con colapsar. Pero si bien no podemos cambiar el pasado, el futuro no está escrito en ningún lado. Y nosotros tenemos el deber de educar a nuestros niños y niñas para que vuelvan a encantarse con el mundo. Acá, allá y en todo lugar. Por los tiempos que corren, porque no hay que ignorar jamás los combates del presente. Y, sobre todo, por los tiempos que vienen, porque sería criminal no preparar el porvenir”³² (Meirieu, 2018, p. 286).

En fin, ojalá haya logrado compartir con Uds. algo de las preguntas, las alternativas y también los compromisos que la pedagogía y Philippe Meirieu nos proponen para construir tiempos más justos y felices para todos y todas.

31. La traducción es propia. El texto no está aún disponible en castellano.

32. Traducción propia. El texto no está aún disponible en castellano.

Bibliografía

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 4(9), 71-85.
- Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. En Terigi, F. (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 267-294). Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- (2012). Entrevista a Philippe Meirieu. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 30, 5-16. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/141>
- (2016). Philippe Meirieu y la pedagogía: un homenaje en Lyon. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(11), 119-122. Recuperado de <http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/view/253>
- Calvino, I. (1992). *Por qué leer los clásicos*. Barcelona: Tusquets.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Korzack, J. (1976). *Cómo hay que amar a un niño*. Madrid: Trillas.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- López, N. y Tedesco, J. C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Makarenko, A. (1935). *Poema pedagógico*. Recuperado el 8 de noviembre de 2018 de <http://peuma.unblog.fr/files/2012/06/Makarenko-Anton-Poema-Pedagogico.pdf>
- Meirieu, P. (1997). *La escuela modo de empleo. De los "métodos activos" a la pedagogía diferenciada*. Barcelona: Octaedro.
- (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graò.
- (2011). *L'école et son miroir*. París: Jacob Duvernet.
- (2018). *La Riposte. Ecoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes: pour en finir avec les miroir saux alouettes*. París: Autrement.
- Rakovitch, J. (dir.) (2015). *Où vont les pédagogues? Philippe Meirieu et la pédagogie*. París: ESF.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Laertes: Barcelona.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Snyders, G. (2008). *J'ai voulu qu'apprendre soit une joie*. París: Nouveaux Regards
Zambrano Leal, A. (2009). La pedagogía en Philippe Mieireu: tres momentos y educabilidad. *Educere*, 13(44), 215-226. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571026#>

Alejandra Birgin es Maestra, Licenciada en Educación (UBA) y Magíster con orientación en Educación (FLACSO). Trabaja como profesora e investigadora en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Pedagógica Nacional, donde dirigirá la Maestría en Políticas Públicas en Educación. Coordina equipos de investigación en ambas universidades que indagan las políticas de formación y trabajo docente en perspectiva comparada. Sobre esos temas ha publicado libros y artículos en Argentina y en revistas internacionales. Ha sido Subsecretaria de Educación de la Nación (2005-2007) y Directora del CEPA (2000-2003). Es miembro de la Red ESTRADO y del colectivo pedagógico Conversaciones Necesarias.

7

Parábolas para una pedagogía popular: Célestin Freinet

Susana Copertari

¿Por qué la obra *Parábolas para una Pedagogía Popular* de Célestin Freinet?

Una de las obras más importantes de la pedagogía del Siglo XX es *Parábolas para una Pedagogía Popular* del pedagogo francés Célestin Freinet. En el año 1959 aparece como *Los dichos de Mateo (Les dits de Mathieu)* traducida al castellano en 1967 por Elisenda Guarro y cedida por Editorial Laia, S.A, según obra en la edición Planeta-Agostini (1994). En esta obra trata de poner en evidencia (y lo logra) las deficiencias que contiene la escuela tradicional en sus métodos de enseñanza y propone crear una escuela moderna con un método que denomina “natural” introduciendo dos grandes innovaciones para la época: la cooperativa escolar y la imprenta. En este libro, Freinet desarrolla a través de parábolas su teoría y su método de enseñanza. Parte de situaciones de la vida cotidiana en el campo, la cría de ganado, el pastoreo, la huerta, el trabajo de los pastores y su enseñanza. Recoge estas experiencias y las utiliza comparativamente para el desarrollo de su obra.

Esta obra me acompaña desde el año 1988 cuando ingresé como Jefa de Trabajos Prácticos al Núcleo Histórico Epistemológico a cargo de la Profesora Titular Dra. Carolina Kaufmann quien me introdujo en la investigación de distintas corrientes pedagógicas y epistemológicas contemporáneas. Allí tomé contacto con el legado educativo e innovador de la obra de Freinet, al revolucionar la escuela de fines de los años 20, en el contexto europeo de entreguerras.

¿Quién fue Célestin Freinet?

Tal como lo presenta Martínez-Salanova Sánchez (2017), Freinet nació en Gars, un pueblo de los Alpes Franceses en 1896, en el seno de una familia de campesinos pobres. Esto lo motivó a pensar en una educación de niños, niñas y jóvenes para la cual proponía una combinación de los trabajos escolares en correspondencia con las tareas del campo, la cría de animales y la vida rural. Su propuesta pedagógica inicial se vincula con los postulados de la llamada “Escuela Activa” y “Escuela Nueva”. En 1913 ingresa a la Escuela Normal de Magisterio de Nice y al finalizar como maestro elemental es alistado como soldado en la primera Guerra Mundial (1915). Al año, es herido de gravedad en un pulmón en la batalla de Verdún, herida que lo condiciona físicamente y en su actividad pedagógica debido a problemas en la voz. En 1920 ingresó como maestro adjunto a la escuela de Barsur-Loup (Francia), donde vivió una experiencia educativa no muy gratificante en una escuela tradicional donde los estudiantes, desganados, se aburrían con la rutina escolar. Cuando se inició como maestro, el movimiento denominado “Escuela Nueva” estaba en su esplendor y aunque él se muestra crítico con la concepción elitista de sus experiencias, conserva su contacto. Publicó una serie de artículos y participó en eventos internacionales, vinculándose con los principales pedagogos y pensadores suizos del momento como Claparède (1873-1949); Ferrière (1879-1960); Bovet (1878-1965); Piaget (1896-1980) y con Cousinet (1881-1973).

La diferencia principal de Freinet con gran parte de sus contemporáneos, era de tipo ideológica antes que metodológica, tenía más que ver con sus planteos sobre una “educación popular”. Una educación para el pueblo y en una escuela del pueblo, que no podría existir sin una sociedad popular. Una escuela centrada en el niño/a, donde el propio niño/a es quien construye su subjetividad ayudado por su maestra o maestro y en un contexto social. Una escuela que será la escuela del trabajo “con cabezas bien construidas y manos expertas antes de odres repletos”. Posición freinetiana que marca al mismo tiempo, un repudio a los premios y castigos escolares (conductismo), como un modo de ayudar a la enseñanza y a la formación del estudiante. Propone una “disciplina racional” que emane del trabajo organizado en una escuela del siglo XX, para la educación que necesita el siglo XX.

En una zona rural, cercana a Vence, Freinet adquirió una casa rodeada de bosque donde levantó una escuela con pocos recursos económicos y con la ayuda de jóvenes campesinos que tenían conocimientos de albañilería. Esa escuela no se parecía a ninguna otra de estilo tradicional, allí los niños trabajaban, comían, dormían y vivían (la mayor concurrencia era la de los estudiantes

huérfanos producto de las guerras). No estaba rodeada por muros, sino por el bosque donde los estudiantes podían jugar, expresarse, dibujar en sus paredes, trabajar libremente, cuidar la huerta y los animales del corral.

Se vuelve defensor de las ideas comunistas francesas y milita en el movimiento sindicalista para defender una enseñanza de calidad. Al estallar la segunda Guerra Mundial, es detenido y privado de su libertad durante un año. Fue activista de la resistencia antifascista en la región de Briançon hasta el año 1944, en 1945 regresa a Vence donde encuentra su escuela destruida y la reconstruye en 1947, al mismo tiempo en que retoma la publicación de artículos y libros escolares y en 1966 muere en Vence, lo entierran en el cementerio de Gars.

El sentido innovador de la obra, ¿por qué hablar desde las parábolas?

Célestin Freinet es uno de los pedagogos más importantes, innovadores y progresistas del siglo XX. Ello le atribuye un valor sustancial a sus propuestas: educar por una escuela libre, introducir la cooperativa escolar, propiciar la comunicación y las asambleas escolares a través de la imprenta, los talleres y la lectura de textos libres. No era un erudito ni había acuñado títulos universitarios, era un simple pero enorme maestro rural del pueblo y para el pueblo, muchas veces olvidado por los historiadores de la educación y de la pedagogía.

El título de la obra convoca a varios significados y significantes por donde puede circular el sentido, el mundo de las representaciones y la potencia de los sueños con una educación participativa. La parábola es un concepto que proviene del latín *parabōla*, tiene su origen en un vocablo griego, como expresión literaria puede referir a relatos que instan a dar un mensaje a partir de un principio ético, se configura en prosa simple mediante relatos focalizados y comparativos. En matemática la parábola indica el espacio geométrico de los puntos de un plano que tienen equidistancia respecto a un punto fijo y una recta.

Las parábolas de Freinet constituyen un modo de invitar a la reflexión crítica a los educadores de su tiempo y de nuestro tiempo desde una mirada socio-antropológica. Una propuesta pedagógica mediada por un contexto natural comparable al tipo de educación practicada por las culturas iniciáticas indígenas, en contacto con la naturaleza y de la mano de un adulto como fuente inspiradora de creatividad.

En esta obra, se pone en tensión la educación tradicional con otras formas de educación posibles, otros métodos e ideario, por lo cual no sería correcto creer

que fue fundada en las teorías imperantes de la época, de las cuales Freinet se ocupó de tomar distancia: la biologicista-evolucionista de Darwin (1809-1882) y Spencer (1820-1903), la psicología experimental de Wundt (1832-1920), o la conductista de Pávlov (1849-1936) de la primera etapa de resistencia a la escuela tradicional. Lo que el autor intenta dejar como enseñanza en *Parábolas...* son sus principios ideológicos (socialismo, sindicalismo), producto de su militancia y pensando en una nueva escuela: la escuela popular. Vincula su teoría con la práctica partiendo de lo conocido y de la experiencia para transformarla en praxis a partir de lo que hoy llamamos “saberes educativos de la experiencia” (Gerlero, Copertari, Fantasía, Dalla Valle, 2017), que los estudiantes traen a la escuela para abordar nuevos saberes. Inspirada de suyo en algunos representantes del movimiento de “escuela nueva”, “escuela activa”, “nueva educación”, “educación nueva”, todos críticos de la educación tradicional, formalista, autoritaria, competitiva, transmisora, pasiva, memorística y distante de los intereses de los estudiantes. Activista de las metodologías educativas progresistas, participativas, democráticas, inclusivas y colaborativas.

Es así, que empieza el planteo de su nueva propuesta pedagógica en las afueras de París (...), rodeado y en vinculación con la naturaleza. Una de las diferencias de Freinet con los otros pedagogos es su preferencia a las prácticas escolares, transformando al niño en el protagonista de su propio aprendizaje y procurando dar respuestas prácticas a los problemas que su realidad le presentaba. (...) la teoría no se crea y luego se aplica, es completamente a la inversa: desde la práctica se dirige a la teoría (...). Estamos hablando de un colegio con pocos recursos y estudiantes provenientes de estratos sociales bajos, en resumen: una escuela pobre. Con este problema frente a él se plantea, desde la precariedad presente, una pregunta fundamental: ¿qué queremos de nuestros niños? (s/a, Rompecabezas de pedagogía, (2011), p.n.s).

A partir de esta reflexión es interesante apelar a la historia sobre la situación de Europa por aquellos tiempos. Tensiones políticas, económicas, sociales y culturales que contextualizan la tarea de la pedagogía freinetiana. Este libro condensa dos vertientes que nutren su pensamiento, por un lado las ideas sustentadas por el movimiento obrero y de los socialistas, a raíz de su militancia sindicalista de base marxista, que se trasunta en su teoría: “una educación para el pueblo y por el trabajo”, una escuela popular, inclusiva e innovadora.

El sistema de autoridad en educación es hoy radicalmente condenado por todos los educadores dignos de ese nombre. No estoy muy lejos de pensar que más valdría quizá socialmente, ninguna escuela, que una escuela que deforma los espíritus para hacer esclavos, que enseña dogmáticamente para impedir pen-

sar, que reprime y desvía y aniquila a veces toda la actividad personal. Somos, resuelta y definitivamente, contrario a toda adquisición impuesta por la voluntad del adulto, de los programas o de los inspectores; contra toda enseñanza que se superpone a los individuos sin razón interior, funcional (Freinet citado en Imberón, 2010, p. 21)

Con Quijano García (2015) diremos que el compromiso político de Freinet, su permanente análisis y crítica a las corrientes pedagógicas de la época, su viaje a la URSS, donde toma contacto con el pedagogo Makarenko, sus convicciones pedagógicas como políticas y sus visitas a las escuelas libertarias de Hamburgo, sin dudas marcaron su ideario pedagógico. Makarenko (1888-1939) valoraba el trabajo colectivo como el medio más idóneo para enseñar a los estudiantes; solamente una sociedad que impone tareas importantes y exige esfuerzos en su realización puede desarrollar las potencialidades de sus niños, niñas y jóvenes. No hay adolescentes “malos o extraviados”, sino que simplemente no han tenido un buen condicionamiento social. Proporcionar ese “buen condicionamiento” es la tarea del educador –en *Poema pedagógico* (1925) desarrolla su teoría hacia una escuela activa– no con recetas psicológicas, sino introduciendo una experiencia social. Aplicó estos principios en la Colonia Gorki, un internado para adolescente “extraviados” y “pequeños vagabundos”, donde se evidenciaron también sus discrepancias con algunos círculos pedagógicos de la época, que condujeron en 1928 a la ruptura de relaciones y a su alejamiento de la colonia.

En la Introducción que hace la editorial Planeta-Agostini (1994) de *Parábolas...*, en primer lugar se valora al niño, no como ente abstracto que debe acoplarse forzosamente a un plan y a unos métodos previamente concebidos, sino como un sujeto único al que la pedagogía tiene obligación de ayudar en su proceso de formación. En segundo lugar, la necesidad de crear unas técnicas adecuadas en este sentido, teniendo en cuenta que la educación, lejos de constituir un proceso en el que se desarrollan únicamente ciertas cualidades, apunta a la vida misma en su totalidad. En tercer lugar, la superación del intelectualismo de la vieja escuela –y de la vieja teoría– en pos de una valoración del “juego-trabajo”, como punto de referencia ineludible de la actividad transformadora y humanista por excelencia, esto es, el trabajo propiamente dicho (Freinet, 1994).

Estos tres pilares son los principios generales de esta obra, resalta el período más fértil en la renovación de las teorías educativas de una Europa en paz aparente y de una lucha contra la vieja escuela. Freinet y la obra adquieren un significado especial, al que no son ajenos ni sus orígenes sociales ni su práctica pedagógica. Su prioridad fue establecer los fundamentos de una pe-

dagogía popular, de clase, opuesta en su concepción y métodos a la educación burguesa (Freinet, 1994, caps. III y IV).

Los dichos de Mateo, poeta, filósofo, campesino y sabio popular

Las *Parábolas para una Pedagogía Popular*, título del *Les dits de Mathieu*, editado en 1959 –antes había aparecido como artículo en la revista *L'Éducateur*, órgano pedagógico del Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna– cuyas principales ideas eran: “en el niño no hay necesidad natural de juego, sino de trabajo-juego” y “la educación del trabajo”. La necesidad natural es la del trabajo, entendido como “necesidad orgánica” de usar el potencial de vida en una actividad al mismo tiempo individual y social.

El juego es, por tanto, un concepto hipertrofiado por la escuela burguesa, con el fin de estimular el interés del niño por la vía de la facilidad (...) Nada más alejado, pues, de la vida, y, en concreto, de la existencia de las clases populares (...) En realidad, de lo que cabe hablar en el niño es de un “trabajo-juego” que le prepara instintivamente para la gran tarea de la vida. Ahí es donde debe intervenir una pedagogía realmente popular (...) Y continúa sentenciando Mateo –esta imagen del campesino medio poeta, medio filósofo, este símbolo de la sabiduría popular– Dadle una finalidad y un sentido. Que nutra e impulse vuestro comportamiento natural. Que esté en el corazón de vuestro destino individual y social (Freinet, 1994, caps. III y IV).

La primera y más revolucionaria de las técnicas introducidas por Freinet como ya se mencionara, fue la imprenta escolar. Abrió el camino hacia una nueva práctica distanciada de las lecciones verbales y de la memorización, de un trabajo de producción creativo donde los niños desarrollaban su atención, la memoria visual, el desarrollo psicomotriz mediante el aprendizaje de la lectoescritura a texto libre. El primer capítulo de *Parábolas* (Freinet, 1994, p. 9) es esclarecedor porque invita a romper con la educación escolástica, la ciencia perniciosa, las verdades absolutas, el paternalismo y el autoritarismo en la educación. Invita al lector a “una pedagogía de sentido común” criticando a los maestros que van a buscar muy lejos los elementos de base de nuestra pedagogía, a quienes llama los “inatacables”.

Freinet, refiere a la necesidad de educar conforme a lo que los estudiantes requieren, observando la naturaleza para poder comprenderla, apropiarse de los saberes escolares de un modo “natural” y relevante socialmente (Freinet, 1994, pp. 7-9).

Hacia una pedagogía popular activa

Es interesante el análisis de Freinet sobre “dos actitudes” y “dos pedagogías”. La de los “iluminados”, como llama a los enciclopedistas de la época, amantes de las clases magistrales, los pupitres en hilera y la de los “soñadores”, aquellos que como él, pensaban en la necesidad de cambiar las estructuras rígidas de la educación tradicional y crear una “Escuela Nueva”. De este modo exclama por “¡Dos actitudes! y ¡Dos pedagogías! (...) “La educación no es una fórmula de escuela sino una obra de vida”.

Siguiendo este hilo conductor distingue entre: “El maestro y el destajista”. El destajista es la persona que trabaja a destajo, ajustando y expresando las condiciones con que se ha de hacer el trabajo, por un precio convenido, por eso alerta a los maestros para que no actúen como destajistas. La postura escolástica y la de estos maestros fomentan actitudes que anulan la creatividad:

“El pedagogo había preparado sus métodos minuciosamente; había establecido científicamente, decía, la escalera que debía permitir el acceso a los diversos estadios del conocimiento; había medido experimentalmente la altura de los peldaños para adaptarla a las posibilidades de las piernas de los infantiles; había colocado aquí y allá un descansillo cómodo para tomar aliento y la barandilla benévola sostenía a los pequeños (...) El pedagogo se irritaba contra aquellos niños que saltaban los peldaños, subían la escalera de dos en dos, saltándose descansillos, otros subían de espaldas pero con increíble paradoja estaban aquellos –y eran la mayoría– para los que la escalera estaba demasiado falta de atractivos y aventuras, y que, rodeando la casa, agarrándose a los canelones franqueando las balaustradas, llegaban arriba en un tiempo record, mucho mejor y más rápido que por la escalera metódica, y una vez arriba bajaban por la barandilla como por un tobogán” (Freinet, 1994, p. 16).

Junto a Freinet nos preguntamos, ¿por qué obstinarse en buscar una sola vía de acceso al conocimiento y al aprendizaje? ¿Por qué no probar distintos métodos o vías adecuadas para cada niño, flexibilizando los tiempos y espacios de aprendizaje, conforme a lo que cada niño, niña necesita en relación a sus posibilidades? En el capítulo II propone: “Hacer brillar al sol”. Y pone de ejemplo a “Los aventureros de la KOM TIKI”. En este capítulo se pronuncia en contra de la educación repetitiva, mecanicista, conductista. Convoca a enseñar, a explorar a partir del “método natural”, como lo hicieron los exploradores aventureros que partieron a través del Pacífico en una balsa de madera, troncos, plantas y materiales naturales en 1947, en una travesía de 8.000 km desde el Perú a

las Tuamotu, desde Sudamérica hasta la Polinesia. Un etnógrafo experimental y aventurero (Thor Heyerdahl), que se dispone a probar su teoría de que la gente de América del Sur podría haber resuelto el misterio de cómo se pobló la Polinesia en la época precolombina. Con esto, intenta alertar a los educadores respecto de los métodos tradicionales y pregona que deben ir cambiando conforme a las innovaciones tecnológicas que la sociedad requiere.

Del mismo modo creemos acontece actualmente, tan vigente en los planteos pedagógicos de este siglo cuando se debate en torno a posiciones apocalípticas o apologéticas en relación a la explosión de las nuevas y espectaculares tecnologías de la información y la comunicación y su uso con sentido pedagógico.

“Continuáis con vuestras lecciones, enseñáis vuestras mecánicas contemporáneas del arado, y de la carretilla, cuando es de la motocicleta, del aparato de radio, del telégrafo y el teléfono de lo que tendrán que servirse vuestros niños, porque saben muy bien, por experiencia, dónde les llama la vida. Vuestros hijos estudian la tabla de multiplicar en un mundo que mañana será el de la máquina de calcular. Pierden la paciencia con la caligrafía y mañana la máquina de escribir dará al más torpe un éxito ejemplar (Freinet, 1994, p. 17).

Sugiere simbólicamente a los maestros: ¡Pues cambiad el agua del estanque! Refiere a que “los estudiantes que han sido educados en la vieja escuela beben agua sin tener sed y que de este modo los maestros preparan a sus estudiantes para aceptar pasivamente un contenido y que de este modo no podrán ser ciudadanos en el mañana, porque no sabrán afrontar la vida”. Por eso invita a “¡Provocar la sed del niño! (...) Primero hay que hacer brotar la fuente. Llevar buena marca y que la vida se prepara con la vida, siendo más humanos y afectivos y así ¡el Sol brillará!” (Freinet, 1994, pp. 18-32).

En el capítulo III trata acerca de “El trabajo que ilumina”. Invita a los maestros a “superar el estadio de la bandera azul, blanca y roja” (colores de la bandera francesa) que los sumió en cierta ceguera para que abran en los niños/as la creatividad, el arte, las puertas del mundo prohibido y los dejen mirar con sus nuevos ojos de poetas, de artistas, de constructores...”, en contra de la educación reproductora:

“Somos una generación de copistas y copiadores, de repetidores condenados a grabar y explicar lo que han dicho o hecho unos hombres que se nos asegura que son superiores y que a menudo no tienen sobre nosotros otro privilegio que el de la antigüedad en este arte de copiadores y de repetidores” (Freinet, 1994, pp. 33-34).

Hacia una vida cooperativa y participativa

Freinet desplegó sus técnicas sobre tres premisas básicas: la libertad de expresión, la vida en cooperación y la vida participativa. En la obra que nos convoca advierte sobre el doble error de los pedagogos que hacen de la educación una cuestión poco interesante y atractiva para los niños y niñas. Enseña que “el juego y el trabajo son funciones naturales de la especie humana, tendientes a satisfacer las necesidades vitales surgidas de la lucha por la existencia (...) El trabajo, además posee un componente social que no está tan presente en el juego”. Las técnicas (no las quiere llamar métodos para no fijar dogmáticamente los principios), son un conjunto de instrumentos, materiales y procedimientos didácticos que ayudan al estudiante en su proceso de formación. No son estáticas ni se realizan al pie de la letra sino que se modifican de acuerdo a la necesidad del grupo. Las técnicas pretenden «suscitar sed», hacer surgir el deseo de saber y acuciar la necesidad de trabajar (González Monteaudo, 2011:s/r).

El texto realizado por los estudiantes a partir de sus propias ideas, sin tema y sin tiempo previamente determinado eran parte del despliegue pedagógico y didáctico constitutivo de su método. El niño debía ser capaz de producir textos a fin de comprender en él la actitud para pensar y expresarse. Este proceso se realizaba en tres fases: a) escritura del texto, actividad creativa e individual; b) la lectura ante todo el grupo, para trabajar la entonación y la modulación de la voz; c) un comentario del texto de forma colectiva, complementado con la impresión y difusión de los textos mediante el periódico y la correspondencia escolar.

Hacia la construcción de una “Nueva Escuela” moderna y popular

Coincidiendo con Trilla (citado en Arratia, 2013) Freinet selló los principios de una educación por el trabajo, de una pedagogía moderna y popular y de una escuela para todos. Sus teorías y aportaciones prácticas se nutrieron de un sentido profundamente democrático y social. Las aportaciones sobre el principio de cooperación, el cual exige la creación de un ambiente en el aula en el que existan elementos mediadores en la relación maestro y estudiante rompieron con una educación rígida y autoritaria. La cooperación entre maestros y estudiantes y entre maestros, tuvo como finalidad compartir experiencias y dialogar, poniendo en común los problemas y las posibles soluciones, siempre con el objetivo de

mejorar las condiciones para una escuela popular. Así la organización del aula también debía contemplar la participación de los estudiantes en la construcción del conocimiento y en un marco cooperativo.

Por ello constatamos todos los días este efecto principal de los métodos tradicionales: los niños que han aprendido a leer y a escribir según estos métodos son ciertamente capaces –y a veces en un tiempo récord– de ajustar las piezas sueltas cuyo manejo les han enseñado, y de leer sin error las palabras y las frases que se les presentan. Pero no enlazan estas lecturas con los pensamientos, o los hechos o los sucesos de lo que son expresión... (Bello, Gil, Jiménez, Vera, 2012, p.s.n).

Mario Kaplún retoma esta necesidad de Freinet de trabajar por una educación popular con estudiantes como constructores y protagonistas y no como meros recipientes:

[Freinet] Sigue buscando incansablemente, da vueltas a sus ideas hasta que, finalmente, al hojear un catálogo de ventas por correo, la oferta de una novedosa imprenta manual –sencilla, elemental, relativamente barata, manejable por los niños– le lleva a vislumbrar y ensayar una salida: introducir en la clase un medio de comunicación. Con sus magros ahorros compra la mini-imprenta, la instala en medio del aula y la pone a disposición de los alumnos. Los alumnos de Freinet dejaron de ser pasivos para convertirse en emisores activos, creativos y capaces de transmitir sus propias ideas. El niño tiene que escribir para ser leído –por el maestro, por sus compañeros, por sus padres, por sus vecinos...” (Kaplún en Martínez-Salanova Sánchez, 2017).

En *Parábolas...*, se invita a los niños y niñas a contar sus vidas y lo que sucedía en el aula. La imprenta facilita la impresión del texto libre, lo hace permanente en el aula y en el tiempo, se puede trabajar sobre él, en lectura colectiva y además permite al niño difundir lo que ha escrito. Para Freinet, todo es útil para expresarse, hacer y comunicarse siempre de forma espontánea y plural. Los estudiantes se apasionan por la composición y la impresión, procuran hacerlo de la mejor forma posible, evitando los errores, para lo cual necesitan saber ortografía y gramática (Kaplún en Martínez-Salanova Sánchez, 2017).

En el capítulo V exhorta a los educadores: “¡No soltéis nunca las manos... antes de tocar con los pies!” (Freinet, 1994, p. 71). “a nadie le gusta obedecer pasivamente” (Freinet, 1994, p. 82). Por ello propone una generación de soñadores e innovadores:

“Preparad generaciones de constructores que resolverán el suelo, levantarán los andamios, lanzarán de nuevo hacia el cielo las flechas audaces de su genio, escrutan el universo celoso de su misterio. Proveed vuestras clases con herramientas de constructores, de levantadores de andamios, de ingenieros y de sondeadores de misterios. Aun cuando vuestra escuela deba ser para siempre un eterno taller, ya que nada es tan exaltante como un taller. Lo sé, los constructores están siempre al pie del cañón... Nada más atrayente como un buen taller. Los constructores nos comprenderán y nos ayudarán” (Freinet, 1994, pp. 122-123).

La transformación de la enseñanza, no puede realizarse sin modificar las estructuras imperantes. Los planes de trabajo se elaboraban colectivamente, a partir de las demandas del grupo, mediante una planificación previa y recomendaba, el armado y organización de una biblioteca de trabajo para la clasificación del material que fuera necesario para el aprendizaje, así como el cuidado de los mismos con una libre posibilidad de acceso. Freinet promovía la constitución de asambleas por clase, con un tiempo determinado para plantear problemas y buscar soluciones alternativas. Respecto de la evaluación, sugería la utilización de ficheros auto correctores, los mismos consistían en planillas donde los estudiantes van anotando los avances realizados, logros, obstáculos y dificultades. En cuanto a la organización del aula, critica el modo tradicional y rígido de disposición de la misma, inamovible, en silencio e insta:

Pupitres bien ordenados en filas rígidas, la tarima del maestro, las perchas fijas en la pared, la pizarra puesta sobre un caballete, las ventanas altas que atentan contra la curiosidad de los niños. A lo largo de los muros grises, mapas del país, algunos carteles del sistema métrico, los ejercicios de lectura y, en un ángulo, un desteñido cuadro de bolas para contar, única atracción de aquel polvoriento equipo, símbolo de la inmovilidad y del silencio (Freinet, 1975).

Reflexiona críticamente sobre los educadores que forman estudiantes pasivos, porque instruyen y no educan, como los escolásticos a quienes llama los “cebadores”. A su tiempo, pone en crisis el criterio de autoridad entre saber y poder e invita a cambiar.

El sistema pedagógico implícito y explícito que pone en juego en esta obra tiene que ver con transformar el orden social con otra educación. Afirma que el saber no puede transmitirse por la fuerza ni se transmite linealmente, la niña o el niño a partir de lo que sabe y conoce adquiere otros saberes, mediante una educación liberadora y no domesticadora:

“Existe, ciertamente el individuo acostumbrado al rebaño, doblegado a la obediencia, domesticado hasta el punto de haber perdido la reacción vital que es su dignidad. Pero el niño aún no está maleado (...) Con sólo sentir que queréis orientarlo por un camino determinado, su movimiento natural será lanzarse en sentido contrario. Si vuestros esfuerzos son visibles, obstinados, si tiráis de él o lo empujais, se opondrá hasta la violencia” (Freinet, 1994, p.83).

Hacia una pedagogía del trabajo cooperativo en un aula innovadora

Freinet argumenta y detalla con aguda convicción cuáles son los requerimientos de la escuela moderna en base al trabajo.

“La pedagogía del trabajo consiste en estar involucrado con otro, estar para alguien, con alguien, en pos de algo y sobre algo. Implica, motiva la conciencia del sujeto hacia las tareas de la vida cooperativa y participativa. Se aprende a realizar las tareas escolares escritas y prácticas, ayudando a los demás mediante un trabajo de equipo. El cooperativismo, la cooperativa escolar, la solidaridad, la enseñanza laica, el fichero escolar cooperativo y la relación de la escuela con la vida cotidiana son los faros que alumbran su teoría pedagógica y su práctica. La enseñanza parte de la observación de la vida cotidiana: hay una relación estrecha entre las clases y los contenidos en el aula con lo que ocurre en la calle, en la casa, el campo y los diferentes trabajos de la gente que al ser observados dan lugar a reflexiones en las clases (...) En nuestros pueblos están los babilhaires y los travalhaires: los charlatanes y los trabajadores. El trabajador trabaja primero. En su trabajo, a través y por medio del trabajo, reflexiona, aprende, juzga, siente y ama”. El “charlatán” primero habla. La superioridad que el trabajador pide a su ingenio y su tenacidad, él pretende sacarla de su habilidad en manejar las palabras y en ajustar los sistemas en una maraña de reglas y teorías de la que es el mayor predicador. (Freinet, 1994, p. 86).

Freinet promueve la correspondencia interescolar, el dibujo, el papel, el disco, la radio, los viajes de intercambio, el periódico escolar, las encuestas, la observación directa y el estudio de las culturas.

La observación por medio de la iluminación que utilizan las costumbres escolásticas ponen en riesgo estos planteos proponiendo una observación metódica como saldo de una época –hace cincuenta años– en el que el viajero andante, el campesino que va al campo sobre su asno, el pastor atento a

las raras variaciones de la vida que transcurre, a su alrededor podían pararse durante largo tiempo ante el único acontecimiento que se les ofrecía. Era la época de las máquinas simples, que giraban con un solo movimiento (...) La escuela querría poner a toda esta gente a marchar al paso, reducir la marcha de los coches y las bicicletas (Freinet, 1994, pp. 88-94).

Gadotti, (2008); Abbagnano y Visalberghi, (1964); Bello, Gil, Jiménez y Vera (2012); Imbernón (2010, 2017), coinciden en la vigencia de la obra y la trascendencia innovadora.

“Célestin Freinet se merece ser recordado y homenajeado como uno de los maestros y pedagogos más importantes del siglo XX. Lo peor que nos puede pasar en la educación, en esta época de posmodernidad galopante, es el olvido de quién luchó para cambiar las cosas. Un error imperdonable sería que las nuevas generaciones de maestros considerasen que la escuela que tenemos hoy día y, en la que trabajan hace poco, siempre ha sido, más o menos, así. Hay que continuar la crítica a la escuela “tradicional”, la escuela de “con sangre entra”, la escuela cuartel, la escuela autoritaria y segregadora, aquella escuela que selecciona según las aptitudes, la de la educación concebida como unificadora para todos sin respetar la diferencia... Y, para ello, no únicamente es necesario analizar y potenciar experiencias actuales de técnicas Freinet sino realizar la relectura fresca de los libros de C. Freinet que son un aliciente para continuar luchando en renovar la educación. Freinet, como tantos otros, en su época, fue un pionero. Un avanzado a su época. Un visionario” (Imbernón, 2017).

Al morir Célestin Freinet, su esposa Elise continúa su lucha por una escuela laica y popular. Feminista, naturalista y defensora de los derechos humanos, en 1958 intentando coordinar el movimiento internacional, funda la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (FIMEM) basada en sus investigaciones y creencias en educación (E. Freinet, 1968).

A modo de conclusión: el maestro como un pedagogo crítico para la libertad y emancipación

Recuperando la palabra en primera persona, me atrevo a invitarlos a seguir reflexionando juntos sobre esta obra y autor. En palabras del propio autor, resaltar el oficio del maestro como “un oficio que es fórmula de vida”, defender derechos tales como la libertad, la participación, el trabajo, el respeto por un Otro cultural, un Otro diferente y el amor por los estudiantes, despertaron en

mí una especie de diálogo fluido con esta obra y su autor.

Preguntarnos con Freinet sobre la paradoja autocracia o libertad, instando a los maestros a desistir de las prácticas autoritarias y la utilización del saber, como un instrumento de poder al modo escolástico e enciclopedista es un desafío, porque hoy podemos decir que la educación y sus métodos han ido cambiando conforme a este legado. En su época y frente a un estado autoritario propone la necesidad de apelar a las “resistencias”. Se me ocurre pensar en “resistencias a la opresión” (como fue el ejemplo de las mujeres obreras que en 1912 en la ciudad de Lawrence, en el estado de Massachusetts, Estados Unidos, pedían reducir las horas de trabajo de niños, niñas y mujeres explotados en la industria textil y logran la jornada reducida, el aumento de salarios y el reconocimiento de los sindicatos). Un movimiento que se llamó “Pan y Rosas” abrevando a una de sus principales banderas como fuera conquistar el pan (simbolizando los derechos laborales) y las rosas (como símbolo de la exigencia de mejores condiciones de vida para ellas y sus hijos). Freinet utiliza en esta obra una semblanza, declama no someter a los niños y niñas con “el peso de la esclavitud” (p. 55), no promover prácticas tradicionales que no modifiquen los viejos esquemas.

Freinet propone una pedagogía de la solidaridad con “Pan y Rosas” entendiendo que la educación debe nutrir el cuerpo, la salud física y psíquica del niño, con el alimento, el cuidado y el afecto que todo niño y niña necesita. Al respecto reflexiona:

“A nuestros alumnos les hace falta pan y rosas. El pan del cuerpo, que mantiene al individuo en buena salud fisiológica. El pan del espíritu, al que llamáis instrucción, adquisiciones, conquistas técnicas (...) Pero las rosas también. No por lujo, sino por necesidad vital (...) Vuestros niños tienen necesidad de pan, del pan del cuerpo y del pan del espíritu, pero todavía tienen más necesidad de vuestra mirada, de vuestra voz, de vuestro pensamiento y de vuestra promesa. Les hace falta sentir que han encontrado en vosotros y en vuestra escuela la resonancia que da un sentido y una finalidad a su vida” (Freinet, 1994, pp. 128-129).

Su mensaje tiene que ver con un “maestro popular, progresista e innovador”, que es el llamado a la vida, porque la escuela debe estar al servicio de la vida y la participación democrática. A permitírnos repensar de cara al siglo XXI sobre otros posibles modos de enseñar y aprender, otros formatos (presenciales, no presenciales, a distancia, híbridos, mixtos, virtuales), otros diseños curriculares (interdisciplinarios, multidisciplinarios, transdisciplinarios), otros métodos pedagógicos y didácticos (por proyectos, por problemáticas, por

acontecimientos), otras formas de motivación (saberes educativos de la experiencia, contextuales, vivenciales, situados, alfabetización digital, múltiples lenguajes), de evaluación (cooperativa, comprensiva, cogestionaria, autogestionaria), de inclusión.

La disciplina debe desaparecer en clave de castigo y del vocabulario para los estudiantes. Ella seguramente se hace necesaria cuando en la clase no hay una actividad libre con organización (Freinet, 1994, pp. 103-104).

Freinet nos diría al respecto: “El educador no es un forjador de cadenas, sino un sembrador de alimentos y claridad. Hemos colocado nuestra piedra... Sabemos que ayudará y guiará a aquellos que vengan después de nosotros para continuar el camino” (Freinet, 1994, pp. 151-152).

Bibliografía

- Abbagnano, N., Visalberghi, A. (1964). *Historia de la pedagogía*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Arratia, X. (2013). Aprendiendo juntos. Principales ideas y aportaciones de Célestin Freinet. Recuperado el 13 de setiembre de 2018 de <http://xiobellieducacion.blogspot.com/2013/12/principales-ideas-y-aportaciones-de.html>
- Bello, J., Gil, Y., Jiménez, P., Vera, L. (2012). Obras de Freinet. Recuperado el 24 de setiembre de 2018 de <http://yanethbello.blogspot.com/2012/04/obras-de-freinet.html>
- Centro de Estudios Avanzados de las Américas (CEAM) (2008). *Antología de Teorías Pedagógicas*. [s. d.].
- Gadotti, M. (2008). *Historia de las ideas pedagógicas*. Ciudad de México: Siglo XXI editores.
- Gerlero, C., Copertari, S., Fantasía, Y., Dalla Valle, A. C., (2017). Diseño de materiales digitales e interdisciplinarios en el Plan Vuelvo a Estudiar Virtual en Santa Fe. En Actas de las IV Jornadas de TIC e Innovación en el Aula UNLP (pp. 178-201). Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/65078>
- González Monteagudo, J. (2011). Naturaleza, ruralidad y educación en Célestin Freinet. *Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade*, 20(36), pp. 69-78. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/17090/file_1.pdf?sequence=1
- Imbernón, F. (2010). *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después*. Barcelona: Graó.
- (2017). Célestin Freinet. Una pedagogía actual y vigente. *RIAEE (Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação)*, 12(1), pp. 591-595. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/316543054_CELESTIN_FREINET_UNA_PEDAGOGIA_ACTUAL_Y_VIGENTE
- Freinet, C. (1967)- *Les dits de Mathieu*. Barcelona, Editorial Laia S.A, (traducción).
- Kaplún, M. (2010) Celestin y Elise Freinet. Por una escuela libre, cooperativa y comunicadora. Recuperado de http://educomunicacion.es/figuraspedagogia/0_celestin_freinet.htm
- Freinet, C. (1976). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Fontanella.
- (1976). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. Ciudad de México: Siglo XXI editores.
- (1976). Una Educación para el Pueblo. En: Freinet, C. y Salen Gros, R. (1976). *Modernizar la escuela*. Barcelona: Editorial Laia.
- (1994). *Parábolas para una pedagogía popular*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Freinet, E. (1975). *Nacimiento de una pedagogía popular*. Barcelona: Editorial Laia.

— (1968). *Naissance d'une pédagogie populaire. Historique de l'école moderne. (Pédagogie Freinet)*. París: Maspéro.

Kaplún, M. (2010) Celestin y Elise Freinet. Por una escuela libre, cooperativa y comunicadora. En Martínez-Salanova Sánchez, E. (2017). *Educomunicación. Medios, recursos y nuevas tecnologías para la educación*. Recuperado el 20 de setiembre de 2018 de http://educomunicacion.es/figuraspedagogia/0_celestin_freinet.htm

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/102759>

Quijano García, G. (2015). Makarenko y Freinet: dos exponentes de la pedagogía socialista. Recuperado el 13 de setiembre de 2018 de <http://doctoradoquijano.blogspot.com/2015/12/makarenko-y-freinet-dos-exponentes-de.html>

Rompecabezas de Pedagogía (15 de junio de 2011). Educación/Célestin Freinet. Un innovador presente desde el siglo XX. Recuperado el 13 de setiembre de 2018 de <http://panchoprofe.blogspot.com/2011/06/educacion-celestin-freinet-un-innovador.html>

Vilaplana, E. (19 de julio de 2013). Las ideas de Célestin Freinet: la escuela cooperativa. Recuperado el 15 de setiembre de 2018 de <http://miscursosfilosofiaeducacion.blogspot.com/2013/07/la-escuela-cooperativa.html>

Susana Copertari es Magister y Especialista en Docencia Universitaria (UTN). Licenciada de Ciencia Política (UNR). Directora Provincial de Innovaciones Educativas de la Secretaría de Planificación y Articulación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2017 y continua). Docente e Investigadora de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Profesora en la Maestría de Educación Universitaria, (FHyA-UNR) (2016 y continua). Directora del Plan Vuelvo a Estudiar y Vuelvo a estudiar Virtual. Directora de la Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación de la (FHyA- UNR), (2006 a 2017). Directora, Asesora e Investigadora de Proyectos de Investigación (UNR) (1993 y continúa). Profesora de las cátedra “Cultura y Subjetividad” (1997 a 2017), “Núcleo Antropológico Educativo” (1996 a 2017) y “Núcleo Histórico-Epistemológico de la Educación” (1988 a 1996) en la UNR. Autora del libro: “La práctica docente universitaria en Educación a Distancia”. Laborde Editor (2010); Compiladora y coautora en libro: “Experiencias Universitarias de Enseñanzas a Distancia” Laborde Editor (2013) y artículos en revistas científico-académica nacionales e internacionales: RAES-COGNICIÓN-RUEDA-Revista de la Escuela de Cs de la Educación FHyA (UNR)-RELAPAE, entre otras.

ÍNDICE

Bitácoras de la innovación pedagógica. Introducción CARINA GERLERO, DIEGO GURVICH, LUCÍA LITICHEVER Y PEDRO NÚÑEZ	11
1. Emancipación intelectual y afirmación de igualdad: la intervención conceptual de Jacques Rancière MYRIAM SOUTHWELL	17
2. Paulo Freire y la Pedagogía del Oprimido. Contribución a una escuela pública emancipadora en tiempos de hegemonía neoliberal PABLO IMEN	33
3. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky MÓNICA BAEZ	57
4. Cuatro claves para una lectura actual de “La querella de los métodos” de Berta P. de Braslavsky PABLO PINEAU	85
5. La Teoría de la Transposición Didáctica como marco para pensar la vida de los saberes en las instituciones. PATRICIA SADOVSKY	101
6. ¿Enseñar? Siempre. Meirieu en nuestra biblioteca pedagógica. ALEJANDRA BIRGIN	121
7. Parábolas para una pedagogía popular: Célestin Freinet SUSANA COPERTARI	137

COLECCIÓN REDES DE TINTA DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS

Con este libro contribuimos al diálogo creativo y motivador para transformar el vínculo de los docentes y estudiantes con el conocimiento, con la convicción de que las experiencias educativas que aquí surjan sean también reconocidas en la historia pedagógica santafesina y fundamentalmente en la historia de vida de cada uno de nuestros estudiantes.

