

**FACULTAD LATINOAMERICANA
DE CIENCIAS SOCIALES
(FLACSO) – ARGENTINA**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS
SOCIALES CON ORIENTACIÓN
EN EDUCACIÓN**

TÍTULO:

**Maestros emancipadores: un estudio sobre el
posicionamiento político del educador**

Autor: Lic. Prof. Pablo Guillermo Frisch

Directora: Dra. Ana Inés Heras Monner Sans

Fecha: noviembre de 2020

Resumen

Este trabajo de tesis estudia el posicionamiento político del educador a partir del análisis de algunas dimensiones de las prácticas de la enseñanza que comprenden el sentido ideológico y pedagógico asignado al trabajo docente; el lugar otorgado a la realidad, el mundo y la vida en los procesos de enseñanza y aprendizaje; las modalidades de construcción de climas y vínculos en el ámbito escolar y las especificidades que presenta la reflexión sobre las propias prácticas de la enseñanza. Con ese objetivo se estudian las obras de algunos educadores cuyas prácticas se consideran emancipatorias en virtud de sus formas de trabajar en el aula. Se propone así una construcción analítica que integra los aportes teóricos y prácticos de distintas corrientes educativas. Se plantea entonces una determinada forma de vincular la teoría y la práctica en relación al objeto de conocimiento construido, enfocada en los procesos concretos y situados de enseñanza y aprendizaje para teorizar a partir de ellos. Las preguntas de investigación, el encuadre conceptual y el trabajo con los autores y textos seleccionados han sido abordados a partir de lo que se ha registrado a lo largo de una década de trabajo en distintas instancias del sistema educativo.

Palabras clave: Educación y Emancipación – El posicionamiento político del educador – Ideología, Pedagogía y Didáctica.

Abstract

This thesis studies the political position of the educator considering the analysis of some dimensions of teaching practices that comprise the ideological and pedagogical sense assigned to teaching work; the place given to reality, the world and life in the teaching and learning processes; the modalities of construction of climates and bonds in the school environment and the specificities presented by the reflection on the teaching practices. With this objective in mind, the texts of some educators whose practices are considered emancipatory by virtue of their ways of working in the classroom, are studied. Thus, an analytical construction that integrates the theoretical and practical contributions of different educational currents is proposed. A certain way of linking theory and practice in relation to the object of constructed knowledge is then presented, focused on the concrete and situated processes of teaching and learning to theorize from them. The research questions, the conceptual framework and the work with the selected authors and texts have been approached based on what has been recorded over a decade of work in different instances of the educational system.

Keywords: Education and Emancipation – The political positioning of the educator – Ideology, Pedagogy and Didactics.

Agradecimientos

A los Maestros Emancipadores, por la generosidad de compartir sus experiencias con todos nosotros y ayudarnos a ser mejores docentes.

A mi Maestra Marta Marucco, por habérmelos presentado y por haberme enseñado gran parte de lo poco que creo saber como educador.

A mi directora Ana Inés Heras, por su enorme generosidad, acompañamiento, comprensión y por todo lo que me ha enseñado en el largo camino de la elaboración de esta tesis.

A mis compañeros y amigos del grupo de Reflexión sobre la Práctica Docente, porque junto a ellos también he aprendido y sigo aprendiendo.

A todos mis estudiantes, por haberme demostrado con su frescura, originalidad y compromiso que, como decía Paulo Freire, quien enseña, también aprende. Y mucho.

Al Maestro Horacio Cárdenas, por todo lo que me enseña, por los valiosos intercambios que tiene la generosidad de compartir conmigo y por brindarme su amistad.

A Julia, mi novia y compañera de ruta, por haber creído siempre en mí, porque gracias a su amorosa paciencia, acompañamiento, sugerencias -e insistencia- me inicié en la docencia, cursé la Maestría en FLACSO y terminé de escribir esta tesis.

A Violeta y Lara, mis preciosas hijas, por enseñarme a mirar el mundo con ojos de niña.

ÍNDICE

Las Preguntas Disparadoras y el Objeto de Estudio.....	6
El trabajo de Tesis.....	9
CAPÍTULO I: Política, Ideología, Pedagogía y Didáctica.....	16
Acerca del Carácter Político de la Educación.....	16
Saber Docente, Saber Complejo.....	21
Las Pedagogías Emancipatorias: Perspectivas Teóricas y Experiencias Escolares.....	22
La Voluntad de Enseñar para la Emancipación	24
Disciplinamiento vs. Autonomía en la Construcción de Vínculos.....	25
Convivencia, Participación Política y Democracia en la Escuela.....	27
Realidad, Vida y Conocimiento.....	28
El Aula como Espacio de Intervención Política.....	29
Algunas Tensiones y Ruidos que Generan Incomodidad.....	30
Algunas Explicaciones para los Desajustes entre Posicionamiento Ideológico, Finalidades Pedagógicas y Decisiones Didácticas.....	32
Trabajo Docente, Planificación de la Enseñanza y Reflexión sobre la Práctica.....	34
Los Educadores: ¿Intelectuales Críticos o Meros Aplicadores?.....	37
Antecedentes Teóricos en el Abordaje de Experiencias Educativas a través de la Construcción de Dimensiones de la Práctica.....	42
Otros Aportes Conceptuales Construidos a partir de la Reflexión Colectiva sobre las Prácticas Docentes.....	45
A Modo de Síntesis.....	47
CAPÍTULO II: Ideología y Pedagogía: enseñar para cambiar el mundo.....	49
¿Por Qué Llamarlos <i>Maestros Emancipadores</i> ? ¿Por Qué Estudiar Su Obra?.....	49
Vidas y Obras.....	51
La Macropolítica: el Capitalismo como Problema	56
La Mesopolítica: ¿Para qué Educar?	57
Los Temas Estudiados.....	60
Burocracias, Mercados editoriales y Formación Docente.....	61

A Modo de Síntesis.....	66
CAPÍTULO III: Climas y Vínculos	68
Una Maquinaria Burocrática, Autoritaria y Deshumanizada.....	69
Recibir a los Estudiantes con los Brazos Abiertos.....	71
Emancipación no es Sinónimo de “Descontrol”	72
La Construcción del Vínculo Pedagógico.....	74
Acercarse a los Estudiantes, Escucharlos, Conocerlos y Comprenderlos	77
Democratizar la Escuela.....	81
¿Cómo Debe Ser un Maestro Emancipador?.....	85
A Modo de Síntesis.....	87
CAPÍTULO IV: El Mundo, la Realidad y la Vida.....	89
Una Escuela Conectada con el Mundo	89
El Interés de los Estudiantes y el Método Científico	92
El Trabajo Pedagógico sobre lo que Saben y Traen los estudiantes.....	95
Escuelas de Puertas Abiertas	97
Aprender Haciendo.....	102
A Modo de Síntesis.....	103
CAPÍTULO V: La Reflexión sobre la Práctica.....	105
¿Por Qué Reflexionar Sobre la Práctica?	105
El Abordaje Pedagógico del Error Docente	107
Las Incomprensiones de Colegas y Autoridades	109
Reflexión In Situ: ¿Y Ahora Qué Hago?.....	111
El Sentido de la Lectura en la Escuela	113
¿Por qué Escribir en la Escuela?.....	115
La Función Pedagógica de la Evaluación.....	117
Sobre Maestros, Linajes y Tradiciones.....	120
A Modo de Síntesis.....	121
Reflexiones Finales	123
Referencias.....	127

Las Preguntas Disparadoras y el Objeto de Estudio

Advertencia: El texto que sigue ha sido escrito utilizando una forma de lenguaje que se considera patriarcal en tanto la utilización exclusiva del pronombre masculino tiende a invisibilizar otras sexualidades. Las palabras no son neutrales y dan cuenta de determinadas relaciones de poder que actualmente están siendo problematizadas. Al respecto, el autor celebra, acompaña y toma partido en todas las luchas que están teniendo lugar alrededor de las problemáticas de género, en tanto lo que se está disputando no es otra cosa que la igualdad entre todos los seres humanos. Se observa, sin embargo que, al igual que gran parte de la sociedad, algunos actores del ámbito académico y de la docencia –a quiénes está dirigido principalmente este trabajo- presentan, por distintas razones, ciertas resistencias al uso de lenguaje inclusivo. Se optó entonces por una forma de redacción que, si bien produce ruidos e incomodidades que no han sido saldadas por parte de quien suscribe, tiene como único propósito favorecer la difusión de las ideas aquí expresadas, esperando que en el futuro la democratización de la palabra a la que apunta el uso de lenguaje inclusivo no se constituya en un obstáculo para la lectura de ningún tipo de texto.

En el marco de esta Tesis, el carácter político de la educación es abordado a partir del análisis, la sistematización y la conceptualización de parte de lo aprendido a lo largo de una década de trabajo en el sistema educativo como docente, tutor, coordinador de área, referente de Educación Sexual Integral, asesor pedagógico, generador de contenidos, capacitador y formador docente en los niveles medio y superior, tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en otras jurisdicciones del país. De este modo, los interrogantes que movilizan la investigación surgen, por un lado, del registro y análisis de situaciones escolares cotidianas que dan cuenta de ciertas regularidades y disrupciones en el complejo entramado de relaciones sociales que atraviesan a los fenómenos educativos. En este sentido, la observación y documentación de prácticas de enseñanza de colegas, la participación en equipos de conducción escolar, el trabajo profesional y técnico en distintas áreas del Ministerio de Educación Nacional y el contacto con las realidades escolares de gran parte del territorio nacional han favorecido una lectura en clave sociológica de algunas de las complejidades que presenta la micropolítica del sistema educativo en sus diversas expresiones. Por otro lado, el ejercicio sistemático de reflexión -tanto individual como colectiva- sobre las propias prácticas de la enseñanza ha enriquecido y potenciado las experiencias educativas de quien suscribe a través de su problematización, interrogación, análisis, y conceptualización. La participación

en el Grupo de Reflexión sobre la Práctica Docente¹ que coordina la maestra Marta Marucco ha sido clave en este sentido, en tanto la objetivación de distintas experiencias escolares a través de su escritura en primera persona y su posterior análisis colectivo, en diálogo con la lectura de las obras de los educadores que en el marco de este trabajo son referidos como *maestros emancipadores*, ha favorecido la configuración de un estilo de enseñanza oportunamente descrito y analizado en diversas publicaciones². Ninguna instancia formal de capacitación docente ha brindado tantas herramientas para el trabajo en el aula como el compromiso –voluntario y sin reconocimiento oficial– con ese espacio. A su vez, la implementación de esa misma modalidad de trabajo colectivo junto a colegas de distintas especialidades al interior de aquellas pocas instituciones educativas que lo han permitido –en general las burocracias escolares obturan este tipo de iniciativas– también ha venido a potenciar las prácticas de la enseñanza de quienes allí han participado³. Finalmente, las *dimensiones de la práctica* consideradas en este trabajo son producto de la reelaboración teórica de aquellas que habían sido originalmente planteadas en dos publicaciones que proponen una sistematización, análisis y conceptualización de las experiencias de algunos de los integrantes del Grupo de Reflexión (Marucco y otros, 2014; Capuano, Martínez y Frisch,

¹ El Grupo de Reflexión sobre la Práctica Docente, coordinado por Marta Marucco, funciona desde 2009 en el Centro de la Cooperación Floreal Gorini. Allí, docentes de distintos niveles educativos y diferentes trayectorias en enseñanza describen y analizan sus propias prácticas pedagógicas, como así también las de otros educadores, construyendo teoría educativa desde las aulas. Actualmente se encuentra en prensa el primer libro del grupo, titulado *Haciendo Caminos. Diez años de reflexión sobre la práctica docente*, que ha sido citado en este trabajo. Para más referencias, consultar el sitio web del grupo: <https://www.centrocultural.coop/blogs/practicaseducativas>

² Al respecto se han publicado, entre otros, los siguientes artículos: *Enseñar y aprender en tiempos de pandemia* (disponible en: <https://www.centrocultural.coop/blogs/practicaseducativas/2020/06/ensenar-y-aprender-en-tiempos-de-pandemia-mmarruco-y-pfrisch>); *Discriminación, racismo y xenofobia en las aulas* (disponible en: <https://www.centrocultural.coop/blogs/practicaseducativas/2020/09/discriminacion-racismo-y-xenofobia-en-las-aulas-pablo-frisch>); *¿Pibes chorros o niños privados de todos sus derechos?* (disponible en: <http://online.pubhtml5.com/gqag/atjd/#p=16>); *Hacia la construcción de una pedagogía emancipatoria en Nuestra América: algunos aportes de la enseñanza de sociología en nivel medio* (disponible en: <http://cdsa.aacademica.org/000-038/394.pdf>); *Acerca de la enseñanza de sociología en nivel medio: algunas reflexiones sobre la complejidad que presentan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la cotidianeidad de las aulas* (disponible en: <https://pedagogiaemancipatoria.files.wordpress.com/2014/11/frisch.pdf>); *Problematizar, desnaturalizar y analizar críticamente la Formación Ética y Ciudadana en la educación media* (disponible en: <https://www.centrocultural.coop/blogs/practicaseducativas/2013/09/problematizar-desnaturalizar-y-analizar-criticamente-la-formacion>), entre otros.

³ El Grupo de Reflexión, Análisis y Perfeccionamiento de las Prácticas de la Enseñanza funcionó durante 7 años en la EMEM n°1 DE 14: “Rodolfo Walsh” en la Ciudad de Buenos Aires. Allí, docentes de distintas asignaturas, junto a la rectora y el asesor pedagógico de la escuela se reunían semanalmente de forma remunerada y en horario de trabajo a pensar colectivamente la educación. Partiendo de la escritura de situaciones puntuales que tenían lugar dentro de las aulas se debatieron propuestas de enseñanza, experiencias, miradas, inquietudes, situaciones problemáticas, fracasos e incertidumbres. Con el tiempo los integrantes del espacio fueron articulando distintas iniciativas centradas en el trabajo interdisciplinario para el abordaje didáctico de problemáticas complejas tales como consumos problemáticos y Educación Sexual Integral. El artículo titulado *Algunas reflexiones sobre la práctica docente* (disponible en: <https://pedagogiaemancipatoria.files.wordpress.com/2014/04/prc3a1cticas-fernc3a1ndez-rago-fares-bertazzo-sc3a1enz-tumas-y-frisch.pdf>) presenta algunos de los temas trabajados en el marco de ese grupo.

2016). En dichos escritos se habían conceptualizado algunos aspectos que en el marco de este trabajo fueron desarrollados de modo más complejo, sistemático y ampliado para analizar el material que se presenta más adelante. De este modo, la conceptualización sobre las dimensiones en su totalidad abarcativa y en su alcance conceptual es una novedad desarrollada aquí que había tenido algunos puntos de anclaje previos.

Los interrogantes que orientan la investigación han ido surgiendo y consolidándose en el marco de un diálogo permanente y sistemático entre las propias prácticas de la enseñanza, otras experiencias escolares que se consideran significativas, la teoría pedagógica formalizada y la complejidad que presenta el sistema educativo en la actualidad. Las preguntas disparadoras fueron formuladas inicialmente de la siguiente manera: ¿Cómo se explica que muchos educadores se autodefinan como progresistas⁴ en sala de profesores y luego desplieguen prácticas de la enseñanza *reproductivas, burocratizadas, autoritarias* o incluso *violentas* dentro de las aulas? ¿Serán acaso conscientes de las contradicciones que ello implica? ¿Cómo se favorece la búsqueda de unidad, armonía y coherencia entre las *aspiraciones ideológicas* del docente, las *finalidades pedagógicas* que otorga a la educación y los *procesos concretos y situados de enseñanza y aprendizaje* que tienen lugar en las aulas? ¿Qué papel juegan en la enseñanza las *concepciones didácticas* a partir de las cuales se organiza el trabajo en el aula, atendiendo a las complejidades que presentan las interacciones sociales inherentes a los fenómenos educativos? Y finalmente: ¿qué relaciones pueden establecerse entre *lo ideológico, lo pedagógico y lo didáctico* en tanto manifestaciones concretas del *posicionamiento político* del educador?

Estas inquietudes problematizan la asunción de cierta linealidad unidireccional en las relaciones existentes entre el posicionamiento ideológico, la mirada pedagógica y el saber didáctico de los docentes. Su abordaje no es sencillo en tanto plantea una serie de tensiones ciertamente difíciles de procesar y asumir desde un posicionamiento político progresista, lo cual genera ciertas incomodidades. Su complejidad radica además en el hecho de que sitúan el análisis en la materialidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje reales, concretos y situados que tienen lugar cotidianamente en las aulas. Éstos últimos, como se planteará más

⁴ Se pretende abarcar con esta categoría a todas aquellas expresiones políticas, teóricas y programáticas –en algunos casos antagónicas entre sí– que plantean la necesidad de luchar políticamente contra las injusticias, desigualdades y privilegios inherentes a un sistema de dominación capitalista, colonialista y patriarcal y en la necesidad de construir otro tipo de sociedad. Se incluye a educadores que se autodefinen como “progresistas”, “de izquierda”, “trotskistas”, “revolucionarios”, “anarquistas”, “socialistas”, “socialdemócratas”, “reformistas”, “peronistas”, “kirchneristas”, “nacionales y populares”, “feministas”, “militantes LGBTQ”, “ambientalistas”, “villeros” o “indigenistas” entre otras muchas adscripciones políticas.

adelante, han devenido en un verdadero punto ciego para gran parte de la investigación especializada, que se verifica asimismo en los distintos ámbitos de elaboración de políticas educativas. En lo que sigue se explicita el abordaje metodológico con el que se ha trabajado a los fines de garantizar el mayor rigor científico posible al proceso de construcción de conocimientos que se ha encarado.

El Trabajo de Tesis

La hipótesis central de esta investigación plantea que existen ciertas regularidades en las experiencias educativas descritas, analizadas, sistematizadas y publicadas por algunos docentes que explicitan su voluntad de incidir en la transformación del orden social vigente desde la educación. Dichas regularidades pueden ser analizadas en tanto dimensiones específicas de las prácticas de la enseñanza a los fines de establecer relaciones de sentido entre las concepciones ideológicas del educador, sus propósitos formativos y los supuestos didácticos que organizan su trabajo dentro del aula. Se infiere de este modo que el posicionamiento político de los educadores se expresa fundamentalmente en la especificidad que presentan estas vinculaciones en sus experiencias escolares.

Así planteado el problema, la tesis estudia una serie de regularidades observables en experiencias de enseñanza y aprendizaje relatadas, descritas, analizadas y publicadas por los docentes Célestin Freinet, Mario Lodi, Luis F. Iglesias, Olga Cossetini, Enrique Samar, Hugo Lichtenzveig y Horacio Cárdenas. En el marco de esta investigación se los considera *maestros emancipadores* principalmente por dos razones: en primer lugar, porque sus experiencias dan cuenta de una permanente búsqueda de coherencia entre cosmovisión ideológica, pensamiento pedagógico y abordaje didáctico que se expresa en las formas en las que despliegan sus propuestas de enseñanza dentro del aula. En segundo lugar, porque a través de éstas buscan emancipar tanto al educador como a los educandos de la enajenación, el autoritarismo y la burocratización del conocimiento que, como se plantea más adelante, caracterizan al sistema educativo capitalista. Cabe aclarar en este punto que los maestros analizados en este trabajo no son únicos: muchos otros docentes habitan las aulas en la misma búsqueda. En algunos casos han difundido sus experiencias, aunque muchas otras veces trabajan desde el anonimato para transformar la educación. Esta tesis no apunta de ningún modo a agotar el tema. Por el contrario, se trata de allanar el camino para que futuras investigaciones puedan avanzar en nuevas conceptualizaciones en relación a los fundamentos teóricos de aquello que se denomina como *prácticas pedagógicas emancipatorias*. Se considera en este sentido que la descripción, análisis, sistematización, conceptualización y socialización de experiencias

educativas concretas y situadas es susceptible de constituirse en una herramienta pertinente, útil y potente para ser trabajada en diversas instancias de formación docente, tanto inicial como continua. En el marco de esta investigación se ha trabajado con un corpus conformado por los escritos de estos maestros en particular en virtud de algunos criterios:

- Se trata de educadores-autores reconocidos y valorados positivamente en el campo de la educación que han descrito y analizado sus propias experiencias, explicitando su vocación por transformar el orden social vigente desde su trabajo cotidiano en las aulas.
- Si bien sus experiencias han tenido lugar en distintos contextos históricos, políticos y sociales, se advierten innumerables regularidades y puntos de contacto en sus formas de trabajo, lo cual permite dar cuenta del carácter general de los fundamentos que organizan sus prácticas.
- Las experiencias que relatan y analizan fueron desarrolladas durante períodos de tiempo prolongados, lo cual permite inferir continuidades, rupturas y avances en las modalidades de enseñanza desplegadas.
- No se han encontrado investigaciones que estudien, desde el enfoque teórico propuesto, las conexiones existentes entre este tipo de experiencias educativas.
- Sus obras han sido previamente estudiadas y, como ya se señaló, las prácticas de la enseñanza del autor de este trabajo se han visto transformadas, enriquecidas y potenciadas a través de la lectura y análisis de sus experiencias, a las que se considera inspiradoras en muchos sentidos.

Cabe aclarar que esta investigación no pretende constituirse en una exégesis de los textos producidos por estos maestros. Lo que se propone, en cambio, es una lectura posible de sus experiencias –entre muchas otras- a partir de una mirada teórica enfocada en aquellos aspectos del trabajo docente que se consideran relevantes para transformar los propósitos formativos del educador en propuestas de enseñanza que apunten a la emancipación de quienes enseñan y quienes aprenden. Se aspira, por lo tanto, a que esta tesis despierte en otros educadores la motivación y el deseo de leer las obras completas de estos maestros emancipadores, como así también las de aquellos otros que no han sido incluidos.

Como objetivo general, la investigación busca conceptualizar las relaciones existentes entre determinadas dimensiones ideológicas, pedagógicas y didácticas de la enseñanza a partir del

estudio de algunos textos publicados por esos docentes. De este modo, los objetivos específicos apuntan a describir, analizar y sistematizar las regularidades observables en los modos específicos de ejercer la docencia que se observan en las experiencias de los maestros emancipadores; indagar en torno a los posicionamientos políticos que orientan sus prácticas educativas considerando el sentido ideológico, pedagógico y didáctico que asume para ellos el trabajo docente; identificar y analizar conexiones y puntos de contacto en las experiencias analizadas en relación a las dimensiones de la práctica docente consideradas; y explorar la emergencia de otras categorías conceptuales que resulten pertinentes para el análisis de prácticas pedagógicas concretas y situadas.

Tal como se ha señalado, el objeto de estudio que se presenta a continuación fue construyéndose –amasándose podría decirse– de forma paulatina y en diálogo permanente con lo que se iba observando, registrando y analizando en relación a la vida cotidiana de las instituciones educativas. En una primera etapa la lectura de las obras de estos educadores vino a dar respuestas a muchos de los interrogantes, preocupaciones, tensiones, contradicciones y conflictos que surgían en el marco de las interacciones que tenían lugar en el ámbito escolar. Así fue consolidándose una mirada cada vez más enfocada en la complejidad inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje concretos y situados, a la vez que se incorporaba un conjunto de herramientas sumamente potentes para el trabajo en el aula. Si bien todas las experiencias estudiadas han tenido lugar en el nivel primario, la actualidad y vigencia de los supuestos que las orientan se verifica en el hecho de que han demostrado una enorme eficacia para el trabajo de quien suscribe en los niveles secundario y superior.

En un segundo momento se avanzó en el análisis, la sistematización y la conceptualización de otras experiencias educativas de impronta emancipatoria desplegadas por colegas del Grupo de Reflexión sobre la Práctica Docente. En aquel entonces, el análisis se estructuró a partir de la búsqueda de regularidades que dieran cuenta de los fundamentos teóricos que les dan sentido y forma, buscando alcanzar un mayor nivel de abstracción. En ese recorrido se verificó la pertinencia y el poder explicativo del abordaje teórico propuesto, como ya se indicó. De modo que el ejercicio teórico que se propone en esta tesis había sido previamente ensayado.

En una tercera etapa y a los fines de la elaboración de este trabajo de tesis, se encaró la construcción de un encuadre teórico-conceptual que favoreciera el abordaje del objeto de estudio en los términos planteados. En este sentido, se optó por la perspectiva teórica de las *pedagogías emancipatorias* a los fines de integrar los aportes producidos por distintos

análisis, reflexiones, conceptualizaciones, abordajes teóricos y experiencias educativas en las que se advierte una búsqueda orientada a transformar la educación con miras al cambio social en un sentido progresista. El encuadre teórico-conceptual que orienta la investigación, cuya versión preliminar ha sido esbozada en el marco de un Trabajo de Especialización en Políticas Educativas recientemente presentado en FLACSO⁵, integra perspectivas teóricas y experiencias prácticas a los fines de dar cuenta de la complejidad que presenta el trabajo docente cuando apunta a la coherencia entre lo ideológico, lo pedagógico y lo didáctico. Dado que el problema no ha sido aún planteado en los términos propuestos por esta investigación, se consideró oportuno y necesario desplegar su complejidad progresivamente a través de una línea argumental que, enfocada en el carácter concreto y situado de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los interroga para desnaturalizarlos, problematizarlos y analizarlos críticamente desde una perspectiva teórica y política que se nutre de distintas fuentes. De modo que la elaboración del encuadre conceptual requirió de un relevamiento bibliográfico amplio y diverso que incluye producciones de educadores, pedagogos, expertos en didáctica y cientistas sociales. A medida que las conceptualizaciones aportadas por los autores estudiados iban dando cuenta de los distintos aspectos parciales del fenómeno estudiado, éste se fue ampliando y complejizando. En ese recorrido fue edificándose gradualmente un andamiaje teórico que construye relaciones de sentido, dando cuenta de ese modo de la complejidad y profundidad del problema estudiado en el marco de un proceso de diálogo entre teoría formalizada y prácticas situadas.

Por ello, en una etapa posterior los textos de los maestros emancipadores fueron nuevamente leídos y analizados en función de una serie de *dimensiones de la práctica docente* que, en sus múltiples formas de abordaje e interacciones, configuran determinadas modalidades de trabajo áulico. Ello requirió de un arduo proceso de reelaboración teórica que, partiendo de las conceptualizaciones previas y considerando los puntos de contacto existentes entre las experiencias estudiadas, permitió condensar los aspectos centrales a estudiar en cuatro dimensiones de la práctica docente que se enumeran a continuación:

I- El sentido ideológico y pedagógico asignado al trabajo docente.

II- El lugar otorgado a la realidad, el mundo y la vida en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

⁵ El trabajo de especialización titulado *Ideología, Pedagogía y Didáctica: Indagaciones Conceptuales en relación al Posicionamiento Político del Educador*, escrito por quien suscribe bajo la dirección de la Dra. Ana Inés Heras Monner Sans, ha sido aprobado con calificación 10 (diez).

III- Las modalidades de construcción de climas y vínculos en el ámbito del aula y de la escuela.

IV- Las especificidades que presenta la reflexión sobre las propias prácticas de la enseñanza y los desafíos que éstas plantean.

En cuanto al abordaje metodológico, la investigación adopta un *enfoque cualitativo* (Sautu, 2005; Hernández Sampieri, 2010) en tanto se lo considera como el más adecuado para el objeto de estudio construido. Con el mismo criterio se opta por la estrategia metodológica del *análisis documental* (Platt, 1981; Scott, 1990; Valles, 1999) de los textos seleccionados, a partir de *categorías de análisis* que contemplan la especificidad que presenta el problema de investigación planteado. De modo que en esta oportunidad la re-lectura de las obras de los maestros emancipadores se encuentra tamizada por la perspectiva de análisis que proponen las dimensiones de la práctica previamente elaboradas. El análisis de las experiencias estudiadas a la luz de esa mirada teórica constituye lo que se considera uno de los principales aportes de esta investigación, en tanto arrojó resultados interesantes. En primer lugar cabe señalar que las referencias específicas de los maestros emancipadores a cada una de las dimensiones de la práctica construidas resultaron ser muchas más de las esperadas. En este sentido, la cantidad y calidad del material recogido - consistente en citas textuales de cada uno de ellos en relación a cada dimensión- supera ampliamente los límites de esta tesis de Maestría. Queda planteada entonces la posibilidad de que todo que el material que no ha sido incluido en este trabajo sea retomado en futuras investigaciones. En segundo lugar, dicha re-lectura permitió establecer nuevas relaciones y conexiones de sentido, tanto entre las dimensiones planteadas, como al interior de las mismas. Cabe señalar al respecto la profunda interconexión e interdependencia que se advierte entre todas ellas, lo cual viene a verificar el carácter esencialmente especulativo que presenta todo ejercicio teórico que -como éste- procura aislar y abstraer de la realidad ciertos elementos que se encuentran indisolublemente ligados en ella, a los fines de comprenderlos mejor. Ello se advierte en diversas oportunidades en que los autores describen situaciones puntuales susceptibles de ser analizadas desde la perspectiva de dos o más dimensiones. Puede afirmarse en este sentido que, cuando es genuina y adquiere un carácter sistemático, la reflexión sobre las propias prácticas de la enseñanza atraviesa el resto de las dimensiones trabajadas. Ello no significa, sin embargo, que por sí misma, venga a garantizar coherencia y armonía entre posicionamiento ideológico y modalidades de enseñanza. Por el contrario, se advierte que el carácter emancipatorio de las experiencias estudiadas radica exclusivamente en el trabajo minucioso sobre cada una de ellas en simultáneo con las demás.

Cada vez que un docente reflexiona sobre el sentido político de sus propuestas, problematiza el lugar que otorga a la realidad o revisa los vínculos que construye con sus estudiantes, opera simultáneamente sobre varias dimensiones al mismo tiempo. Desde el punto de vista de esta investigación, una buena parte del trabajo de cualquier docente con perspectiva emancipadora se relaciona con el abordaje simultáneo, articulado y armonioso de las cuatro dimensiones consideradas. Al igual que el encuadre teórico-conceptual, cada una de ellas es presentada y desarrollada en un capítulo específico.

Finalmente, la escritura de la tesis planteó una serie de desafíos teóricos y prácticos relacionados con la especificidad del objeto de estudio construido. Se optó entonces por la estructuración de un relato coral en el que son los propios maestros quienes describen y analizan distintos aspectos de sus experiencias. Al evitar intencionalmente el parafraseo se procura reflejar su pensamiento con la mayor claridad y exactitud posible, reproduciendo los términos y frases precisas que ellos mismos han elegido en sus narraciones. Por otro lado, se aspira a que el contacto con la palabra escrita de estos educadores despierte el interés por la lectura de sus obras completas. Con ese propósito, las citas textuales incluidas fueron seleccionadas –entre otras tantas- en función de la claridad y poder de síntesis con la que expresan sus ideas, pero también en virtud de su impronta literaria. Sucede que los maestros emancipadores escriben con la misma belleza sentipensante con la que enseñan. En efecto, algunas de las situaciones descritas han emocionado hasta las lágrimas a quien suscribe, no sólo por el contenido narrado, sino por la forma en la que éste es presentado. De modo que el armado y despliegue de esa lógica de exposición no fue sencillo. En primer lugar, porque el corpus de citas textuales relevado, analizado y sistematizado cuadriplica en volumen aquellas que han sido finalmente incluidas en este trabajo, lo cual implicó un proceso de selección realmente complejo y arduo. Luego, porque la organización de esas ideas y su hilvanado a través de la propia palabra demandó una larga serie de ensayos de escrituras y reescrituras hasta encontrar una textura que se consideró adecuada, pertinente y amigable.

A lo largo de todo este recorrido se verificó que, pese a la progresiva deslegitimación de la palabra de los educadores por parte de expertos y funcionarios -sobre la que mucho se ha escrito y poco se ha transformado- algunos maestros se han tomado el atrevimiento de describir, sistematizar, analizar, publicar y difundir sus experiencias de modo que puedan ser retomadas por otros. De esta forma fueron surgiendo, conformándose, nutriéndose y configurándose a lo largo de toda la historia del sistema educativo una serie de tradiciones pedagógicas que aquí se denominan como *emancipatorias* que, tal vez en virtud de su carácter

marginal y excepcional, no han sido estudiadas en profundidad en los términos planteados en este trabajo. A medida que avanzaba la investigación se fue haciendo cada vez más clara la influencia de los más antiguos sobre los más recientes. En este sentido, las experiencias del maestro Horacio Cárdenas parecen condensar todo lo aprendido y socializado por parte de quienes lo precedieron. Esta comprobación vino a plantear que lo que se estaba estudiando podía ser abordado en términos de una *tradición viva*, al demostrar una vez más la actualidad y vigencia de los supuestos teóricos con los que los maestros emancipadores encaran la enseñanza y el aprendizaje.

A su vez, se advierte que las críticas de los maestros estudiados al sistema educativo capitalista, que abarcan múltiples aspectos de la vida escolar, dan cuenta de que la reproducción de las relaciones sociales de dominación de clase se expresa tanto a nivel macro como en lo micro. A lo largo de todo el texto se ha procurado dar cuenta de ello señalando – con cierta insistencia- la forma en la que toda decisión que toma el docente en relación a cada aspecto puntual de su propuesta tiene consecuencias políticas, ya sea en términos de garantizar docilidad, sumisión e ignorancia o de favorecer el análisis crítico de la realidad que se vive cotidianamente para transformarla.

En lo que sigue no se encontrará, por tanto, un análisis arqueológico de piezas de museo que hablan de experiencias tan lejanas como imposibles de recrear en la actualidad, como así tampoco la exaltación de figuras excepcionales que han realizado proezas extraordinarias. Lo que se propone, en cambio, es un ejercicio teórico orientado a identificar, describir y analizar modos específicos de encarar el trabajo docente que se consideran eficaces para lograr que las aspiraciones ideológicas y pedagógicas del educador puedan transformarse en propuestas de enseñanza concretas y situadas que favorezcan la construcción de aprendizajes significativos, vitales y transformadores por parte de los educandos, tal como se ha verificado en las propias prácticas. Se busca de este modo recuperar, visibilizar y difundir las experiencias de estos maestros emancipadores ubicando a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el centro del análisis. El uso del tiempo presente a lo largo de todo el texto tiene como propósito resaltar dicha actualidad y vigencia.

Se espera brindar al lector la oportunidad de sumergirse en las aulas de estos maestros emancipadores para apreciar mejor la complejidad y eficiencia de esa otra forma de educación con impronta emancipatoria que no sólo es posible, sino que está sucediendo desde hace mucho tiempo de forma silenciosa -o silenciada- en algunas aulas de nuestro sistema educativo.

CAPÍTULO I: Política, Ideología, Pedagogía y Didáctica

Tal como se ha señalado, esta investigación se enfoca en el posicionamiento político del educador y las formas en las que éste puede cristalizar en las propuestas de enseñanza que despliega cotidianamente en las aulas, considerando de forma simultánea los supuestos ideológicos, pedagógicos y didácticos que las fundamentan. Para ello, se estudia una serie de regularidades observables en los procesos de enseñanza y aprendizaje que fueron oportunamente relatados, sistematizados y analizados por algunos docentes cuyas prácticas pedagógicas se consideran emancipatorias en tanto apuntan a incidir en la transformación del orden social vigente desde la educación. Precisamente por ello son consideradas sustancialmente políticas. Sin embargo, lo que distingue a los maestros emancipadores de otros educadores progresistas es una permanente búsqueda orientada a alcanzar sus propósitos formativos a través del despliegue de propuestas áulicas con enfoques didácticos claros y precisos, resultado de una reflexión permanente sobre las propias prácticas y del estudio sistemático de experiencias relatadas por otros docentes. Dicha reflexión se produce asimismo tomando en cuenta las principales teorías y conceptualizaciones producidas en el campo de la investigación educativa.

A lo largo de este capítulo se problematiza cierta linealidad unidireccional frecuentemente asumida como implícita entre ideología, pedagogía y didáctica, advirtiendo que el campo de la educación tiende a subestimar la complejidad que presentan los procesos de enseñanza y aprendizaje concretos y situados que tienen lugar cotidianamente en las aulas. En lo que sigue se retoman algunas conceptualizaciones y debates en relación al carácter político que asume la educación desde la perspectiva de las pedagogías emancipatorias. Se avanza luego en la presentación de algunos aportes teóricos producidos en el campo de la didáctica que se consideran fértiles para pensar el trabajo docente, enfocando el análisis en la correlación entre las finalidades pedagógicas otorgadas a la educación y los medios más adecuados para alcanzarlas. Finalmente, se presentan las dimensiones de las prácticas educativas que han sido consideradas para el análisis de las experiencias estudiadas.

Acerca del Carácter Político de la Educación

En una reciente entrevista, la especialista en educación A. Puiggrós plantea lo siguiente:

Yo creo que tiene que haber una formación política de los docentes y cuando digo política me refiero a una formación como ciudadanos, no es una formación partidaria, sino que es una formación política fuerte y tiene que haber también una fuerte formación disciplinaria, me parece que hemos estado muchos años atrapados por la dinámica de grupo, está muy psicologizada la

tarea pedagógica. No digo que no haya que trabajar con los docentes en su vínculo con los alumnos, pero yo creo que todo ese aspecto más bien debe ser tratado en la escuela, en el distrito, en reuniones donde los docentes puedan discutir sobre los problemas que tienen.⁶

Las afirmaciones de la pedagoga, investigadora y funcionaria cristalizan algunos consensos ampliamente extendidos entre los actores más progresistas del campo educativo, quienes enfatizan la necesidad de garantizar una adecuada formación política para los docentes. Aclara además, con criterio pedagógico y discernimiento ético, que la misma no debería presentar una impronta político-partidaria. Luego hace referencia a la *formación disciplinar*, esto es, al estudio de aquellas ramas del conocimiento para cuya enseñanza los educadores se encontrarán habilitados profesionalmente. Sin embargo, sostiene luego que la formación docente puede prescindir de la reflexión en torno a las formas en las que los educadores se vinculan con sus estudiantes, en tanto ésta podría tener lugar en los ámbitos escolares y distritales. Al respecto, cabe señalar que los docentes no cuentan con espacios institucionalizados en los que se promueva la reflexión, el análisis y el debate sobre las complejidades que presenta el trabajo cotidiano en las aulas. La reflexión individual y colectiva en torno a las propias prácticas de la enseñanza se encuentra del mismo modo ausente en las instancias de formación docente inicial y continua que éstos atraviesan. Así lo expresa la maestra y formadora docente M. Marucco:

[...] contradictoriamente, lo que los estudiantes viven en su período de formación es la ausencia o insuficiencia de espacios institucionales que permitan a sus profesores la organización colectiva de la enseñanza y el análisis compartido de las prácticas que desarrollan en el aula. Lo que ven y lo que padecen es la incomunicación pedagógica que agudiza el aislamiento y la fragmentación, características inmemoriales del trabajo docente. Así, la imposibilidad de reunirse sistemáticamente para compartir problemas, elaborar propuestas, integrar acciones y articular iniciativas, vuelve ilusoria la exigencia de que el docente reflexione sobre su práctica para advertir debilidades y fortalezas y a partir de ellas revisar sus propuestas didácticas. (Marucco, 2015:10)

Cabe entonces considerar los *aspectos vinculares* de los procesos de enseñanza y aprendizaje para discernir si éstos tienen —o no— algo que ver con aquello a lo que nos referimos cuando hablamos de política. A lo largo de este trabajo se plantea que existe una relación estrecha entre ambos términos, en tanto los modos en los que los educadores se vinculan con sus educandos expresan formas singulares de concebir y ejercer el poder, presentando en cada caso rasgos más o menos jerárquicos, autoritarios, democráticos o cooperativos. En este

⁶ Entrevista publicada con fecha 5/11/2019 en el sitio web “Otras Voces en Educación”, disponible en: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/327427>

sentido se observa que la construcción de un clima de aula acogedor y hospitalario, en el que la palabra puede circular democráticamente a través del debate y el diálogo entre saberes, expresa una determinada concepción política sobre la autoridad pedagógica. Del mismo modo, las prácticas educativas basadas en la coerción, la obligación y el miedo, en cuyo marco el docente -portador de saberes que los estudiantes ignoran- monopoliza la palabra y dicta sus clases independientemente de los intereses e inquietudes del grupo clase también expresan un determinado posicionamiento político. Algo parecido puede pensarse en relación a los vínculos que los profesionales de la educación construyen entre sí al interior de las escuelas, en tanto se observa una lógica de trabajo predominantemente individual que obtura la posibilidad del encuentro colectivo. La ausencia de espacios institucionalizados, legitimados y remunerados dentro del horario de trabajo en los que los docentes puedan reunirse para socializar dudas, preguntas e inquietudes, compartir experiencias y generar conocimientos de forma colectiva da cuenta de una mirada política sobre la educación que los considera como meros *efectores y aplicadores individuales* de lo que otros han pensado por ellos y no como *intelectuales y agentes* de un proceso educativo colectivo del que son protagonistas (Marucco, 2015).

En el marco de este trabajo se considera que lo político presenta una multiplicidad de sentidos y niveles (Roiz, 1980; Bernal Agudo, 2002; Oszlak, 2011) que desde una perspectiva teórica *heterárquica* (Castro Gómez, 2007) se encuentran profundamente interconectados, retroalimentándose permanentemente en el marco relaciones de determinación mutua que varían en función de las particularidades que plantea cada contexto histórico y social. Se propone entonces el estudio del posicionamiento político del educador considerando sus convicciones, inquietudes, intereses y prácticas tanto en el nivel de lo *macropolítico* –lo relativo a las condiciones estructurales de dominación-, como en lo *mesopolítico* –el rol asignado al Estado en la elaboración de políticas públicas- y finalmente, en el nivel de lo *micropolítico* –la esfera de la vida cotidiana y las experiencias individuales -. En el ámbito educativo, el nivel *macro* abarca el pensamiento ideológico del docente en relación a los aspectos más generales de la organización política, económica, social y cultural de la vida humana, mientras que el nivel *meso* remite a sus valoraciones pedagógicas en relación a los fines otorgados a la escuela y las políticas educativas. Por su parte, el nivel *micro* comprende sus concepciones didácticas sobre la enseñanza, el aprendizaje, los vínculos y el ejercicio del poder dentro de la escuela. Sucede que, al igual que la ideología y la pedagogía, la didáctica es política. De modo que el posicionamiento político del educador sólo se expresa de forma

acabada en el complejo de ideas, convicciones, dudas e inquietudes que se plantea, de forma simultánea, en cada uno de estos tres niveles. Por lo tanto, una formación docente con perspectiva política debe abordarlos de forma simultánea y articulada para dar cuenta de sus mutuas referencias y conexiones. En este sentido, la formación ideológica debe apuntar a la construcción de una determinada cosmovisión científicamente fundamentada en relación a los fenómenos sociales, capaz de orientar la praxis en un sentido ético. A su vez, la formación pedagógica debe promover la apropiación consciente y crítica de una serie de debates en torno a las complejidades que presenta la educación cuando es analizada desde la perspectiva de su función social, política y económica, apuntando a la construcción de posibles respuestas para la pregunta acerca de “¿Para qué enseñar?”. Finalmente, a la formación didáctica corresponde presentar las herramientas teóricas, metodológicas, técnicas y prácticas que los educadores necesitan para trabajar en el aula a los fines de materializar sus propósitos formativos. En el marco de los estudios sobre la *colonialidad del poder* (Quijano, 2000; Castro Gómez, 2007) el concepto de *heterarquía* permite complejizar las conexiones existentes entre los distintos niveles de lo político. Al respecto, la investigadora Adlbi Sibai advierte la imbricación de los niveles macro y meso en la construcción micropolítica de las subjetividades y señala:

Ello implica que la “decolonialidad”, ha de darse en los diferentes niveles simultáneamente, puesto que de poco sirve una revolución a nivel macropolítico si los sujetos llevan insertos en su lenguaje, en su forma de identificarse, de vivir, de desear, de observar la realidad, etc..., dispositivos microcoloniales que configuran sus realidades. La “colonialidad” aquí no se concibe como una consecuencia del sistema, sino como intrínseca al mismo (Adlbi Sibai, 2012:65)

Algo similar puede pensarse en relación a las transformaciones que se plantean en el ámbito educativo: de poco servirá una revolución en la formación ideológica y pedagógica de los docentes si, en el nivel de lo micropolítico, sus formas de trabajar en el aula continúan estando colonizadas por la lógica, las formas y los métodos de una escuela capitalista que apunta a la fabricación de sujetos *dóciles y útiles* (Foucault, 1979). Por lo tanto, en el marco de este trabajo se considera a la formación ideológica y pedagógica de los educadores como condiciones necesarias para que tengan lugar prácticas de la enseñanza emancipatorias, pero se advierte que no son suficientes. Se plantea entonces que la formación didáctica constituye una herramienta de trabajo insustituible en relación al saber-hacer específico que se encuentra implicado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, uno de los fenómenos más difíciles de explicar en el ámbito de la educación es la escasa atención prestada por parte de docentes, especialistas y funcionarios a las múltiples

experiencias, abordajes, miradas, métodos, técnicas y estrategias de enseñanza que han sido extensamente estudiadas por la investigación especializada en didáctica. Desde una perspectiva emancipatoria enseñar no consiste simplemente en “dar clases” ni “presentar contenidos”. Se trata, en cambio, de promover en el estudiantado un interés profundo y un compromiso significativo con los propósitos formativos planteados por el educador, transformándolos de esa manera en objetivos de aprendizaje que son asumidos como propios, compartidos a la vez con el grupo. Ello sólo es posible una vez que han sido propuestos, acordados y establecidos en la dinámica de trabajo, que no es otra cosa que la expresión cotidiana de la micropolítica del aula.

En otras palabras, no se comprenden las razones por las cuales la socialización del conocimiento teórico y práctico construido en relación las distintas formas en las que un docente puede favorecer entre sus estudiantes la construcción de los aprendizajes que les ha propuesto, no se encuentra en el centro del debate educativo. Más bien, la discusión didáctica pareciera verse relegada a los márgenes de la teoría pedagógica, en los que aparece recubierta de cierto pragmatismo o, peor aún, tratada como un género menor de la literatura especializada. Si bien algunos estudios de *investigación educativa colaborativa* (Devis, 1994; Hymes, 1996; Santana Vega y Feliciano García, 2006; Lozano Martínez, Alcaraz Garcín y Colás Bravo, 2010; Domingo y Marques, 2013; Heras, 2014a; Sadovsky, Itzcovich, Quaranta, Becerril y García, 2016, entre otros) ponen el foco en los procesos de interacción en el aula, estos últimos no forman parte de la agenda educativa en materia de formación, investigación y mucho menos en la elaboración de políticas públicas. Lo que subyace es cierta subestimación e invisibilización respecto de la complejidad que presentan los procesos de enseñanza y aprendizaje reales, concretos y situados que tienen lugar cotidianamente en las aulas. El profesor Manuel Becerra sintetiza algunas de las implicancias que presenta este modo de pensar la educación, que se encuentra ampliamente extendido en el campo académico y político:

No es un problema ético esto. Es un problema netamente de eficiencia. Bajar línea es mucho menos efectivo que enseñar a leer y escribir, a razonar ideas, a ser curioso y creativo. No se trata de armar brigadas progresistas con pecheras de Freire sino de afinar la didáctica y la comunicación adentro del aula. Si no, estaremos muy tranquilos con nuestra conciencia, pero nuestros alumnos estarán hablando otro idioma.⁷

⁷ Texto publicado en la página de Facebook del profesor Manuel Becerra, disponible en: <https://www.facebook.com/mendele.becerra/posts/3985029754856497>

Lo que se plantea en este trabajo es que toda formación política y pedagógica ha de resultar estéril o incluso contraproducente para pensar el trabajo en el aula si no va acompañada por una formación didáctica centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre los cuales, además, se debe reflexionar permanentemente, tal como se verá más adelante con algunos ejemplos concretos. En este sentido, la búsqueda de coherencia, armonía y cohesión entre las dimensiones políticas de la enseñanza –lo ideológico, lo pedagógico y lo didáctico- requiere de una disposición permanente para reflexionar sobre las propias prácticas de la enseñanza, que debe encontrarse a su vez acompañada por una firme voluntad y decisión para identificar contradicciones que luego han de ser abordadas por el docente de forma profesional, científica, artesanal, transparente y fundamentalmente, humana. Se trata, tal como observa Heras (2014b), de aportar un *ángulo etnográfico* al análisis de las prácticas educativas, para intentar desnaturalizar lo familiar, interrogar el sentido común de la práctica educativa cotidiana y promover un modo de entender el trabajo escolar en contextos culturales más amplios. El sinceramiento en relación a las inevitables tensiones, contradicciones y complejidades que atraviesa la cotidianidad del trabajo docente resulta indispensable para avanzar hacia aquella unidad dialéctica entre teoría y práctica que, paradójicamente, parece encontrarse cada vez más lejos a medida que se avanza hacia ella, al igual que el horizonte y las utopías lo hacen en palabras del escritor y maestro Eduardo Galeano, parafraseando al cineasta Fernando Birri.⁸

Saber Docente, Saber Complejo

¿Dónde buscar entonces algunas pistas sobre ese saber-hacer que tiene tanto de científico como de artesanal y fundamentalmente, de humano? Algunos trabajos, como los de Ausubel (1973), Gimeno Sacristán (1981), Giroux (1989), Pozo (1989), Coll (1992), Carretero (1994), Díaz Barriga y Hernández (1999), Zabala Vidiella (2000), Camilloni (2007), Davini (2008), entre muchos otros, presentan interesantes perspectivas teóricas sobre la enseñanza y el aprendizaje al poner de relieve la dimensión de lo didáctico. Sin embargo, en la medida en que se aleja de las realidades de las escuelas y sus aulas, la reflexión didáctica deviene idealismo filosófico: suscita interesantes debates académicos, pero no contribuye a transformar la educación. Por esta razón se considera pertinente y necesario el estudio de textos producidos por educadores que han relatado, descrito, sistematizado, analizado y

⁸ Eduardo Galeano citando a Fernando Birri en una entrevista. Video disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=GaRpIBj5xho>

publicado sus experiencias educativas, en tanto permite un análisis de prácticas docentes concretas, situadas y documentadas.

Esta tesis estudia algunas obras de Célestin Freinet, Mario Lodi, Luis Iglesias, Olga Cossettini, Enrique Samar, Hugo Lichtenzveig y Horacio Cárdenas, en las que se advierte la búsqueda de coherencia y armonía entre lo ideológico, lo pedagógico y lo didáctico. Se podría aducir que, en tanto las experiencias educativas fueron documentadas por ellos mismos, sus relatos podrían carecer de una distancia suficiente como para ser considerados válidos u objetivos. Al respecto, se argumenta que el valor y la importancia de sus obras no radica precisamente en su eventual veracidad o exactitud -si lo que se describe es “tal cual sucedió”-. Se trata más bien de analizar la vigencia y actualidad de su pensamiento, considerando si sus relatos pueden orientar a otros para trabajar sobre las tensiones existentes en toda práctica educativa.

Se presenta a continuación un marco conceptual construido a partir del diálogo entre perspectivas teóricas y prácticas docentes, a los fines de enriquecer el abordaje pedagógico de los interrogantes planteados inicialmente. En lo que sigue se retoman algunas conceptualizaciones, reflexiones y debates en relación al carácter político que asume la educación desde la perspectiva de las *pedagogías emancipatorias*, recuperando algunas de sus expresiones concretas en el trabajo áulico. Se avanza luego en la presentación de ciertos aportes teóricos producidos en el campo de la didáctica que se consideran fértiles para pensar el trabajo docente, enfocando el análisis en la correlación entre las finalidades pedagógicas otorgadas a la educación y los medios más adecuados para alcanzarlas. Finalmente, se presentan las *dimensiones de las prácticas educativas* que se consideran pertinentes para el análisis de procesos de enseñanza y aprendizaje concretos y situados.

Las Pedagogías Emancipatorias: Perspectivas Teóricas y Experiencias Escolares

En el marco de este trabajo se utiliza el término *pedagogías emancipatorias* para referir al amplio y complejo entramado de propuestas pedagógicas, enfoques didácticos y experiencias escolares que, partiendo de una lectura crítica de los sistemas educativos denominados *tradicionales* (Tedesco, 1981; Fernández Enguita, 1990) y de su papel en la *reproducción* de las relaciones sociales capitalistas (Marx, 2001; Bourdieu y Passeron, 1979; Apple, 1997) apuestan a la transformación del orden político, económico, social y cultural vigente desde el ámbito educativo (Frisch y Stoppani, 2014). La consideración de las complejas transformaciones producidas en el dispositivo escolar a lo largo de los últimos años y también

de aquello que aún permanece sin modificar ha llevado a optar por el término *reproductiva* para referir a la escuela capitalista en el marco de este trabajo. Se advierte en este sentido que el impulso democratizador que atravesó a la educación en nuestro país a partir de 1983 –junto con el retorno del orden constitucional- ha contribuido a la problematización y el cuestionamiento de algunos de los rasgos más autoritarios y disciplinadores de la escuela tradicional, sin perjuicio de lo cual el sistema educativo ha logrado sostener, por otros medios, su carácter *reproductivo* en el sentido que otorgan al término Bourdieu y Passeron (1979). Tal como se planteará más adelante, la progresiva *burocratización, rutinización* y pérdida de sentido de las prácticas escolares es abonada por una *subestimación de lo didáctico* que se advierte, fundamentalmente, en las instancias de formación docente. De modo que, aun habiéndose desprendido de parte de la violencia constitutiva de la educación tradicional, la escuela capitalista sigue garantizando la reproducción de las desigualdades de clase, tanto materiales como simbólicas. A su vez, las distintas experiencias de carácter emancipador que han confrontado abiertamente con el sistema educativo capitalista a lo largo de toda su historia, también han devenido, con el tiempo, en tradiciones pedagógicas, por lo que el uso de la palabra *tradicición* para referir sólo a las propuestas conservadoras no se considera pertinente.

Las pedagogías emancipatorias apuntan a la formación de ciudadanos críticos, reflexivos, lúcidos, informados, sensibles, empáticos y solidarios, capaces de construir una sociedad más justa, libre e igualitaria. En el ámbito micropolítico, concreto y situado de las instituciones educativas, dichas intencionalidades cristalizan en prácticas de la enseñanza desplegadas por educadores políticamente comprometidos con diversas causas que asumen su rol en tanto *intelectuales transformativos* (Giroux, 1990) y que visibilizan y remarcan el carácter político que presenta toda forma de educación (Mc Laren y Kincheloe, 2008). En tanto se trata de un posicionamiento político, pedagógico y didáctico de carácter *contrahegemónico* (Gramsci, 1981), se cuestiona al sistema educativo capitalista no sólo por su carácter *disciplinador* y *punitivo* (Foucault, 2002), sino también en relación a su ineficacia para favorecer la construcción de *aprendizajes significativos* por parte de los estudiantes (Ausubel 1973, 1976 y 2002). Este enfoque fusiona una diversidad de miradas, técnicas y métodos de enseñanza alternativos y por tanto, se nutre de diversas corrientes de pensamiento tales como la Escuela Nueva, la Escuela Activa, la Escuela Moderna, las Pedagogías Socialistas, La Educación Libertaria, la Educación Contrahegemónica, la Escuela Liberadora, la Educación Popular, las Pedagogías Críticas, las Pedagogías Insumisas y el Constructivismo, entre otras.

La Voluntad de Enseñar para la Emancipación

En principio, el carácter emancipatorio de estos modos de abordar la enseñanza puede advertirse en la vocación transformadora –en un sentido que podríamos llamar progresista- de los educadores que los llevan adelante. La comprensión del carácter político que asumen las tareas de enseñar y aprender se presenta como condición necesaria para que la labor docente se transforme en *praxis social activadora de cambios* (Gutiérrez, 1984), apuntando de ese modo a la transformación de una realidad que se percibe como injusta. Sin embargo, el *cambio conceptual* (Pozo, 1989, 1994 y 1996) sólo puede adquirir un sentido emancipador en la medida en que las prácticas de la enseñanza cotidianas promuevan la desnaturalización, visibilización, problematización y análisis crítico de las contradicciones presentes en la economía, la cultura, la política y la sociedad capitalistas (Apple, 1997), particularmente en su fase neoliberal. Paulo Freire lo expresa en estos términos:

En el momento en que los individuos, actuando y reflexionando, son capaces de percibir el condicionamiento de su percepción por la estructura en que se hallan, su percepción cambia, aunque esto no signifique, todavía, el cambio de la estructura. Pero el cambio de la percepción de la realidad, que antes era mirada como algo inmutable, significa para los individuos percibirla como realmente es: una realidad histórico-cultural, por ello humana, creada por los hombres y que puede ser transformada por ellos (Freire, 1974:17).

No obstante, la voluntad política del educador es insuficiente por sí misma para favorecer la emancipación del educando. El posicionamiento político del docente no se expresa únicamente en el plano discursivo sino que se manifiesta, fundamentalmente, en sus propuestas de enseñanza, es decir, en la dimensión didáctica. Célestine Freinet (1974), por ejemplo, critica al modo de producción capitalista de forma explícita, denuncia el carácter esclavizante y alienado que imprime al trabajo y a la escuela, a la vez que señala que su superación implicará necesariamente la construcción de un nuevo tipo de educación. Pero el maestro no se queda allí, en la mera crítica pedagógica, sino que decide intervenir desde la didáctica en su labor cotidiana. Lleva entonces sus preocupaciones al aula y desde allí construye un método de enseñanza que revoluciona la forma de entender el trabajo en la escuela al definirlo como una actividad humana cuyo ejercicio debe implicar necesariamente alguna satisfacción por parte del sujeto, aun cuando conlleve la realización de cierto esfuerzo. Las cooperativas escolares creadas por Freinet funcionaron con esa impronta, orientando sus propuestas en función de los centros de interés de los estudiantes, prescindiendo por tanto de la impronta disciplinaria y punitiva que caracteriza a la escuela reproductiva. Así lo explica él mismo:

En la medida en que hayamos organizado el trabajo [...] habremos resuelto los principales problemas del orden y la disciplina; y no de un orden y una disciplina formales y superficiales, que no se mantienen sino por un sistema de sanciones, previsto como una camisa de fuerza que pesa tanto a quien la lleva como al maestro que la impone [...] La preocupación de la disciplina está en razón inversa con la perfección en la organización del trabajo y el interés dinámico y activo de los alumnos (Freinet, 1974:292).

Esta concepción del trabajo trasciende los límites impuestos por la enajenación y alienación que son inherentes al modo de producción capitalista. En la misma línea, el educador anarquista Sebastien Faure propone una práctica educativa en la que se concibe a niños, niñas y adolescentes como productores actuales -y no como futuros productores-. Crea para ello una cooperativa integral en la que se advierte la voluntad de proponer la forma social de la cooperativa como un instrumento cognitivo de socialización a través de la investigación-acción (Lourau, 2019).

Disciplinamiento vs. Autonomía en la Construcción de Vínculos

Desde una perspectiva emancipatoria, la *autoridad pedagógica* del educador no es entendida como un atributo dado, incuestionable e inherente al cargo docente. Es abordada, en cambio, en términos de una construcción permanente que se actualiza y se pone en juego cada vez que el docente ingresa a un aula como así también fuera de ella, en el imaginario afectivo de sus estudiantes y se encuentra estrechamente vinculada al sentido que éstos otorgan a sus experiencias escolares (Tenti Fanfani, 2000). Ciertamente, una educación para la libertad no podría consistir jamás en la imposición de *interpretaciones ideológicamente correctas* a los estudiantes (Giroux, 1989) por más convencido que se encontrase el educador respecto de la pertinencia y conveniencia de éstas. En este sentido es que detallamos en el apartado anterior que muchas veces se producen contradicciones entre las posiciones ideológicas de los docentes y sus prácticas: la posición ideológica podría ser considerada progresista pero la práctica de imponerla sería definitivamente autoritaria. Se trata, por el contrario de invitarles pensar por sí mismos para hacerse preguntas, ayudándoles de ese modo a poner en crisis una serie de representaciones que han sido cuidadosamente instaladas en el imaginario social por las clases dominantes bajo la forma del pensamiento o sentido común *hegemónico* (Gramsci, 1967). Los métodos de enseñanza disciplinarios son fuertemente cuestionados por estas corrientes educativas, en tanto se advierte que apuntan a la sumisión de los estudiantes ante las figuras adultas, reproduciendo de este modo relaciones de saber y poder arbitrarias, que sólo pueden ser sostenidas a través del ejercicio de la *violencia simbólica* (Bourdieu y

Passeron, 1979) o incluso la violencia física, por medio de castigos corporales⁹. Desde esta perspectiva, el *orden* y la *disciplina escolar* comienzan a ser interpretados como un conjunto de disposiciones y acciones coordinadas a los fines de garantizar docilidad y obediencia por parte del alumnado. El *carácter autoritario* de estos métodos de enseñanza ha sido fuertemente cuestionado por el movimiento pedagógico de la Escuela Nueva, que los ha calificado como *antinaturales, medievales y estériles* (Palacios, 2010). La pedagogía anarquista ha denunciado asimismo el carácter *antinatural* y *coercitivo* que presenta el uso del tiempo en la escuela tradicional, advirtiendo que ha sido utilizado políticamente para garantizar, desde la infancia, la enajenación que las clases dominantes tienen preparada para los futuros trabajadores explotados. Lourau lo expresa de la siguiente manera:

El ser humano, y ésta es una forma de la “gran brecha” antropológica resaltada por los surrealistas, no está hecho para hacer todos los días y en cualquier momento del día lo mismo hasta la edad de jubilación o hasta la muerte. El empleo del tiempo, tal como lo han señalado espíritus tan diferentes como George Bataille, Henri Lefebvre o Cornelius Castoriadis, es la instancia en que, cualquiera que sea la ideología, los modos de dominación se manifiestan más obscenamente (Lourau, 2019: 43).

Se trata de críticas fundamentadas en la práctica que, además, dan cuenta de los procesos de *deshumanización del vínculo pedagógico* y *burocratización del conocimiento* sobre los que se construyen los cimientos de la escuela capitalista. En ese marco los estudiantes no comprometen sus subjetividades en la propuesta pedagógica: simplemente se abocan a cumplir los procedimientos formales que se le han indicado, mientras sus intereses y pensamientos circulan por carriles paralelos o incluso opuestos. Se produce de esta manera una *enajenación del trabajo intelectual* del estudiante, que al no sentirse propietario del producto de su labor escolar, tiende a abordarlo como si se tratase simplemente de un trámite administrativo que realiza para un profesor que, probablemente, se encuentra aún más alienado. El maestro Ferrière se refiere en los siguientes términos a las imposibilidades de la escuela capitalista:

Creéis tener ante los ojos un niño y tenéis dos en realidad: uno dócil, sumiso, humilde, el cual no es más que una apariencia, una semejanza, una imagen hipócrita; otro invisible que escapa a vuestra acción, que vive su vida, sobre el que no ejercéis ninguna influencia y que se educa por sí solo, donde puede y como puede (Ferrière, 1972:13).

⁹ En el caso de los EE.UU., en 2018 aún eran legales en 19 estados. Para ampliar, ver: <https://www.lanacion.com.ar/el-mundo/chirlos-cachetadas-castigo-corporal-aun-se-permite-nid2204748> y <https://www.bbc.com/mundo/noticias-43479556>. En Francia, el tema se debatió a nivel parlamentario recién en 2019. Ver: https://www.abc.es/sociedad/abci-francia-prohibira-bofetadas-y-otros-castigos-corporales-ninos-escuelas-y-hogar-201907021413_noticia.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F

Las pedagogías emancipatorias apuntan entonces a liberar a docentes y estudiantes del yugo de una escuela diseñada para fabricar trabajadores *dóciles* y *útiles* (Foucault, 2002) que no se hagan preguntas y simplemente obedezcan órdenes. He ahí el verdadero campo de adversidad de los maestros emancipadores: se trata de transformar la lógica estructurada y estructurante que atraviesa al sistema educativo en su totalidad, en cuyo seno sin embargo, han logrado construir, no sin dificultades, espacios de resistencia. Desde sus *aulas-trincheras* estos educadores consideran a la infancia como una etapa singular y específica de la vida que tiene una finalidad en sí misma, orientando de ese modo la educación hacia el presente y procurando que la niñez pueda ser vivida con felicidad y lo hacen a contramano de la escuela capitalista, que la considera como un estado transitorio de imperfección a ser reprimido y superado. Ubicar a la niñez en el centro de los procesos educativos implica adaptar la escuela al estudiantado, valorar sus intereses y potenciar su libertad. Se propone entonces una progresiva construcción de *autonomía* en relación al conocimiento, el desarrollo de la personalidad y las relaciones con los demás, en reemplazo de la *situación heterónoma* en la que se encuentran los niños en la escuela reproductiva, marcada por una fuerte dependencia respecto de los adultos. Castoriadis (1996) se refiere al concepto de *heteronomía* en términos de una posición jerárquico burocrática, a la que opone una posición democrática -en tanto régimen de sentido y práctica efectiva- para referirse al proyecto de *autonomía*. En términos educativos, este concepto apunta a reemplazar el adiestramiento que impone la escuela tradicional a través de la repetición memorística de definiciones, conceptos, tipologías, nombres y fechas, por un nuevo tipo de *inteligencia global y armónica*, capaz de encontrar soluciones adecuadas para los problemas reales del mundo humano, transformándose así en un instrumento revolucionario (Lodi, 1973).

Convivencia, Participación Política y Democracia en la Escuela

Las pedagogías emancipatorias buscan promover, entre quienes se encuentran para enseñar y aprender juntos, actitudes de solidaridad y cooperación tanto en la convivencia como en el aprendizaje, que comienza a ser abordado en términos de una construcción colectiva. Efectivamente, la plena participación en el ámbito escolar contribuye al desarrollo de un *proyecto humano de carácter sociopolítico* por parte del estudiante (Gutiérrez, 1984). Se plantea que no existe mejor forma de aprender a vivir en democracia que a través del ejercicio sistemático y cotidiano de la convivencia en el marco de un ambiente fértil para participar en la toma de decisiones, su implementación y evaluación. El desafío consiste entonces en generar aquellas condiciones materiales y simbólicas que se consideran adecuadas para

favorecer el *desarrollo evolutivo* del niño (Wallon, 1972), trabajando sobre las dimensiones intelectuales, morales y sociales que hacen a una formación para la vida, la autonomía y la democracia. Con esa impronta, Dewey construyó en los EE.UU. su Escuela Laboratorio, donde la enseñanza emulaba al método científico basado en la experimentación y el clima escolar se organizaba a los fines de favorecer una convivencia democrática y participativa. La institución educativa asumía de esta manera el formato de una *sociedad embrionaria* en la que la propia vida en comunidad propiciaba entre los/as estudiantes sentimientos de pertenencia, cooperación y compromiso (Dewey, 1946). En este sentido, Heras observa que:

[...] muchas veces nuestros dispositivos educativos, al producir aprendizaje, construyen no solamente un conocimiento nuevo sobre algo que antes no se sabía (por ejemplo, más claves para aprender a narrar, acercamientos nuevos a imágenes desconocidas de pintores argentinos, posibilidades de ampliación de la capacidad de leer imágenes y texto escrito). También construyen espacios que se convierten en un refugio donde pensar, hacer, convivir con otros semejantes para producir un destino como humanidad (Heras, 2015:3),

Realidad, Vida y Conocimiento

Las pedagogías emancipatorias advierten el potencial que presentan la observación y el análisis de las experiencias de la vida cotidiana para despertar el interés de los/as estudiantes por el conocimiento, tomando la realidad material y simbólica como punto de partida y llegada para la enseñanza y el aprendizaje (Wanschelbaum, 2018). Asimismo, se considera a la acción como una de las principales vías de acceso al conocimiento, recuperando la importancia que presenta el descubrimiento en el método científico. Mario Lodi reflexiona sobre las relaciones existentes entre la naturaleza, los datos de la realidad y el conocimiento:

Todas las flores, todos los animales tienen su historia. Los observamos, los interrogamos. La naturaleza es un libro abierto ante nuestros ojos, mucho más sugestivo que un libro de verdad para quien sepa leer en él. Y saber leer no quiere decir satisfacer una curiosidad esporádica, sino proyectar nuestros razonamientos rudimentarios en la red invisible de las relaciones entre datos de la realidad, para que aprendan a adaptarse a una metodología. Conocer quiere decir ordenar la realidad que nos rodea, pero para imponer ese orden hay que aprender a analizar la realidad. (Lodi, 1973: 85)

Se trata, en otras palabras, de promover el pasaje de lo *concreto sensible* a lo *concreto pensado* (Marx, 1971), es decir, de una mirada estructurada en función de aquello que el sentido común nos dice sobre un determinado objeto de estudio, a otra mirada científica, reflexiva, alcanzada a través de la problematización y el análisis crítico. Ahora bien, la formación de sujetos críticos, autónomos, éticos y solidarios en el marco de un sistema

educativo tradicional, jerárquico y verticalista presenta una serie de complejidades que serán abordadas a continuación.

El Aula como Espacio de Intervención Política

La reflexión didáctica constituye uno de los ejes centrales en todo proceso de enseñanza y aprendizaje, en tanto favorece la búsqueda y selección de los medios más pertinentes para alcanzar los fines educativos propuestos (Davini, 2008). Numerosas investigaciones han señalado que los métodos de enseñanza tradicionales, centrados en el docente y orientados a la transmisión y repetición memorística de contenidos que son abordados en términos de mera información conceptual, resultan inadecuados para el despliegue de propuestas de enseñanza que apunten a la emancipación (Tedesco, 1981; Lerena, 1983; Apple, 1986; Ferrández y Pont, 1996; García Pérez, 2000; Torres Salas, 2010; Larrañaga, 2012, entre otros). Se advierte en este sentido que las propuestas de enseñanza reproductivas se encuentran por lo general vacías de sentido y que resultan demasiado abstractas y ajenas para los estudiantes, cuyas realidades, intereses e inquietudes no son tomados en cuenta. Se obtura así la posibilidad de que emerjan verdaderos procesos de *construcción de conocimientos* (Piaget, 1969; Vygotsky, 1979; Coll, 1992; Carretero, 1994; Duschl, 1995) a partir de la puesta en juego de *desafíos cognitivos* convocantes (Pozo, 1989). Se observa además que este tipo de prácticas no logra comprometer en modo alguno las subjetividades de los alumnos, en tanto sólo se espera de ellos la repetición de determinados procedimientos, la memorización de tipologías o conceptualizaciones descontextualizadas y fundamentalmente, la demostración de determinadas actitudes de pasividad, sumisión, docilidad, utilidad y obediencia (Foucault, 2002). Algunos autores (Aguerrondo, 1993; Paviglianiti, 1993; Puiggrós, 2003; Ezpeleta Moyano, 2004) han estudiado los procesos de *burocratización* de la educación en la organización administrativa, laboral, curricular y pedagógica de la escuela tradicional. En el ámbito del aula, el carácter burocratizado de las prácticas de enseñanza y el aprendizaje se expresa en la consecución de una serie de procedimientos meramente formales y por tanto vacíos de sentido tanto para quien enseña como para quien aprende: el dictado de una clase magistral como única forma de presentar el conocimiento y no como parte de una secuencia que permite múltiples entradas a un contenido, la ejecución sistemática de las actividades previstas en un manual de estudios, la realización de un cuestionario de múltiple choice o el recitado memorístico de una teoría que no se alcanza a comprender, entre otros. Al encontrarse desprovistas de toda función específica en el marco de una propuesta de enseñanza que apunte a problematizar algún aspecto puntual del campo del conocimiento, la

realización de tales actividades se asemeja más a la realización de un trámite administrativo que al desafío cognitivo implicado en propuestas de enseñanza y aprendizaje elaboradas con criterio pedagógico y didáctico.

Algunas Tensiones y Ruidos que Generan Incomodidad

Cabría suponer que los docentes que apuntan a transformar la realidad en un sentido emancipador han de desplegar en las aulas prácticas de la enseñanza que resulten coherentes - en términos didácticos- con tales propósitos formativos. Sin embargo, en el ámbito educativo lo ideológico, lo pedagógico y lo didáctico no operan siempre en un sentido sinérgico. Así, muchos educadores pueden mostrarse entusiastamente progresistas y emancipadores en la sala de profesores, participar activamente como militantes en huelgas, movilizaciones y manifestaciones políticas, al mismo tiempo que despliegan prácticas de la enseñanza reproductivas, burocráticas e inclusive reaccionarias dentro del aula. Freire señala que muchas veces los educadores de izquierda despliegan prácticas pedagógicas autoritarias en tanto, en nombre de la justicia social, reducen a las clases trabajadoras al papel de mero objeto de su *intervención “salvadora”* (Freire, 1996:101). Marucco y Lichtenzveig (2018) también se refieren a este tipo de contradicciones, recuperando una reflexión de Giroux (1989) al respecto:

El autor lo ejemplifica con la educadora de clase media que, horrorizada ante el machismo de sus alumnos varones, trata de generar cambios y presenta una variedad de artículos feministas, películas y otros materiales, sin prestar atención a por qué y cómo los estudiantes llegaron a pensar de esa manera. Al hacerlo, sin darse cuenta, asume un discurso autoritario que silencia la voz de los alumnos y les impide hablar de sus propias historias, presentar las experiencias que ponían en juego y reflexionar sobre ellas. (Marucco y Lichtenzveig, 2018:40)

El desempeño profesional de quien suscribe en distintos ámbitos del sistema educativo ha favorecido la observación, registro y análisis de prácticas de la enseñanza *reproductivas* en términos didácticos, llevadas adelante por docentes que se definen a sí mismos como progresistas en términos ideológicos y pedagógicos. A modo de ejemplo, esta contradicción pudo advertirse con claridad en las clases de una docente del área de Ciencias Sociales que se mostraba genuinamente preocupada por la enseñanza de contenidos relativos a las políticas de Derechos Humanos y el estudio del terrorismo de Estado en nuestro país. Sin embargo, sus métodos de enseñanza suscitaban temor y rechazo entre sus estudiantes, quienes manifestaron en diversas oportunidades que ya no querían saber nada más sobre la última dictadura cívico-militar, pues la profesora les había *“quemado la cabeza”* (sic) con el tema. Año tras año, los

distintos cursos a su cargo señalaban con preocupación y angustia que la docente imponía su propia línea político-partidaria en el aula y que censuraba sus opiniones, llegando hasta el punto de discutir violentamente con ellos. En cierta oportunidad le indicó a una alumna que, para comprender el horror que significó en nuestro país el terrorismo de Estado, ella misma debería atravesar la experiencia de ser secuestrada, torturada y arrojada viva desde un avión. Así planteadas las cosas, la acción pedagógica no sólo no ha sido efectiva en términos de transmitir a las nuevas generaciones la importancia del cumplimiento efectivo de los Derechos Humanos para nuestra sociedad y la necesidad de mantener vivo el reclamo por la Memoria, la Verdad y la Justicia, sino que además ha resultado contraproducente: los estudiantes, que requerían de cierta autonomía en el pensamiento para poner a debate lo que se estaba trabajando, asumieron una actitud conservadora y ya no quisieron saber nada más sobre el tema, pues no se les brindó la oportunidad de pensar por sí mismos ni se les permitió expresar sus opiniones. La correa de transmisión intergeneracional de los valores democráticos se ha roto justo allí donde no tenía que fallar y el problema no ha sido precisamente la formación ideológica de la educadora.

Algo similar pudo advertirse en el caso de una profesora de Literatura que adhería a todas las huelgas docentes, participaba de las iniciativas solidarias y asistía asiduamente a movilizaciones y protestas en contra del neoliberalismo, pero concurría a las entregas de boletines para explicar a los familiares de sus estudiantes que ya no sabía qué hacer con ellos. Planteaba abiertamente la frustración que sentía cada vez que sus propuestas pedagógicas fracasaban en virtud de la apatía y el rechazo que, según advertía, generaban entre sus estudiantes. Estos últimos, por su parte, expresaban que se aburrían hasta el cansancio en sus clases, en las que leían textos como “*Operación Masacre*”, de Rodolfo Walsh, o “*Pichiciegos*”, de Fogwill -a los que difícilmente se podría calificar como “aburridos”-. Su apuesta didáctica más innovadora consistía en llevar el tedio de su propuesta al patio de la escuela. A contramano de las intencionalidades ideológicas y pedagógicas declaradas, sus prácticas de la enseñanza venían a garantizar la reproducción de las desigualdades sociales de clase, en tanto sólo quienes habían tenido la suerte de contar en su herencia con cierto *capital cultural* (Bourdieu y Passeron, 2003) podían disfrutar del placer de la lectura. En tanto su propuesta didáctica no apuntaba a transmitir dicho placer a través de la vivencia ni a socializar las herramientas necesarias para abordar esos textos, sus estudiantes sólo veían en los libros que elegía para ellos algo aburrido y sin sentido “*que hay que leer*” (sic).

En ambos casos las convicciones ideológicas de las educadoras no han sido suficientes para alcanzar sus propósitos formativos, en tanto sus métodos de enseñanza se mostraron inadecuados para los objetivos pedagógicos planteados. Sus propuestas educativas resultaron contraproducentes para sus estudiantes, en cuyas subjetividades produjeron los efectos contrarios a los esperados. Freinet asociaba este tipo de prácticas a la impronta de la escuela capitalista y se refería al problema en estos términos:

Desconfiad. Con vuestra insistencia o vuestra autoridad brutal corréis el riesgo de suscitar en vuestros alumnos una especie de asco fisiológico hacia el alimento intelectual y, tal vez, taponéis para siempre los caminos reales que conducen a las profundidades fecundas del ser. Provocad la sed por cualquier cauce. Restableced los circuitos. Suscitad una llamada desde el interior del alimento deseado. Entonces, los ojos se animarán, las bocas se abrirán, los músculos se agitarán. Hay aspiración y no atonía o repulsión. Las adquisiciones se hacen, a partir de entonces, sin intervención anormal por vuestra parte, a un ritmo que no tiene una medida común con las normas clásicas de la escuela. Todo método que pretenda hacer beber al caballo que no tiene sed es lamentable. Todo método que abra el apetito de saber y agudice la poderosa necesidad de trabajo es bueno (Freinet, 1996:131).

Algunas Explicaciones para los Desajustes entre Posicionamiento Ideológico, Finalidades Pedagógicas y Decisiones Didácticas

Las tensiones observables entre los propósitos formativos y los métodos de enseñanza de este tipo particular de docentes ideológicamente progresistas y didácticamente conservadores pueden ser abordadas en relación a su formación docente. Es posible advertir en ambos casos una fuerte formación ideológica y cierta mirada pedagógica que, sin embargo, no han sido completadas con una adecuada formación didáctica. Tampoco mostraban un genuino interés por reflexionar de forma sistemática sobre las propias prácticas, lo cual hubiera contribuido a la visibilización de estas contradicciones. Numerosas investigaciones enfocadas en los sistemas de creencias, valores, visiones, estructuras conceptuales y saberes prácticos de los educadores dan cuenta de estas complejidades. Ana Quiroga (1985) define a las *matrices de aprendizaje* como aquellas estructuraciones internas que configuran determinadas formas de relación con el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza. Advierte que los modos en que los docentes aprenden a aprender a lo largo de sus trayectorias educativas como estudiantes condicionan las formas en las que luego aprenden a enseñar:

Definimos entonces como matriz o modelo interno de aprendizaje a la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Esta matriz o modelo es una estructura compleja y contradictoria [...]. Está socialmente determinada e incluye no sólo aspectos conceptuales, sino también afectivos, emocionales, y esquemas de acción. Este

modelo, construido en nuestra trayectoria de aprendizajes, sintetiza y contiene en cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos. (Quiroga, 1985:35)

De modo que los *estilos de enseñanza* (Coll, 1992; Pozo, 1996; Cols, 2011) se configuran y refuerzan en el marco de las trayectorias formativas de los/as docentes, fundamentalmente durante sus experiencias como alumnos del sistema escolar. Así, va consolidándose paulatinamente en el educador una *conciencia práctica* (Bourdieu, 2007) respecto de cómo se debe enseñar y aprender, cuyos rasgos son por lo general predominantemente conservadores. Ello explica la recurrencia de muchos maestros y profesores a los mismos métodos de enseñanza con los que fueron formados, como así también el desconocimiento de las contradicciones implicadas en esa repetición inconsciente. Al respecto, Sanders y Mc Cutcheon (1986) definen a las *teorías prácticas* de los educadores como el complejo de estructuras conceptuales y visiones que sustentan sus métodos de enseñanza, fundamentalmente en lo que refiere a la planificación de actividades y la selección de los materiales que utilizan para trabajar en el aula. Es allí precisamente, en las formas en que aborda el diseño, la implementación y la revisión de sus propuestas de enseñanza, donde se ponen en juego las teorías, las representaciones y el saber-hacer específico del trabajo docente. En la misma línea, Camilloni (2007) observa que las creencias de los educadores tienen efectos concretos sobre la enseñanza y plantea además que los complejos sistemas de representaciones que constituyen la base de sus esquemas prácticos de acción no son siempre conscientes ni coherentes. La autora define a la didáctica *ordinaria o de sentido común* como una acumulación arqueológica y a la vez dinámica de concepciones y teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje que se encuentran fuertemente arraigadas en los esquemas prácticos de los docentes, cuya falta de cohesión y coherencia favorece la coexistencia de enfoques contradictorios. Observa al respecto que:

Los principios a los que recurre no se ponen en duda, no hay voluntad expresa de lograr coherencia entre ellos y, por esta razón, puede navegar de un extremo al otro cuando resulta ventajoso, con el propósito de encontrar un principio de razonabilidad que permita justificar sean las palabras o las acciones [...]. El lenguaje que usa con frecuencia la didáctica ordinaria es el lenguaje cotidiano. Pero adopta términos de la jerga científica, aunque sin el marco teórico en el que ésta tuvo su origen. Reemplaza ese marco por una interpretación en la que lo nuevo se integra, sin colisión, en la estructura de las creencias preexistentes (Camilloni, 2007: 48).

La autora advierte que esta didáctica de sentido común coexiste junto a la didáctica *pseudoerudita* que, fuertemente atravesada por teorías de moda y en función de sus débiles bases teóricas, va reemplazando de forma acrítica unos métodos de enseñanza por otros, sin

alcanzar por ello mejores resultados en términos de aprendizajes. Es esto precisamente lo que sucedía cuando la docente de literatura trasladaba el formato soporífero de sus clases al patio de la escuela o cuando hacía sentar a sus estudiantes en círculo: simplemente había incorporado una novedad que se encuentra de moda, pero no lograba problematizar el núcleo duro de sus prácticas. Ello abonaba al fracaso de sus propuestas, esmerilaba su autoridad pedagógica e incrementaba la consiguiente frustración que sentía al respecto.

Camilloni (2007) sostiene que la didáctica puede ser abordada científicamente, partiendo de la descripción y análisis de la enseñanza, asumiendo a su vez un carácter que establezca ciertas pautas para su concreción, al que denomina *prescriptivo*. Para ello propone considerar los modos en que se construyen conocimientos, las herramientas conceptuales con las que se trabaja, las problemáticas abordadas, las formas de enunciación de los discursos conceptuales y fundamentalmente las relaciones que se establecen entre teoría y práctica. De modo que la clave para alcanzar cierto grado de coherencia entre los fines y medios de la acción educativa parece encontrarse en la forma en la que es construido el *saber didáctico*, al que Davini define como:

[...] el espacio de conocimientos que establece los puentes entre los fines educativos y el desarrollo de estructuras metodológicas apropiadas, cuya lógica teórica, pedagógica y práctica pueda analizarse en sí misma, sirviendo de bases para la acción educativa en los contextos distintos y con los sujetos particulares (Davini, 2008:56).

La especialista identifica tres fuentes sustantivas en relación a esta forma específica de saber práctico: los valores y concepciones pedagógicas que fundamentan la enseñanza en tanto proyecto social, el conocimiento disponible por las investigaciones producidas en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje y las prácticas pedagógicas concretas y situadas en las que se construyen alternativas de conocimiento y acción.

Trabajo Docente, Planificación de la Enseñanza y Reflexión sobre la Práctica

Hasta aquí se ha afirmado que las tensiones observables entre progresismo ideológico y conservadurismo didáctico expresan cierta inadecuación, falta de coherencia o desacople entre los fines otorgados a la educación y los métodos de enseñanza empleados en las aulas. A continuación se presentan algunas conceptualizaciones elaboradas en el campo de la didáctica que se consideran pertinentes para abordar las tensiones entre ideología, pedagogía y didáctica en un sentido propositivo, partiendo de una pregunta disparadora: ¿cómo pensar la enseñanza?

Litwin (1997) ha desarrollado el concepto de *configuraciones didácticas* para dar cuenta de las formas en las que los educadores trabajan en el aula, señalando que constituyen una clara expresión de experticia docente, tanto en lo que respecta al dominio de los contenidos a enseñar como a los aspectos relacionados con el despliegue de las propuestas. Esta forma de abordar el trabajo educativo aporta una mirada integral sobre las propuestas de enseñanza a partir del análisis de algunos de sus elementos constitutivos. Así lo explica la autora:

En las búsquedas de las configuraciones didácticas, consideramos las prácticas de la enseñanza como una totalidad. En el marco de esa totalidad nos permitimos reconocer, entre otras cuestiones, las estrategias que proponen actividades con el objeto de tomar conocimiento de los procesos reflexivos implicados en la construcción del conocimiento; la estructura de la disciplina de que se trata, tanto en sus consideraciones epistemológicas como en su interpretación socio-histórica; las consideraciones ideológicas que hacen que un docente elija una manera de tratamiento disciplinar y lo recorte, fruto de sus limitaciones, su historia y sus perspectivas. El contexto en el que las prácticas se desarrollan permite, además, entenderlas o meta entenderlas en toda su significación (Litwin, 1993:81).

Díaz Barriga y Hernández (1999) definen a las *estrategias de enseñanza* como procedimientos o recursos flexibles y adaptativos que son utilizados por el educador con el objetivo de promover aprendizajes significativos entre su alumnado. Observan que la selección de las estrategias debe realizarse atendiendo a la especificidad de los procesos cognitivos de los/as estudiantes con los que se trabaja. Identifican en este sentido distintos tipos de saberes y habilidades a desarrollar, tales como la activación de conocimientos previos, la generación de expectativas apropiadas, el sostenimiento de la atención, la potenciación de las conexiones entre los conocimientos previos y los que serán construidos en clase y la organización adecuada de la información aprendida. Por su parte, Davini (2008) señala la necesidad de tomar una serie de precauciones en la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en tanto los contenidos deben guardar un orden lógico, presentarse de modo estructurado, ser susceptibles de asimilación por el estudiantado, relacionarse con sus intereses y ser transferibles o aplicables en algún contexto particular. La autora observa además que las estrategias de enseñanza deben contar con secuencias metódicas programadas en función de los propósitos formativos del docente, los objetivos de aprendizaje planteados al alumnado, la especificidad de los contenidos a trabajar, el contexto de enseñanza y las características de los estudiantes. Señala además que todas las actividades de aprendizaje deben guardar coherencia con la estrategia elegida tanto en la apertura como en el desarrollo, la integración y la revisión de los procesos de aprendizaje (Davini, 2008). Así, la

programación de la enseñanza es abordada como una herramienta pedagógica orientada a construir una hipótesis de trabajo que será luego contrastada en el aula. Zabala Vidiella (2000) utiliza el concepto de *secuencias didácticas* para designar las distintas formas en las que un docente puede articular una serie de contenidos y actividades en el marco de un determinado proceso de enseñanza y aprendizaje. Presenta así dos tipos ideales de secuencias: las *tradicionales* y las *constructivistas*, que se distinguen por el lugar que ocupan en cada una de ellas los conocimientos previos de los estudiantes, la significatividad de los contenidos a enseñar, su adecuación al nivel de desarrollo de cada alumno, las potencialidades que presenta para crear zonas de desarrollo próximo, su capacidad para favorecer la emergencia de conflictos cognitivos en los estudiantes, el nivel de motivación que se pretende suscitar entre quienes aprenden, las modalidades de trabajo sobre la autoestima de los alumnos y la forma en la que son consideradas sus habilidades metacognitivas en relación al *aprender a aprender*. Desde esta perspectiva, las propuestas de enseñanza basadas en la repetición memorística y acrítica de definiciones, conceptos, teorías o tipologías son consideradas tradicionales aunque surjan de una voluntad política transformadora, en tanto no trabajan sobre ninguna de estas variables. Las prácticas pedagógicas emancipatorias se caracterizan, contrariamente, por prestar una especial atención a las subjetividades de los estudiantes, construyendo propuestas de enseñanza que resulten significativas para ellos, en las que puedan poner en juego tanto sus potencialidades como sus limitaciones a los fines de explotar al máximo las primeras y trabajar adecuadamente sobre estas últimas.

Tal es la complejidad que presenta el trabajo áulico: enseñar –esto es, ayudar a otros a aprender- es algo muy distinto a simplemente “dar contenidos”, aunque éstos puedan ser considerados como adecuados desde un posicionamiento ideológico progresista. Las causas del fracaso de las propuestas de enseñanza bienintencionadas que no logran convocar al alumnado han de buscarse en la forma en que fueron diseñadas e implementadas. Ello requiere por parte del docente cierta predisposición para reflexionar sobre las propias prácticas educativas de forma permanente y sistemática a los fines de diseñar e implementar estrategias de enseñanza, secuencias didácticas, materiales y actividades que contribuyan a alcanzar las finalidades formativas planteadas. Se trata, como ya se ha señalado, de apuntar a que los propósitos de enseñanza del educador se transformen en objetivos de aprendizaje asumidos como tales y compartidos por los educandos, tarea que representa un verdadero desafío pedagógico para ambas partes. Cabe preguntarse entonces cuán dispuestos se

encuentran los educadores a la reflexión didáctica en relación a sus propias modalidades de enseñanza. Algunas investigaciones enfocadas en procesos de reformas educativas (Yurén y Araújo Olivera, 2003; Ballarín Domingo, 2013; Margalef García, 2014, entre otros) dan cuenta de múltiples y diversas formas de resistencia de los docentes a revisar y transformar sus prácticas de la enseñanza. Díaz Barriga (2010), observa al respecto que toda innovación educativa enfrenta al docente a un proceso de transformaciones complejas y profundas en su praxis. La autora cita un estudio realizado por León y Aranda (2009) en la licenciatura en Biología de la Universidad Autónoma del Estado de México, en el que puede advertirse con claridad la persistencia de la didáctica tradicional en el marco de un proceso de reformas curriculares:

Los resultados indican que los profesores trabajan supuestamente en una “nueva” estructura curricular, pero conservan las mismas prácticas educativas del currículo anterior, que data de los ochenta. La concepción de los docentes respecto a lo que implica la flexibilidad curricular se restringe a factores tales como el sistema de créditos, la libre elección de materias y la movilidad académica estudiantil. Reportan que en el proceso de cambio curricular, la institución dio prioridad a la actualización de los contenidos temáticos de las asignaturas, más que a la generación de una nueva concepción educativa, acorde a una estructura curricular flexible. (Díaz Barriga, 2010:49)

La reflexión sobre las propias prácticas de la enseñanza es algo que a muchos educadores, independientemente de su adscripción ideológica, se les escapa, de lo que tal vez huyen: “¿Por qué deberíamos hablar sobre lo que hacemos en el aula?” es una pregunta recurrentemente formulada ante propuestas institucionales que apuntan a la revisión, el análisis y el debate en torno al trabajo áulico. Cabe preguntarse entonces por las razones de este rechazo. En lo que sigue, se avanza sobre esta problemática considerando determinadas relaciones de saber y poder que se encuentran naturalizadas en el campo de la educación.

Los Educadores: ¿Intelectuales Críticos o Meros Aplicadores?

Davini (2008) resalta la importancia de destacar y sostener el papel de intelectuales críticos de los docentes, comprender la complejidad que presenta la enseñanza y recuperar la autonomía profesional y auto-reflexiva de los educadores. El desafío consiste, según la autora, en recuperar el potencial que presenta la enseñanza para la construcción de un proyecto educativo emancipador, crítico y participativo. Ahora bien, gran parte de la literatura enfocada en las relaciones entre educación y emancipación (Bernardo Loureiro, 2003; Araya Umaña, 2004; Mendez, 2006; Korol, 2006; Santos Gómez, 2006, Vogliotti, 2007; Siede, 2007; Ospina, 2010; Seoane, 2010; Aparici, 2011; Curado Pinheiro Cordeiro Da Silva, 2011; Bernal Guerrero, 2012; Imen, 2013; Pinheiro Barbosa y Gomez Sollano, 2014) se ha enfocado en

debates ideológicos y pedagógicos, dejando de lado la dimensión didáctica de la enseñanza, esto es, el saber práctico de los docentes, con algunas excepciones como las del trabajo de Rúa (2000), en el que analiza la enseñanza de la didáctica en un profesorado de la provincia de Buenos Aires. Se advierte en este sentido cierto desacople entre la teoría pedagógica formalizada y la cotidianidad de las escuelas y las aulas, o en otras palabras, entre las circunstancias concretas en las que tienen lugar las prácticas de los docentes y cierto corpus de generalizaciones abstractas y descontextualizadas que han sido producidas por algunos especialistas en educación. Lo que subyace es un complejo entramado de relaciones asimétricas de poder y saber (Foucault, 2002) entre investigadores que producen conocimiento legítimo y docentes que “simplemente enseñan”, como si efectivamente algo resultara sencillo en una actividad compleja y multideterminada como la educación. En este sentido, Connelly y Clandinin advierten que los educadores:

[...] se han visto a sí mismos sin una voz propia en el proceso de investigación, y muchas veces han encontrado difícil el sentirse animados y autorizados para contar sus historias. Se les ha hecho sentir desiguales, inferiores (Connelly y Clandinin, 1995: 20).

Las políticas educativas implementadas en nuestro país a lo largo de la década de 1990 contribuyeron, entre otras cosas, a reforzar el desprestigio social de los docentes en el marco de propuestas elaboradas por expertos y técnicos que se enfocaron en sus carencias y no los consideraron como sujetos activos en su definición e implementación (Feldfeber, 2010). A partir de entonces surgen nuevos enfoques para abordar los fenómenos educativos con técnicas de investigación novedosas, tales como la documentación narrativa de experiencias docentes (Ferry, 1990; Eisner, 1998; Bullough, 2000; Suárez, 2007; Alliaud, Suárez, Feldman & Vezub, 2008, entre otros) que apuntan a construir conocimientos críticos junto a los docentes a partir del análisis de sus vivencias, percepciones y experiencias. Sin embargo, aún en el marco de estas propuestas innovadoras, los expertos continúan ocupando un lugar central en los procesos de investigación y los/as docentes se ven relegados a una posición subsidiaria, lo que termina reproduciendo dichas asimetrías, que son legitimadas como sigue:

Distintos trabajos alertan, sin embargo, sobre la necesidad de teorizar y reconceptualizar las experiencias producidas o reconstruidas por los docentes. La práctica es formadora sólo en la medida en que sea objeto de una práctica reflexiva y de un diálogo productivo con referentes teóricos, formalizados, de la pedagogía. El “momento teórico” es el punto culminante del trayecto, el que hace existir la formación como tal (Alliaud, Suárez, Feldman & Vezub 2008:3).

De este modo, y a pesar de las intencionalidades políticas de los investigadores, se refuerza la preeminencia de la interpretación especializada que, por lo general, es justificada en función de los déficits observados en los docentes:

Los hábitos institucionales tradicionalmente instalados en el campo educativo hacen que los docentes escriban a través de formas, soportes y géneros que no permiten recuperar el dinamismo, el color y la textura de lo que sucedió y les sucedió a los protagonistas de la acción. Los docentes, cuando escriben, por lo general lo hacen siguiendo pautas externas o guiones prefigurados, copiando planificaciones didácticas, llenando planillas administrativas, completando informes solicitados por superiores jerárquicos del aparato escolar, a través de formatos y estilos estandarizados y despersonalizados. Escriben en tercera persona, sin “estar allí”, censurando la posibilidad de narrar, de contar una historia. (Suárez, 2007:14 y 15).

Desde esta perspectiva, los maestros y profesores sólo pueden ocupar un lugar subordinado en los procesos de investigación, en tanto carecen de las herramientas metodológicas adecuadas no sólo para la construcción de conocimientos, sino también para describir sus propias prácticas de la enseñanza. Esta tesis de maestría polemiza abiertamente con estas posturas y advierte que esta tensión entre investigación académica formalizada y trabajo docente tiene lugar en el marco de un sistema educativo que presenta un carácter predominantemente *jerárquico* y *verticalista* (Gutiérrez, 1984; Vollmer, 1995; Casassus, 2000). Se inscribe a su vez en el marco de la *división social* establecida en el modo de producción capitalista entre *trabajo manual e intelectual* (Marx, 2001; Giroux, 1983; Botticelli, 2009) que en el campo de la educación se traduce en la distinción entre especialistas e investigadores que analizan, estudian y diseñan políticas educativas y docentes que simplemente ejecutan aquello que se les ha ordenado. El carácter *semi-profesional* adjudicado a las tareas de enseñanza (Tenorth, 1988) tiende a reforzar una lógica de poder en cuyo marco los docentes suelen ocupar posiciones subordinadas en el sistema educativo (Ball, 1989). Ello ha implicado una progresiva pérdida del control sobre su trabajo en el marco de una progresiva *proletarización* de la labor docente (Jiménez, 1988) que se explica, entre otros factores, en función de sus condición de trabajadores asalariados en el marco del modo de producción capitalista. Apple (1997) advierte al respecto que los procesos de *descalificación* y *exclusión* de las funciones de conceptualización, planificación y control de la enseñanza refuerzan la dependencia de los educadores respecto de expertos y funcionarios administrativos. Todo ello se traduce en la deslegitimación de la palabra de los educadores, quienes no se encontrarían en condiciones de planificar y controlar sus procesos de trabajo y -mucho menos- de construir

conceptualizaciones teóricas sobre los mismos. M. Marucco señala algunos de los efectos de esta división social del trabajo en el ámbito educativo:

[...] el diseño de la política educativa es tarea de los especialistas y de los funcionarios de turno, quienes, con frecuencia, carecen del conocimiento concreto de la realidad sobre la que pretenden actuar; en consecuencia, no parten ni de los obstáculos ni de los logros de la práctica en el aula, sino que operan desde su saber conceptual acerca de enfoques didácticos, teorías del aprendizaje, modelos curriculares. Contradiendo su propio discurso, en los hechos consideran a la práctica como reflejo de la teoría y a partir de allí suponen que el conocimiento de las nuevas conceptualizaciones producirá directamente la modificación del hacer en el aula. Quienes proceden de este modo, desconocen la naturaleza del trabajo docente, que como toda práctica se sostiene en concepciones teóricas pero las trasciende ya que consiste en un saber hacer nacido de las múltiples transformaciones que sufren las conceptualizaciones en su interacción con la práctica[...]. La metodología verticalista utilizada para producir las reformas educativas debería ceder su lugar a la producción de un diálogo auténtico entre el saber conceptual de los especialistas y la experiencia de aula de los trabajadores de la educación. Diálogo imprescindible si efectivamente se quiere el cambio de la práctica (Marucco, 2015:18).

La lógica colaborativa orientada a la producción de conocimiento colectivo recupera estas tensiones propias del ámbito académico y plantea algunos interrogantes al respecto: ¿Qué es el conocimiento? ¿Quién lo genera? ¿Para qué puede servir? ¿A quién puede servir? Este enfoque, que propone la colaboración, la mutualidad, la paridad, la propiedad colectiva y la significatividad social del conocimiento construido en tanto ejes centrales en los procesos de investigación, plantea que:

El conocimiento en todos estos casos no es generado por el científico que extrae datos de la comunidad, los analiza y los transfiere luego. En todo caso mucho del conocimiento específico ha sido desarrollado o sistematizado previamente por los actores con los que el investigador interactúa y colabora [...] o se desarrolla en conjunto durante la puesta en marcha del dispositivo de investigación colaborativa (Heras, 2014a:147).

No obstante todo ello, algunos educadores se han dedicado a planificar, desplegar, describir, sistematizar, analizar y comunicar sus prácticas de la enseñanza de forma autónoma, independientemente de la mirada de expertos y funcionarios. Aun habiendo alcanzado cierto nivel de reconocimiento entre sus pares, el ámbito académico es resistente a considerarlos *especialistas* en educación, reservando dicho status para egresados de carreras universitarias - Ciencias de la Educación, Sociología, Antropología, etc.- y estudios de posgrado –Maestrías y Doctorados en Educación-. Probablemente por esta razón el campo académico ha prestado muy poca atención a las producciones escritas por maestros y maestras de la estatura de

Célestin Freinet, Francisco Ferrer, María Montessori, Adolphe Ferrière, Luis F. Iglesias, Olga Cossettini, Mario Lodi, Jesualdo Sosa, Florencia Fossatti, Carlos Vergara, Jesualdo Sosa y otros más contemporáneos, como es el caso Horacio Cárdenas, Enrique Samar o Hugo Lichtenzveig. En sus trabajos, estos maestros relatan, describen y analizan los procesos de enseñanza y aprendizaje que han protagonizado junto a sus estudiantes, explicitando los fundamentos ideológicos, pedagógicos y didácticos que otorgan sentido y orientan sus modos de ejercer la docencia. Algunas investigaciones (Carli, 2003; Puiggrós, 2003; Roitenburd y Abratte, 2010) analizan sus encuadres pedagógicos y los contextos históricos en los que tuvieron lugar sus prácticas. Otros trabajos (Zubiría Samper, 2001; Palacios, 2010; Trilla, 2007) describen los enfoques didácticos de estos docentes inscribiéndolos en determinadas corrientes pedagógicas, pero tomándolas siempre de forma aislada, estableciendo conexiones sólo parciales entre ellas. Se advierte en este sentido un área de vacancia en relación al estudio de las regularidades, coincidencias y puntos de contacto observables en sus propuestas pedagógicas.

Esta Tesis de Maestría busca realizar un aporte teórico en este sentido y para ello toma como base documental un conjunto de escritos de algunos de estos docentes-autores, en tanto considera que los supuestos teóricos y prácticos que organizan su trabajo áulico constituyen valiosas herramientas de trabajo para muchos otros trabajadores de la educación en la actualidad, incluyendo a quien suscribe. Si bien han desarrollado sus prácticas en distintos contextos históricos, geográficos, políticos, sociales y culturales, es posible identificar regularidades en sus formas de enseñar cuando éstas son analizadas desde la perspectiva teórica propuesta. Como se ha señalado, la investigación considera una serie de dimensiones de la práctica docente que, en sus múltiples formas de abordaje y posibles interacciones, configuran determinadas modalidades de trabajo áulico: I- El sentido ideológico y pedagógico asignado al trabajo docente. II- El lugar otorgado a la realidad, el mundo y la vida en los procesos de enseñanza y aprendizaje. III- Las modalidades de construcción de climas y vínculos en el ámbito del aula y de la escuela. IV- Las especificidades que presenta la reflexión sobre las propias prácticas de la enseñanza y los desafíos que éstas plantean.

Como se ha señalado más arriba, se apunta a construir un modelo teórico de análisis a los fines de sistematizar e interpretar las experiencias de docentes a los que se considera *maestros emancipadores*. Se advierte que han reflexionado sobre las complejidades que presenta la enseñanza en sus dimensiones políticas, ideológicas, pedagógicas y didácticas, poniendo sus hallazgos a disposición de las generaciones posteriores de docentes, como así también del

ámbito académico y del público en general. La investigación se enfoca en algunas regularidades observadas en sus propuestas de enseñanza y aprendizaje, en base a las narrativas descritas y analizadas por ellos mismos, que son abordadas conceptualmente bajo la forma de *dimensiones de la práctica docente*. Se considera en este sentido que el análisis de las formas en las que estos docentes trabajan en relación a cada una de esas dimensiones favorece y potencia el análisis teórico de sus experiencias educativas. En lo que sigue, se fundamenta la elección de esta perspectiva teórica.

Antecedentes Teóricos en el Abordaje de Experiencias Educativas a través de la Construcción de Dimensiones de la Práctica

Algunas investigaciones han construido marcos interpretativos para el abordaje de prácticas educativas concretas y situadas, considerando algunas dimensiones que éstas pueden presentar. Tal es el caso de Fierro, Fortoul y Rosas (1999) quienes identifican, describen y analizan una serie de dimensiones de la práctica que, según advierten, influyen decisivamente en toda propuesta pedagógica. Así, la dimensión *personal* remite al carácter histórico y situado de la docencia considerando las motivaciones, proyecciones y sentimientos del educador. Denominan dimensión *institucional* al conjunto de normas, saberes, costumbres, tradiciones, modelos de gestión y condiciones laborales propios del sistema educativo. Por su parte, la dimensión *interpersonal* engloba el complejo entramado de relaciones sociales que tienen lugar en la escuela en lo que refiere al clima institucional, los espacios de participación, los estilos de comunicación, las formas de resolución de conflictos, la modalidad de convivencia escolar y las formas en las que los distintos actores educativos perciben y vivencian ese complejo entramado. A su vez, la dimensión *social* se relaciona con las demandas y expectativas que el contexto político, económico, social y cultural impone al ejercicio de la docencia. La dimensión *valorativa* -o ética- contempla el conjunto de valores personales, creencias, juicios y actitudes del docente que se traducen en determinadas visiones sobre el mundo, las relaciones humanas, el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje que son transmitidos a los/as estudiantes de distintas maneras. Finalmente, la dimensión *didáctica* refiere específicamente a las formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje, enfocándose en los métodos según los cuales los conocimientos son presentados, la organización del trabajo en el aula, las modalidades de evaluación, las respuestas ante problemas académicos y los tipos de aprendizajes que se espera alcanzar por parte de los alumnos (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

En otro trabajo, Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno (2006) construyen tres dimensiones para la descripción, interpretación e intervención en experiencias educativas. Denominan dimensión *sociopolítica* a las relaciones existentes entre la experiencia educativa y el Estado, considerando su inclusión en el marco de determinadas políticas públicas y de lo que marca la normativa vigente. Por su parte, la dimensión *institucional* se relaciona con el contexto institucional en el que la experiencia se desarrolla. Finalmente, la dimensión *del espacio de enseñanza y aprendizaje* alude a la interrelación entre quien enseña, quien aprende y el contenido educativo.

Iglesias Forneiro (2008) identifica cuatro dimensiones para analizar el ámbito escolar en tanto estructura constituida por el espacio físico y las relaciones que en él se establecen. Señala entonces que la dimensión *física* refiere a los aspectos materiales del ambiente, comprendiendo tanto el espacio físico como a los objetos que allí se encuentran organizados. La dimensión *funcional* se relaciona con las formas en las que los espacios son utilizados, las funciones que cumplen y los tipos de actividades para los que fueron diseñados. A su vez, la dimensión *temporal* está vinculada a los tiempos en los que los espacios son utilizados y al ritmo de la clase. Finalmente, la dimensión *relacional* comprende el complejo de relaciones humanas que tienen lugar dentro del aula, en relación a las formas de acceder a los espacios, el carácter de las normas establecidas, los distintos agrupamientos en función de las actividades y los espacios, y las distintas intervenciones del/a docente en cada uno de ellos.

En la misma línea, García Cabrero, Loredó y Carranza (2008) retoman el concepto de *interactividad* en tanto despliegue de acciones que el profesor y los estudiantes realizan antes, durante y después de la situación didáctica (Coll y Sole, 2002), identificando de este modo tres dimensiones de la práctica educativa. El *pensamiento del profesor* abarca los conocimientos y creencias del educador acerca de la enseñanza, la planificación de sus clases y las expectativas que deposita tanto en sí mismo en tanto docente, como respecto de sus estudiantes, antes de la clase. Luego, la *interacción profesor-alumnos* remite a la realización de la situación didáctica, en la que se concretan las previsiones del docente, quien pone en juego sus teorías y marcos referenciales para ejercer su función educadora. Finalmente, la *reflexión sobre la enseñanza* se enfoca en las transformaciones surgidas en los estudiantes y el educador en el marco de la interacción didáctica. Dichas transformaciones deben ser ponderadas tanto por docentes como por alumnos, pares y directivos, en tanto apuntan a validar los resultados de la interacción didáctica entre el educador, los educandos/ y el conocimiento. De este modo al carácter simultáneo e inmediato que presenta el trabajo en

relación a estas dimensiones de la práctica docente debe sumársele otra complejidad: todos los acontecimientos y emergentes pedagógicos que tienen lugar en las aulas deben constituirse en objeto de una reflexión permanente por parte del/la docente, con el objetivo de perfeccionar paulatinamente sus intervenciones pedagógicas. En relación a la evaluación de las tres dimensiones señaladas, los autores proponen la realización de talleres de análisis y reflexión sobre la práctica educativa:

Su constitución se da a partir del aprendizaje; en ella cada profesor tendría la responsabilidad y el derecho a reflexionar colectivamente sobre la práctica educativa de la institución en su conjunto, y sobre su misma práctica en particular. El taller sería un espacio de reflexión en el que se revisarían analítica y críticamente, cuestiones de orden teórico y técnico respecto de la docencia, y el sentido y la pertinencia de los procesos de formación que se ofrecen en las universidades (García Cabrero, Loredó y Carranza, 2008:12).

Al respecto, Paulo Freire (1996) afirma que la enseñanza emancipadora exige por parte del educador una vigilancia pedagógica y didáctica constante sobre sí mismo a los fines de evitar simplismos, facilidades e incoherencias. A su vez, señala la importancia del reconocimiento y la superación de los errores que, inevitablemente, comete todo educador mientras trabaja en un aula. Sin embargo, la reflexión sobre las prácticas de la enseñanza no forma parte de la vida cotidiana de las escuelas. La generación de espacios de debate entre colegas sobre las potencialidades, obstáculos y limitaciones que presentan sus prácticas de la enseñanza ocurre muy ocasionalmente y no es promovida por el sistema educativo que, en muchos casos, la obtura. M. Marucco advierte esta singular ausencia:

Uno de los obstáculos para que esto ocurra es que la institución educativa está organizada para que cada docente diseñe por sí solo el trabajo de un año y resuelva como pueda los problemas de su grupo. Enseñantes que se reúnan para pensar el sentido de la educación y el porqué y el para qué de los temas y actividades que desarrolla, no está contemplado por la organización escolar. Si llega a ocurrir es de manera casual y por iniciativa y esfuerzo personal (Marucco, 2015: 13).

Si bien la consideración de estos abordajes conceptuales, tomados en conjunto, permite identificar una serie de superposiciones, redundancias y omisiones, se los considera sumamente valiosos y pertinentes como antecedentes y como marco para ubicar el trabajo presentado aquí en tanto permiten visualizar con claridad el carácter multideterminado que caracteriza al trabajo escolar. En efecto, cada uno de estos aportes teóricos contribuye, a su manera, a visibilizar la complejidad inherente a la multiplicidad de fenómenos que un docente debe considerar cuando trabaja en un aula, sobre los cuales, además, debe operar de forma inmediata y simultánea. A su vez, la puesta en diálogo de estas conceptualizaciones permite

advertir coincidencias en relación al carácter o contenido de algunas de las dimensiones construidas. En este sentido, se observa que las dimensiones personal y valorativa construidas por Fierro, Fortoul y Rosas (1999) refieren, aunque bajo una denominación distinta, a aquello que García Cabrero, Loredo y Carranza (2008) denominan pensamiento del profesor. En el mismo sentido, la dimensión social identificada por Fierro, Fortoul y Rosas (1999) coincide con la dimensión sociopolítica a la que aluden Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno (2006). Lo mismo sucede con la dimensión institucional, que ha sido reconocida y enunciada en ambas producciones teóricas, algunos de cuyos componentes coinciden con las dimensiones física y funcional construidas por Iglesias Forneiro (2008). A su vez, aquello que esta última autora denomina dimensión relacional se encuentra profundamente conectado la dimensión interpersonal identificada por Fierro, Fortoul y Rosas (1999). Finalmente, todas las investigaciones han identificado una dimensión relacionada con las formas de concebir y abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje: Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno (2006) la denominan dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje, mientras que Fierro, Fortoul y Rosas (1999) utilizan el término dimensión didáctica. En la misma línea, García Cabrero, Loredo y Carranza (2008) marcan una distinción entre la interacción profesor-alumnos/as y la reflexión sobre la enseñanza, que constituirían entonces dos momentos distintos de la situación didáctica. Finalmente, también Iglesias Forneiro (2008) parece referirse a la dimensión didáctica, aunque de forma parcial e incompleta, cuando describe la dimensión temporal en términos de los tiempos en los que los espacios son utilizados y el ritmo de la clase.

Puede afirmarse entonces que, aun enfocándose en distintos aspectos de los fenómenos educativos y utilizando diferentes terminologías, todas estas investigaciones han identificado dimensiones de la práctica docente sobre las que vale la pena detenerse para comprender mejor las complejas relaciones existentes entre política, pedagogía y didáctica.

Otros Aportes Conceptuales Construidos a partir de la Reflexión Colectiva sobre las Prácticas Docentes

Como se ha mencionado, quien suscribe forma parte de un colectivo de educadores/as que reflexionan sobre sus prácticas de la enseñanza, en cuyo seno han sido abordadas éstas y otras preocupaciones. En un primer artículo (Marucco y otros, 2014) ese grupo avanzó sobre una primera conceptualización de aquello que denominó como *prácticas pedagógicas emancipatorias*, tomando como unidad de análisis breves relatos de algunas experiencias llevadas adelante por sus integrantes. Fueron identificadas allí una serie de regularidades en

las prácticas educativas desplegadas por docentes de distintas edades, con experiencias formativas diferentes, situadas a su vez en contextos diversos. En el texto se considera a la modalidad de conducción institucional como un aspecto central de la práctica docente, en tanto condiciona todo aquello que tienen lugar dentro y fuera de las aulas. A su vez, las concepciones que fundamentan la enseñanza dan cuenta de la experticia de los docentes en relación al trabajo pedagógico sobre los medios y fines de sus prácticas. Por otro lado, se advierte una forma de abordar la relación entre teoría y práctica, planteando que la primera debe emerger de la segunda en términos de fundamentación y validación, y no al revés. Ello se relaciona con la asignación de un sentido definido a las tareas de enseñar y aprender, como así también con el establecimiento de relaciones significativas entre los distintos aspectos de los temas abordados, asumiendo la planificación de las clases como una herramienta de trabajo flexible, abierta a la irrupción de distintos emergentes. Asimismo, la concepción de la autonomía como una construcción progresiva del estudiante exige al docente moderar sus modos de intervención para adecuarlos a los procesos de aprendizaje de sus alumnos. En una publicación posterior (Capuano, Martínez y Frisch, 2016) se avanzó en la descripción y análisis de dichas regularidades, que fueron entonces abordadas por primera vez como *dimensiones de las prácticas pedagógicas*. Tomando como unidad de análisis un corpus más amplio de narrativas documentadas por los propios docentes, se retoman allí algunas de las conceptualizaciones construidas previamente a la vez que se incorporan nuevas categorías de análisis. Son consideradas allí como dimensiones de la práctica: la asignación de un sentido a las tareas de enseñar y aprender, la transformación de dificultades y obstáculos pedagógicos en problemas susceptibles de ser analizados y abordados, la revisión permanente de las propias prácticas, el trabajo sobre la realidad en tanto punto de partida y llegada del aprendizaje escolar, la consideración de la autonomía del estudiante en tanto construcción progresiva, la construcción del clima de trabajo en el aula, la modalidad de conducción institucional y la integración entre la escuela y la comunidad educativa que la conforma.

Las dimensiones de la práctica trabajadas en esta Tesis de Maestría son producto de una reelaboración teórica que procura integrar los distintos aportes de estas conceptualizaciones para analizar las relaciones entre ideología, pedagogía y didáctica en la obra de los educadores-autores elegidos. Se apunta así a la construcción de un marco interpretativo que permita establecer conexiones de sentido entre acción política y prácticas de la enseñanza.

A Modo de Síntesis

Hasta aquí, se han planteado una serie de interrogantes, inquietudes, reflexiones, conceptualizaciones y teorizaciones en la búsqueda de explicaciones para un fenómeno ciertamente incómodo que ha sido observado en la vida cotidiana de muchas instituciones educativas: el despliegue de prácticas de la enseñanza tradicionales, burocratizadas y autoritarias por parte de docentes que se definen a sí mismos como progresistas. Al respecto, se advierte que:

- Al igual que las convicciones ideológicas y las fundamentaciones pedagógicas, las decisiones didácticas que toman los educadores son inevitablemente políticas. La escasa atención brindada por parte del campo de la educación a este fenómeno da cuenta de cierta subestimación por parte de muchos educadores, especialistas y funcionarios respecto de la complejidad que presentan los procesos de enseñanza y aprendizaje reales, concretos y situados.
- La perspectiva teórica de las pedagogías emancipatorias considera una serie de aportes producidos en el marco de distintas experiencias, análisis, reflexiones, conceptualizaciones y abordajes teóricos que han explicitado su vocación por transformar la educación con miras al cambio social en un sentido progresista. Diversas corrientes pedagógicas han criticado los métodos de enseñanza reproductivos, denunciando su carácter autoritario y antipedagógico, proponiendo a la vez distintas alternativas de carácter contra-hegemónico para el trabajo en el aula.
- La reflexión didáctica constituye uno de los ejes centrales de las prácticas de la enseñanza, en tanto favorece la búsqueda y selección de los medios más adecuados para alcanzar los fines educativos propuestos. Algunas investigaciones especializadas en la materia aportan una mirada teórica que se considera clave para comprender las razones por las que docentes que se auto-perciben como progresistas llevan adelante propuestas de enseñanza conservadoras. En este sentido, ciertas categorías conceptuales, tales como configuraciones didácticas, estrategias de enseñanza, secuencias didácticas y reflexión sobre la práctica constituyen valiosas herramientas para el trabajo docente.
- En el ámbito educativo se observan determinadas relaciones de saber y poder que se encuentran naturalizadas, dando lugar a procesos de descalificación y exclusión de los docentes en relación a las funciones de conceptualización, planificación y control de

la enseñanza; una creciente dependencia y subordinación ante expertos y funcionarios administrativos y una progresiva deslegitimación de la palabra de los trabajadores de la educación.

- No obstante, algunos educadores se han dedicado a planificar, desplegar, describir y analizar sus prácticas de la enseñanza de forma autónoma, independientemente de la mirada de especialistas y funcionarios.
- Existe un área de vacancia en relación al estudio de las regularidades observables en sus propuestas pedagógicas. Se señaló asimismo que este trabajo apunta a realizar un aporte teórico en este sentido a partir del estudio de las formas en las que algunos de esos educadores, a los que se refiere como *maestros emancipadores* han trabajado sobre algunas dimensiones de la práctica docente.

A lo largo de los siguientes capítulos se presentan los principales resultados de la investigación.

CAPÍTULO II: Ideología y Pedagogía: enseñar para cambiar el mundo

Este capítulo aborda el posicionamiento político de los educadores estudiados en relación *a lo ideológico* -es decir, en referencia las condiciones generales de la dominación- y *a lo pedagógico* -en cuanto a los fines otorgados a la educación-. En lo que sigue se explican las razones por las que los docentes estudiados son considerados como *maestros emancipadores* y se presentan algunas breves referencias biográficas y bibliográficas sobre ellos con el objetivo de hacer explícito el diálogo y la retroalimentación de una línea de reflexión que se actualiza permanentemente. Finalmente se presentan sus posicionamientos políticos en relación al capitalismo y el sistema educativo a través del análisis de algunas citas textuales de sus producciones en las que ellos mismos explicitan sus ideas y prácticas.

¿Por Qué Llamarlos *Maestros Emancipadores*? ¿Por Qué Estudiar Su Obra?

En principio, se advierte que se trata de educadores cuyas prácticas de la enseñanza apuntan explícitamente a la emancipación y al cambio social. Sin embargo, lo que los distingue de otros docentes progresistas es el modo en el que encarar dichas prácticas. El estudio de sus obras permite dar cuenta de una serie de características que atraviesan sus modos de ejercer la docencia.

Los maestros emancipadores desconfían de las teorías pedagógicas que no se fundamentan en la realidad cotidiana de las aulas. A pesar de las reticencias del campo académico en relación a la capacidad de los docentes en ejercicio de teorizar sobre sus propias prácticas de la enseñanza, estos educadores asumen la tarea de registrar, describir analizar, sistematizar y publicar sus experiencias escolares para socializarlas con otros colegas. Habitan la escuela y toman posición cotidianamente sobre cada aspecto de su trabajo porque saben que es allí donde se expresan todos los niveles, macro, meso y micropolíticos: las condiciones generales de dominación, las finalidades otorgadas a la educación y la interacción propia de lo escolar. Sus prácticas educativas se caracterizan por la búsqueda orientada a alcanzar la coherencia, la armonía y la cohesión entre ideología, pedagogía y didáctica que, desde luego, no se encuentra exenta de tensiones y conflictos de diversa índole. Es precisamente esa búsqueda la que los lleva a enfocarse particularmente en la didáctica, en tanto son conscientes de que en ella se expresan, materializan y toman forma la ideología y la política.

Se caracterizan además por una disposición permanente y sistemática para reflexionar sobre sobre las propias prácticas de la enseñanza, como así también por una actitud de constante

vigilancia didáctica que los lleva a identificar complejidades, contradicciones o errores que han de ser abordados con el propósito de perfeccionar sus propuestas.

Los maestros emancipadores asumen plenamente su condición de intelectuales transformativos explicitando su vocación política: enseñan para cambiar el mundo en un sentido emancipador. Denuncian abiertamente la violencia de la escuela reproductiva y critican su ineficacia para promover la enseñanza y el aprendizaje significativos. Desde este punto de vista son tanto intelectuales como artistas y obreros de la enseñanza. Sus propuestas de enseñanza son generosos convites a observar, interrogar, describir, analizar, interpretar, comprender y explicar el mundo, en cuyo marco educadores y educandos se liberan mutuamente de la enajenación y burocratización que caracteriza a la escuela reproductiva mientras enseñan y aprenden. Construyen su autoridad pedagógica en función de su relación con el saber, los climas que promueven en el aula y los vínculos que establecen con sus estudiantes. Son conscientes de que el cambio conceptual de sus educandos no sucede por la vía de la imposición de interpretaciones que consideran ideológicamente correctas, sino que sólo pueden promoverlo invitándoles a pensar. En su labor diaria, generan los climas escolares y vínculos pedagógicos que consideran más apropiados para que sus propósitos de enseñanza sean genuinamente asumidos como objetivos de aprendizaje por parte de sus estudiantes. Creen en la democracia como ideal pero la asumen fundamentalmente como práctica y forma de vida, tanto dentro como fuera del aula. Conocen el potencial que presentan la observación y el análisis de las experiencias de la vida cotidiana para suscitar el interés de sus estudiantes y despertar su amor por el conocimiento, tomando la realidad material y simbólica como punto de partida y llegada para la enseñanza y el aprendizaje.

A lo largo de toda la historia del sistema educativo, algunos de estos maestros han descrito, sistematizado, analizado y publicado sus experiencias, para que éstas sean luego retomadas por otros que se encuentran en la misma búsqueda. De este modo, va conformándose, nutriéndose y configurándose una tradición de prácticas pedagógicas emancipatorias en la que los recién llegados al oficio docente no necesitan descubrirlo ni construirlo todo desde cero, porque pueden apoyarse sobre los hombros de los gigantes que les precedieron. En lo que sigue se presenta una descripción, sistematización y análisis de ciertos rasgos que se observan en las experiencias de algunos de estos maestros, en la que se advierte la influencia de los más antiguos sobre los más recientes. Este último aspecto da cuenta de que se trata de una *tradición viva*, en tanto se verifica la actualidad y vigencia de los supuestos con los que estos maestros emancipadores encaran la enseñanza y el aprendizaje. Se propone entonces un

ejercicio teórico orientado a identificar, describir y analizar distintas formas en las que las aspiraciones ideológicas y pedagógicas del educador pueden transformarse en propuestas de enseñanza que favorezcan la construcción de aprendizajes significativos, vitales y transformadores por parte de los educandos. Tal como se señaló en la presentación de este trabajo, se trata de los maestros y maestras que han sido previamente estudiados por parte de quien suscribe en el marco de su formación docente como participante del Grupo de Reflexión sobre la Práctica Docente que coordina la maestra y formadora Marta Marucco. Como también se señaló, las propias prácticas de la enseñanza han sido transformadas, enriquecidas y potenciadas a través de la lectura y análisis de sus experiencias, a las que se considera inspiradoras en muchos sentidos.

Vidas y Obras.

Los maestros emancipadores no son el producto de un accidente ni de una anomalía de la escuela capitalista sino que expresan una posibilidad -como otras- dentro de un sistema que en términos generales tiende a reproducirse a sí mismo con la menor cantidad de fisuras posibles. Su acción interviene en esa reproducción, interpone una piedra dentro de la maquinaria aceitada de la dominación y ello es posible precisamente porque las condiciones de la educación capitalista son severas, difíciles de interrogar y transformar, y tienden a perpetuarse. Sucede que siempre allí donde todo se repite con tendencia a ser idéntico a sí mismo, algo se fuga hacia otro lugar. En palabras de Foucault (1992), allí donde hay *poder*, también hay *resistencias*. A continuación se esboza una breve presentación de las biografías, obras y lecturas de los educadores estudiados en las que pueden advertirse los fundamentos y modalidades que presenta su resistencia al sistema educativo capitalista.

Célestin Freinet nace en 1896 en Gars, Francia. La primera guerra mundial interrumpe sus estudios en el Magisterio a los 19 años. Es herido en un pulmón en el frente de batalla y ello le cuesta una convalecencia de cuatro años, dejándole además secuelas de por vida. En 1920 comienza su carrera como maestro y allí desarrolla sus principales técnicas de enseñanza. Luego, en 1927 crea la Cooperativa de Enseñanza Laica (CEL), un movimiento pedagógico enfocado en la experimentación y la difusión de su método, que se consolida durante la década de 1930. En St. Paul de Vence enfrenta el rechazo de los actores escolares más conservadores, es trasladado forzosamente y ello lo lleva a abandonar la enseñanza pública. Se dedica entonces a crear su propia escuela, con una orientación política y pedagógica progresista. Sus ideas son llevadas a Bélgica, España, Suiza e Italia. Durante la Segunda Guerra Mundial es detenido en un campo de concentración. Al ser liberado, luego de un año y

medio, se alista en la resistencia. El Movimiento Freinet es entonces desmantelado, aunque se reconstruye en las décadas de 1950-1960 y su trabajo aún es retomado por docentes en todo el mundo. Muere en octubre de 1966¹⁰. Entre sus obras cabe mencionar *Las invariantes pedagógicas* (1964), *Técnicas Freinet en la Escuela Moderna* (1973), *La educación por el trabajo* (1974), *Por una escuela del pueblo* (1976), *La escuela moderna francesa* (1972) y *Una pedagogía moderna de sentido común* (1974). En relación a sus lecturas, emprende estudios autodidactas sobre los autores marxistas, conoce a los autores clásicos de la pedagogía - Rabelais, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi – y también lee a los psicólogos y pedagogos del momento.

Mario Lodi nace en Piadena, Italia, en 1922 y se dedica a la docencia por decisión de sus padres. Se une a las filas de la resistencia antifascista y una vez finalizada la guerra, se afilia al Partido Socialista Italiano y participa de diversas iniciativas culturales, políticas y sociales. Es maestro en San Giovanni durante ocho años, en los que registra, documenta, analiza y publica sus experiencias. También forma parte del Movimiento de Cooperación Educativa (M.C.E) que, marcado por la influencia de Célestin Freinet, formula agudas críticas al sistema educativo capitalista, advirtiendo que su transformación debe surgir desde las escuelas, realizando así valiosos aportes pedagógicos y didácticos surgidos desde la práctica. Luego de su jubilación se dedica a la escritura, tanto al relato de sus experiencias, como a la literatura infantil. Muere en marzo de 2014¹¹. Entre su vasta obra, cabe mencionar *Crónica Pedagógica* (1963), *El País Errado* (1977), *Empezar por el niño. Escritos didácticos, pedagógicos y teóricos* (1980) e *Insieme: un diario de clase* (1982). Entre sus lecturas se destaca la influencia de los teóricos marxistas como así también de León Tolstoi, Célestin Freinet, John Dewey, Bruno Ciari, Lorenzo Milani y Giani Rodari, entre otros.

Luis Iglesias nace en 1915 en Tristán Suárez, partido de Esteban Echeverría (Provincia de Buenos Aires) y se recibe como maestro en 1935. Comienza su carrera docente en contextos urbanos y en 1938, luego de brindar un efusivo discurso en ocasión del 25 de mayo, es reprendido por las autoridades conservadoras quienes, a modo de castigo, deciden trasladarlo a la Escuela Rural Unitaria N° 11 de Tristán Suárez. Trabaja allí hasta 1955, donde describe, analiza y publica las experiencias que vive junto a sus estudiantes durante ese tiempo. Se asume como un maestro rebelde y es consciente de que su obra, al igual que la de Olga

¹⁰ Tomado de: González Monteagudo, J. (1988). *La pedagogía de Célestin Freinet. Contexto, bases teóricas, influencia*. C.I.D.E

¹¹ Tomado de: González Monteagudo, J. (1998). *Aportaciones de Mario Lodi a la innovación pedagógica: Argumentos teóricos y experiencias realizadas*. Cuestiones pedagógicas. 13, 27-38.

Cossettini, Jesualdo Sosa y otros, forma parte de un movimiento pedagógico más amplio que apunta a transformar la escuela en un sentido humanista. A partir de 1958 se desempeña como supervisor e inspector en jefe en la provincia de Buenos Aires. Muere en agosto de 2010¹². Sus principales publicaciones son: *Viento de estrellas* (1950), *La escuela rural unitaria* (1957), *Diario de ruta: Los trabajos y los días de un maestro rural* (1962), *Didáctica de la libre expresión* (1979) y *Confieso que he enseñado* (2004). En Relación a sus lecturas, Iglesias cita en sus textos a Claparède, Skinner, Piaget, Ferrière, Wallon, Ponce, Montessori, Jesualdo, Makarenko, Lombardo Radice, Freinet, Korczak y Pestalozzi, entre otros.

Olga Cossettini nace en 1898 en San Jorge (Provincia de Santa Fe). Al igual que su padre y su hermana Leticia, se dedica a la docencia. Estudia magisterio en la Escuela Normal de Coronda y a partir de 1930 comienza a trabajar en la Escuela Normal “Domingo de oro”, en la ciudad de Rafaela, donde tiene lugar su primer ensayo: *la escuela serena*. En 1935 logra que el Director General de Escuelas le confiera a la Escuela n° 69: “Gabriel Carrasco” el carácter de experimental y allí, con total autonomía, conduce una de las experiencias pedagógicas más interesantes del siglo XX. La novedad de conducir una escuela con criterio pedagógico y la mirada puesta en la didáctica es sin dudas uno de los aspectos más destacables y revolucionarios de su labor. Sin embargo, en 1944 la escuela pierde el carácter de experimental y más tarde, en 1950, Olga es cesantada y apartada de la institución. Continúa trabajando incansablemente por la educación, fundamentalmente a través de la escritura y publicación de libros. Muere en mayo de 1987¹³. Entre sus obras, cabe destacar: *La escuela Serena* (1935), *El niño y su expresión* (1940), *La Escuela Viva* (1942) y *El lenguaje y la lectura en primer grado* (1976). Cossettini se formaba leyendo tanto a maestros como a pedagogos. En sus trabajos menciona explícitamente a José Lombardo Radice, Juan Mantovani, Jean Piaget, Aníbal Ponce, Benedetto Croce, Ernst Cassirer, Ernst Horn y Charles Bally, entre otros.

Enrique Samar nace en 1951 en la Ciudad de Buenos Aires. Estudia Derecho en la Universidad de Buenos Aires y luego de finalizar sus estudios se recibe también de maestro en la Escuela Normal Superior N° 2: “Mariano Acosta”. Trabaja como docente en los barrios

¹² Tomado de Vital, S (2017). *Una propuesta de inclusión en la cultura escrita. La experiencia de enseñanza de la lectura y la escritura del maestro Luis F. Iglesias*. En: *Anales de la educación común. Tercer siglo. Etapa digital*, año II nro2, 39-44. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

¹³ Tomado de Caldo, P. (2011). *Un contexto sociopolítico y económico para la obra pedagógica de Olga y Leticia*, disponible en: <http://www.irice-conicet.gov.ar:8080/access/content/group/6ef38658-93c8-464c-ad87-47fbf1a97dab/Red%20social%20Escuela%20Serena/Olga%20y%20Leticia%20en%20su%20contexto%20Paula%20Caldo.doc>

de Barracas, Parque Patricios, Pompeya y Retiro. En la década de 1980 llega a la Escuela N° 1 del Distrito Escolar 5 y allí queda impactado por una vicedirectora que, contrariamente a lo habitual, saluda todas las mañanas con un beso a los estudiantes. En aquel entonces ya se encuentra comprometido con la educación popular y participa activamente en la famosa huelga docente de 1988. Durante los años 90, trabajando ya como vicedirector, descubre a Silvia Oettel, una directora que disfruta pasando muchas horas en el aula, mantiene un diálogo muy fluido con los alumnos y sus familias y alienta a los docentes que le llevan nuevas propuestas. Allí Samar comienza a experimentar con el ajedrez y la murga. Entre 1997 y 2012 es director de la Escuela n° 23 del distrito escolar 11: “Gral Savio” en el barrio de Flores, en la que desarrolla distintas experiencias relacionadas con la educación intercultural y la integración de la escuela con el barrio. Participa activamente en la recuperación del club Isondú y milita fervientemente el cambio de nombre de la Plaza de los virreyes por el de Tupac-Amaru. Hasta 2016 forma parte del Programa de Ajedrez Educativo del Ministerio de Educación de la Nación. Muere en febrero de 2019¹⁴. Su obra se compone de algunos textos: *¡Whiphay! Defendiendo la escuela pública con educación intercultural y prácticas alternativas* (2014), *Encuentros. Historias de luchas, desvelos y preguntas en la escuela pública* (2016) y *Encuentros 2. Un entramado de pedagogías insumisas* (2018). En estos últimos, compila los escritos de otros docentes junto a los suyos. Entre sus lecturas destacan Paulo Freire, Julio Barreiro, René Trossero, Miguel Ramondetti, María Teresa Nidelcoff, Henry Giroux y Olvaldo Bayer, entre muchos otros.

Hugo Lichtenzveig nace en 1952 en la Ciudad de Buenos Aires. Al finalizar el sexto grado, recibe premonitoriamente un libro en cuya dedicatoria se lee “*al que va a ser maestro*”. En el año 1965 se inscribe en la Escuela Normal Mariano Acosta para formarse como docente. La escuela secundaria lo aburre hasta el punto de que se refugia en bibliotecas, librerías y cines para poder enfocarse en sus verdaderos intereses: filosofía, economía, política, ciencias naturales y literatura. La acumulación de inasistencias debidas a sus asiduas “rateadas” lo lleva a repetir el año y, en virtud de un cambio en los diseños curriculares, no obtiene el título de maestro normal, sino de bachiller. Su experiencia como trabajador rural cooperativista en la chacra de sus abuelos durante las vacaciones de verano lo marca significativamente. En 1973 comienza la carrera de Biología en la Universidad Nacional de La Plata. La vida política lo impacta profundamente y comienza a militar en el Centro de Estudiantes, pero esta

¹⁴ Tomado de Samar, E. (2014). *¡Whiphay! Defendiendo la escuela pública con educación intercultural y prácticas alternativas*. Viviana Herrero ed.

experiencia se ve interrumpida por el golpe de estado de 1976. De regreso en Buenos Aires, cursa y finaliza el profesorado de primaria en el Normal Mariano Acosta. Luego de varias experiencias como docente, en 1985 comienza a trabajar en la Escuela N° 18 DE 6: “Antonio Bermejo”, en la que permanece hasta 2012, año de su jubilación. Allí lleva adelante durante más de 20 años una experiencia de educación cooperativa que ha sido descripta en diversos artículos y principalmente en el libro *Otra Escuela Posible. Cooperativa Escolar Manzana Podrida* (2018) que escribió junto a Marta Marucco. Menciona entre sus lecturas significativas a Antón Makárenko, Jesualdo Sosa, Célestin Freinet, Olga y Leticia Cossetini, Luis F. Iglesias, Gianni Rodari, entre otros¹⁵.

Horacio Cárdenas nace en 1976 en la Ciudad de Buenos Aires. Cursa la primaria en la Escuela N° 18 D.E. 1: “Dr. Rafael Herrera Vegas”, de la que guarda gratos recuerdos. Luego, finaliza sus estudios secundarios en el Colegio Nacional Buenos Aires y si bien es crítico de la impronta elitista de la institución, recuerda cálidamente aquellos profesores que le ayudaron a pensar. Su interés por las ciencias lo lleva a estudiar Física en la Universidad de Buenos Aires. A los 21 años trabaja como docente en el Ciclo Básico Común de la UBA, en un instituto privado y en un proyecto comunitario. En 1998, a poco de recibirse y profundamente desilusionado con la universidad, decide abandonar la física y comienza a estudiar el profesorado de primaria en la Escuela Normal Superior N°4: “Estanislao Zeballos”. Allí conoce a Marta Marucco y Aida Rotbart, quienes lo introducen al movimiento pedagógico de la Escuela Nueva. Entre 2007 y 2018 trabaja ininterrumpidamente como maestro de grado en la Escuela N° 15 D.E. 13: “República Argentina”¹⁶. Desde entonces se dedica a la formación docente. Forma parte del *Grupo de Maestros Luis Iglesias*¹⁷ y ha publicado, además de numerosos artículos, los libros *Diario de Ruta. Enseñar y aprender en tiempos de renacer indoamericano* (2013) y *Construir Matemática. Experiencias desde el aula* (2018). Su último libro, titulado *Las asambleas de grado. Herramienta para la convivencia, el aprendizaje y el ejercicio de la democracia en la escuela* ha sido estudiado en el marco de esta investigación en virtud de los valiosos aportes que allí se encontraron, a pesar de que el mercado editorial, curiosamente, aún no ha decidido publicarlo. Entre sus lecturas figura la obra de Olga

¹⁵ Tomado de Lichtenzveig, H. y Marucco, M. (2018). *Cooperativa Escolar Manzana Podrida. Otra escuela posible*. Ediciones del CCC.

¹⁶ Tomado de Marucco, M. (coord.). (2020). *Haciendo caminos. Diez años de reflexión sobre la práctica docente*. Ediciones del CCC (en prensa)

¹⁷ Algunos de los textos producidos por el Grupo de Maestros Luis Iglesias pueden consultarse en: <http://grupoluisiglesias.blogspot.com/>

Cossettini, Mario Lodi, Célestin Freinet, Janusz Korczak y Antón Makarenko, entre muchos otros.

Este breve recorrido por las vidas y obras de estos maestros emancipadores da cuenta de algunas características personales de cada uno de ellos que favorecen la comprensión de sus modos de encarar el trabajo docente. Se trata, en principio, de militantes políticos con convicciones fuertes y profundas, que cuestionan al sistema educativo desde su interior, con sus prácticas como testimonio de sus resistencias. Ello los ha llevado a enfrentar diversos conflictos con colegas y autoridades que, en algunas oportunidades les han costado severas sanciones, tales como el exilio geográfico o el cese de tareas.

Las trayectorias de Olga Cossettini y Enrique Samar presentan además la particularidad de que han ejercido funciones de conducción en sus escuelas. Ello implica que, además de trabajar sobre sus propias prácticas como educadores, han tenido la oportunidad de promover entre los docentes a su cargo modalidades de trabajo con una impronta emancipatoria, multiplicando de ese modo los efectos de su intervención política, pedagógica y didáctica. En lo que sigue, se presentan algunas de sus reflexiones en torno a las condiciones generales de dominación que plantea el sistema y las formas en las que éstas se expresan en la escuela capitalista.

La Macropolítica: el Capitalismo como Problema

Los maestros emancipadores entienden que las desigualdades económicas, sociales, políticas y culturales inherentes al modo de producción capitalista son la raíz de las injusticias que, al igual que muchos niños y niñas del mundo, viven sus estudiantes. Horacio Cárdenas advierte el problema y vislumbra una salida colectiva:

Papeles que compran, cobres que venden. Bienes y servicios fluyen a precio marea, y hasta la vida es mercadería de feria social. Reducen nuestra dignidad al éxito financiero y a su pornográfica opulencia. Inventaron la propiedad privada de las herramientas, pero nos dicen que es eterna. [...] Tal vez en una sociedad distinta, sin división en clases y con el destino en manos de los trabajadores, el dinero subsista, sin altares, circulando sin aglomerarse, cambiando de mano en virtud de lo que se cultivó para ser canjeado y no de aquello que reviste dignidad insobornable (Cárdenas, 2013: 130 y 131).

La cuestión nace con la distinción entre propietarios y desposeídos, se perpetúa en el marco de determinadas relaciones sociales de dominación y se expresa en las desigualdades que el sistema produce y reproduce sistemáticamente. Por su parte, Célestin Freinet advierte que el educador no tiene el derecho de desinteresarse por las injusticias que afectan a sus alumnos en

tanto determinan y condicionan el trabajo docente (Freinet, 1996: 34). Luis Iglesias observa al respecto que los principales problemas de la escuela rural argentina se relacionan con el régimen de propiedad de las tierras y los medios de producción, subsistencia y trabajo:

Y claro está que si se mantienen los latifundios, si el chacarero sigue cultivando con los suyos tierras ajenas, si grandes empresas siguen dueñas de explotaciones inconmensurables sin reparar en las condiciones de vida del hombre y su familia, habrá problemas de deserción escolar, analfabetismo, escaso rendimiento, por más hábiles técnicas de organización, por más ingeniosos planes y programas de educación que se intenten ensayar o montar en la misma trabazón de nuestra actual escuela primaria (Iglesias, 1959:12).

Olga Cossettini no es indiferente a las difíciles situaciones de sus estudiantes y tampoco lo son las maestras de su escuela. El siguiente fragmento es tomado del diario de una de ellas, Nélida Benítez:

Parece que ya las penurias se sienten en algunos hogares y esta gente que es tan sufrida, todo lo acepta con paciencia aunque sin resignación. –Al carnicero le debemos cinco meses y al verdulero cuatro. Al que menos le debemos es al panadero, tres meses, dice Elba. Irma Agrega: -el patrón de mi papá le debe ya tres meses y dice que él tampoco tiene dinero. Me angustia oírlos contar estas cosas; ¡ellos tan niños, tan buenos y humildes! (Cossettini, 1945: 50 y 51).

La Mesopolítica: ¿Para qué Educar?

Los maestros emancipadores son conscientes de que el sistema educativo cumple una función clave en la preservación del capitalismo. Mario Lodi lo expresa de esta manera:

[...] tenemos, en cambio, la realidad de una escuela que, lejos de ser una ayuda de la sociedad al hombre, sirve de expresión e instrumento a un sistema muy parecido en sus propósitos finales a todos los sistemas que consideran a los hombres una masa que tiene que ser esclavizada e instrumentalizada para fines que le son totalmente ajenos. Entre nosotros, el sistema en cuestión está fundado en el principio, de valor sagrado, de la propiedad y la iniciativa privada, que tiene como única motivación el rendimiento, provecho y como consecuencia inmediata la competencia. Quienes mandan han formado la escuela a imagen y semejanza del sistema (Lodi, 1977:13).

En tanto el sistema educativo se encuentra estructurado en función de los intereses de las clases dominantes, toda práctica pedagógica emancipatoria implica, necesariamente, una actitud de desobediencia ante lo instituido. Luis Iglesias lo expresa como sigue:

Yo he sido un maestro rebelde. Jamás me sujeté a los códigos del maestro común o la pedagogía entorpecedora que desconocía las necesidades e intereses de los niños. Y si no lo hice fue porque debía encontrar respuestas alternativas a una práctica escolar inserta en medio de adversidades materiales y contextuales que condicionaban el normal aprendizaje de los alumnos. Ante

circunstancias imprevistas o desfavorables, el posicionamiento de la escuela y del maestro no puede ser neutral (Iglesias, 2004: 92).

Esta constatación impulsa a estos maestros a una búsqueda orientada a transformar la educación y ponerla al servicio del pueblo: se trata, en definitiva, de reinventar la escuela para –algún día- cambiar el mundo. Horacio Cárdenas se refiere en estos términos a la función social y política de la escuela popular:

El pasado habla del futuro: la historia de los pueblos muestra que otro mundo es posible. En la escuela popular intentamos ensayar ese otro mundo. Si afuera todavía no está, que adentro se geste. Sin arrogarse ningún laurel, nuestra enseñanza es un ensayo presente del porvenir. Es una muestra de lo que la escuela puede ser, sencillamente porque aquí lo está siendo. Ningún podio busca escalar, simplemente el orgullo de saber qué es lo que quiere. El otro mundo posible es aquel que se construye intentándolo. Ese futuro se hace en este presente. Paradójicamente, no puede dejarse para más tarde. Ahora es cuando (Cárdenas, 2019: 74).

En la misma línea, Enrique Samar advierte las tendencias del capitalismo hacia la (auto) destrucción -ambiental y humana- y le contrapone la cultura del equilibrio y la armonía con el mundo que proponen los pueblos originarios. Así describe todo aquello que las comunidades indígenas pueden aportar en términos de emancipación y construcción de un mundo distinto:

Desde hace más de 20.000 años que los pueblos originarios viven en armonía con bosques, selvas y prados, animales y plantas, manteniendo el orden de la naturaleza, la pureza del agua y del aire sin contaminar ni causar erosión. Las escuelas, los colegios, las universidades deberían ser las primeras en comprender, aprender y acompañar a las comunidades indígenas que vuelven a protagonizar la historia, afirmando su identidad étnica y cultural, que tanto nos hace falta como antídoto al consumismo, el egoísmo, la indiferencia, la depredación de la naturaleza y la búsqueda de lucro a cualquier precio (Samar, 2014: 145).

¿Cómo puede la educación contribuir a la construcción de ese otro mundo posible? Olga Cossettini entiende que la escuela debe apuntar al estudiante no sólo en tanto individuo, sino también como ser social y para ello es fundamental la transmisión de determinados valores:

Es nuestro anhelo, por ejemplo, formar en el niño el sentimiento de solidaridad humana, base de una comprensión entre los hombres que sólo será posible cuando se conozcan, se comprendan y se amen, hermanados en un común sentimiento de lealtad, de generosa ayuda, de mutua correspondencia. Aspiramos a que el niño, sienta como una necesidad natural la de “dar”, dar de su alegría, de su belleza y de su emoción (Cossettini, 1945: 99).

Desde esta perspectiva, los niños y niñas que se forman en la generosidad y en la ayuda estarán preparados para compartir -algún día- una vida común con el resto de sus semejantes, en el marco de una sociedad de iguales. En este mismo sentido, Hugo Lichtenzveig explicita

la orientación político-pedagógica de su propuesta de enseñanza cooperativa en términos de formación ciudadana:

Los valores del cooperativismo, autoayuda, autorresponsabilidad, democracia, igualdad, equidad y solidaridad dan sustento al trabajo en el aula y permiten pensar que otra forma de organización social, basada en la participación y el compromiso con proyectos colectivos, es posible (Lichtenzveig y Marucco, 2018: 166).

Aquella ciudadanía solidaria, comprometida, sensible y participativa que se intenta promover contrasta con la lógica individualista, competitiva e indiferente que el capitalismo inscribe en las subjetividades sobre las que opera. Al respecto, Mario Lodi reflexiona sobre la potencialidad del desarrollo del pensamiento crítico en tanto vacuna contra la intolerancia:

No hay nada más peligroso que cultivar en un niño el germen de la intolerancia. La formación de una mentalidad tolerante tendría que ser el punto fundamental de los programas educativos de una sociedad civilizada. La razón de la tolerancia está en la razón misma. Pues consiste en sustituir la formulación dogmática de la verdad (lo ha dicho Dios – o Aristóteles – o el jefe del partido) por el examen crítico de las aseveraciones. La convicción impuesta por la convicción fundamentada. (Lodi, 1977: 139-140).

En la misma línea, Enrique Samar entiende que el racismo y la discriminación son construcciones ideológicas profundamente instaladas en el imaginario social de la cultura capitalista. Cree en el potencial transformador de la educación intercultural y así lo expresa:

Nadie nace racista, discriminador. Nos construye así una pseudocultura fundada en intereses espurios, en el prejuicio nutrido mediáticamente, en la falta de conocimiento entre nosotros mismos, en una falsa, alienada y alienante visión histórica y social que nos engaña y fragmenta. [...]Pensamos que es en el respeto donde se permite el conocimiento mutuo; en la convivencia y la solidaridad con el otro, donde mejoramos nuestro yo y nuestra sociedad; en la unidad en la diversidad, en la construcción pluralista en lo educativo y social de espacios interculturales, donde se destierran los odios y las guerras y se enriquece la humanidad (Samar, 2014:109).

Se trata, en definitiva, de apuntar a cambiarlo todo construyendo ciudadanía crítica y comprometida desde las aulas, tanto a través de la palabra como desde la acción. En este sentido, Mario Lodi da un paso más y propone el desarrollo de cierto tipo de inteligencia, a la que refiere como *global* y *armónica*, en tanto constituye un poderoso instrumento revolucionario:

La inteligencia que nosotros pretendemos desarrollar debe ser armónica y global: tiene que penetrar en los problemas, para encontrar soluciones adecuadas a la totalidad del contexto humano al que debe servir. El chico tiene que aprender a pasar de los materiales didácticos a la realidad, a las cosas, a los hombres. Únicamente si tienen esta capacidad de adecuarse a la realidad de nuestro

mundo humano, la habilidad y la inteligencia podrán ser instrumentos revolucionarios de análisis, de proyección y de lucha, y herirán, como un boomerang, a aquellos que piensan que el hombre es una cosa (Lodi, 1977: 153).

Los Temas Estudiados

El posicionamiento político de los maestros emancipadores se expresa nítidamente en la selección de los contenidos a enseñar. Las decisiones que toman en este sentido dan cuenta de sus concepciones e ideas sobre el mundo y cristalizan en determinadas propuestas de aprendizaje. Al respecto, Olga Cossettini describe cómo las maestras de su escuela transmiten el valor y la pasión por el conocimiento mientras abordan problemáticas tales como las corrientes migratorias, el racismo, la discriminación, la segregación racial, la Conquista y colonización de América, los Derechos del Hombre, la Constitución Argentina o el pacifismo, entre muchos otros. Así resume el modo en el que se estudia la historia de Cuba:

Dentro del concepto “América para la humanidad”, estudian, comentan, discuten y nace una clara comprensión del asunto que les había preocupado en un principio. Alguien ha nombrado a Martí. Su vida apasionada y heroica interesa profundamente a los niños, y entonces estudian Cuba, la lucha por su independencia, el sojuzgamiento en que ha vivido y los admirables ejemplos que ha dado y que da para alcanzar su independencia total (Cossettini, 1945: 84).

Al respecto, Horacio Cárdenas advierte las potencialidades que presenta la enseñanza de la historia de las injusticias y las luchas populares en relación al desarrollo de la conciencia de clase entre el estudiantado. Así resume las intencionalidades y el tratamiento pedagógico que elige para recordar el día del trabajador junto a sus alumnos:

Vástagos de semillas obreras y campesinas, nuestros niños podrían crecer aquí sin memoria de las luchas pasadas. Por eso –creemos-, la escuela debe ofrecerles el recuerdo de su tradición combativa, de aquellas frentes altas y dignidades enarboladas que sus abuelos nos legaron. Conversamos sobre el Día del trabajador. Vamos por un rato al pasado, unos 100 años atrás, para así volver a mirar el presente. Les cuento de la explotación industrial, del trabajo a destajo, de la infancia condenada a la miseria, pero sobre todo de la respuesta obrera: los sindicatos, las huelgas y las reivindicaciones. Se conmueven con la injusticia, especialmente con esa que refleja lo que viven (Cárdenas, 2013: 48).

En la misma línea, Enrique Samar recupera y pone en valor el legado de quienes lucharon por una *Patria Grande* en el discurso escolar que brinda como directivo de su escuela en ocasión del bicentenario de la revolución de mayo:

¿De qué hablamos cuando hablamos del Bicentenario? ¿Triunfaron las ideas centrales, fundamentales de Tupac Amaru, Moreno, Belgrano, San Martín, Artigas? ¿Cuáles eran sus ideales? Y los miles de hombres y mujeres anónimos que dieron su vida en la lucha de esos años, ¿por qué lo hicieron? ¿Con qué soñaban?

¿Triunfaron o fueron derrotados? Nuestro homenaje a esos miles de hombres y mujeres anónimos (Samar, 2014: 221).

Situar el foco en las historias de los desposeídos, los marginados, los perseguidos, los sometidos a los fines de suscitar sentimientos de humanidad, empatía y generosidad es sin dudas una práctica política de carácter emancipatorio. Hugo Lichtenzveig explica los motivos que lo llevaron a trabajar el atentado a la mutual de la AMIA en el aula, junto a sus estudiantes y resume el modo en que lo hicieron:

No solo de manera formal sino, fundamentalmente, de manera que permitiera un análisis de los hechos, sacar conclusiones y, por sobre todo, hacer y ser solidarios, asumiendo una actitud de compromiso, respetando el pluralismo ideológico, comprometiéndose con la causa de la paz (Lichtenzveig y Marucco, 2018: 86).

Burocracias, Mercados editoriales y Formación Docente

Los maestros emancipadores advierten que el sistema educativo capitalista se sostiene sobre determinadas estructuras, instituciones, roles y actores sociales que -algunas veces de forma intencional y otras sin saberlo- contribuyen a su reproducción. Entre ellos, mencionan a pedagogos, funcionarios, y empresas editoriales. Así se dirigía Célestin Freinet a los primeros:

Vais a buscar muy lejos los elementos básicos de vuestra pedagogía. Son necesarias consideraciones intelectuales y vocablos herméticos cuyo secreto poseen solamente los universitarios. Es tradicional referirse a Rabelais, Montaigne y J.J. Rousseau para hablar sólo de los pensadores cuya reputación es, desde hace tiempo, inatacable. Pero, ¿estáis seguros de que la mayoría de estas ideas que los intelectuales creen haber descubierto no corren ya por el pueblo desde siempre y de que el error escolástico no es el que las ha minimizado y deformado en su esencia para monopolizarlas y esclavizarlas? (Freinet, 1996: 121).

El maestro señala que el saber erudito de los especialistas universitarios, su vocabulario rebuscado y cierta propensión a hacer gala de elegantes las citas textuales contrasta con el desconocimiento que suelen demostrar sobre la cotidianidad de la vida en las escuelas y las complejidades inherentes al oficio docente. Cuando la distancia de los pedagogos respecto a los contextos educativos sobre los que pretenden influir cristaliza en teorías pedagógicas de moda o -peor aún- en políticas educativas, ello suele aportar más problemas que soluciones para el educador. Luis Iglesias advierte que, por lo general, las teorizaciones académicas no aciertan en dar respuestas a los desafíos didácticos que presenta la práctica y plantea el problema en estos términos:

Es común que las innovaciones educativas que aplican los maestros sean, en realidad, proyectos no elaborados por ellos mismos y que, por lo tanto, se encuentren desconectados de sus realidades y sus alumnos. En estas situaciones, muchos pueden optar por intentar llevar adelante la iniciativa amoldando las directivas novedosas a su cotidianidad escolar. Sin embargo, el desfase puede ser infinito. Por lo general, las propuestas no terminan de acomodarse jamás a las vicisitudes de la realidad concreta (Iglesias, 2004: 91).

Efectivamente, en virtud de la lejanía desde la que han sido elaboradas, algunas conceptualizaciones académicas y sus respectivos correlatos en el ámbito de las políticas educativas contribuyen a complejizar y agravar las situaciones que pretenden abordar. En ese sentido, Horacio Cárdenas problematiza el concepto de *inclusión escolar* y le contrapone la idea de *participación* surgida de su práctica cotidiana en las aulas:

Parece insinuar que es menester ayudar a los desvalidos, empujar a los inadaptados, forzar a los díscolos, arriar a los perezosos, adaptar a los ineducables. Se vuelve un eslógan que pide traer –por piedad, condescendencia u obligación– a quienes están fuera: invitados externos, extraños, extranjeros. Los incluidos son siempre otros y son entenados de una hospitalidad paternal, caritativa, asimétrica. Esta inclusión no sería lo contrario de la exclusión, sino un disfraz para su consolidación. Invitar a que venga “el pobrecito diferente” coloca al emisor en un interior, en un comando, en un altar de potestad y selección. [...] Para nosotros la inclusión verdadera solo es posible en esta clase de procesos de participación. Porque la inclusión no es resultado de aristas individuales ni gestos patriarcales, sino un atributo de las situaciones educativas. Es una práctica, no un mero discurso. Para incluir realmente hay que dar un espacio que no estaba, desarmar las posiciones, tumbar lo vertical, voltear lo existente (Cárdenas, 2019: 24 y 25).

Los funcionarios públicos también han merecido la atención de los maestros emancipadores, en virtud de su carácter de responsables últimos del cumplimiento efectivo del derecho a la educación de todos los niños y niñas. En una carta dirigida al Alcalde de Piadena en ocasión de su negativa a transportar en autobús hasta la escuela media a algunos de sus ex estudiantes, Mario Lodi escribe:

Hay situaciones que no se pueden resolver acallando la conciencia con una fórmula administrativa. Cada uno de los actos de la administración tiene una consecuencia en el plano humano, y éste lo tiene de manera particular. Y nosotros, administradores o educadores, tenemos el deber de no olvidar nunca las consecuencias humanas de nuestro papel en la sociedad. (Lodi, 1977: 405).

En la misma línea, Hugo Lichtenzveig advierte que las evaluaciones estandarizadas elaboradas desde los escritorios de los especialistas devenidos funcionarios –y por tanto, lejos de las aulas– son utilizadas políticamente para situar en la escena mediática la degradación de la escuela pública:

Todos los años aparecen en los periódicos los resultados de “operativos de evaluación” que denostan a los aspirantes por su bajo rendimiento, pero silencian lo que no se quiere ver: los resultados muestran que las evaluaciones están mal confeccionadas, pues se hacen desconociendo y, lo que es más grave, no queriendo conocer el proceso de enseñanza y aprendizaje que cada docente concreto desarrolla a lo largo del año escolar con su grupo de alumnos. Quienes redactan esas pruebas parecen hacerlo mirando absortos su propio ombligo (Lichtenzveig y Marucco, 2018: 182).

Al igual que sucede con muchos otros fenómenos educativos, el problema de la evaluación suele ser pensado por expertos y funcionarios con absoluta independencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje reales, concretos y situados que tienen lugar en las escuelas. Al respecto, Mario Lodi reflexiona sobre la importancia que revisten las calificaciones numéricas para las burocracias escolares y la centralidad que, en cambio, él otorga a las observaciones que realiza de sus estudiantes:

Las notas no tienen ninguna importancia, son meras formalidades que impone la burocracia escolar; llenemos, pues, los recuadros de las cartillas con números y hagamos felices a los hombres que manejan papelotes. A lo que yo atribuyo más importancia es a las observaciones que hay detrás de la hoja de las notas (Lodi, 1977: 247).

La distancia entre los despachos de las burocracias y las escuelas es equivalente a la que se observa entre una calificación numérica y las observaciones del docente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula. Con notable agudeza, Horacio Cárdenas formula una serie de interrogantes que dan cuenta de su posicionamiento ante los funcionarios de la Ciudad de Buenos Aires en relación los intereses que defienden y la prescindencia de la voz de los docentes en la elaboración de las políticas públicas:

¿Cómo propone el gobierno resolver la emergencia educativa que deja sin maestros los niños?
 ¿Qué hace por la apremiante falta de profesionales de apoyo a la enseñanza? ¿Qué dice de la superpoblación de las aulas? *¿Por qué cada vez menos jóvenes estudian para ser maestros?* ¿Qué funcionario alimentaría a sus hijos con las viandas que dan en las escuelas? [...] ¿Por qué el gobierno aumenta los subsidios a las escuelas privadas? ¿Los intereses de quién defiende? ¿Por qué los maestros no participamos ni en las decisiones ni en las discusiones sobre política educativa? ¿Acaso no estamos en condiciones intelectuales para hacerlo? ¿Nada tenemos para decir? (Cárdenas, 2013: 162).

Los maestros emancipadores saben que, además de favorecer la realización de formidables negocios empresariales, los mercados editoriales han construido, a través de los manuales escolares, un instrumento de dominación tan sutil como efectivo. Mario Lodi se refiere en estos términos a los problemas que plantea una enseñanza centrada en este tipo de materiales:

Está claro que donde se utiliza un manual, aun suponiendo que sea uno de los mejores, de los que procuran despertar el interés de los niños con preguntas a las que se sigue la explicación como en un cuento, se prescinde por completo de la experiencia de los niños. En consecuencia, éstos no podrán sacar ninguna norma de conducta de una situación predicada desde arriba, nunca elaborada desde la base. En una escuela que funcione así, la cultura y la moral son entidades que están por encima y fuera de la experiencia, completamente desligadas de la vida (Lodi, 1977:16).

Luis Iglesias también es crítico de los manuales escolares y plantea la necesidad de construir sus propios materiales didácticos para trabajar junto a sus estudiantes. Así se refiere a los componentes gráficos de sus guiones:

[...] podemos decir que los materiales gráficos de enseñanza, aportando las imágenes globales, el dibujo y el color, que son la mímica y la entonación de este lenguaje plástico, permiten que en todo momento y en cada rincón de nuestra escuela unitaria la situación esté “casi siempre dada”. El niño tiene allí, a su alcance, la imagen de la realidad bien enfocada para investigar en ella cuanto necesita (Iglesias, 1995:47).

Horacio Cárdenas advierte además que los manuales no son otra cosa que una manifestación concreta y palpable de la pedagogía y la didáctica de una escuela reproductiva que no pretende enseñar a pensar:

El manual cree que el conocimiento es recitar los nombres de las cosas y no analizar las relaciones entre las cosas. Considera que para estudiar hay que definir y clasificar antes que nada. Nosotros, en cambio, pensamos que definir y clasificar van después que todo. [...] El manual está inundado de un clásico mecanismo de pedantería: hablar en jerga para que nadie entienda que nada se entiende. Los autores se esconden en sus propios términos mostrando su vacío, porque sólo habla fácil quien sabe y puede compartir lo que sabe (cosa nada sencilla, por cierto: por algo los docentes estudiamos tanto). Ahí está el punto: el manual no fue escrito por maestros. Casi ninguno lo es. Paradoja de una escisión histórica: cobran sentido en el aula, pero no se escriben en las aulas [...] Lo que en el manual no es incorrecto conceptualmente es violento didácticamente. Es toda una propuesta para el fracaso (Cárdenas, 2013: 170 y 171).

Asimismo, los maestros emancipadores son críticos de la formación docente que han recibido en las instituciones en las que estudiaron, resaltando la disociación entre las teorías aprendidas y la realidad de las escuelas en las que trabajan. En la medida en que pretenden influir en lo educativo independientemente de aquello que sucede dentro de un aula, en el marco de este trabajo se considera a las diversas instancias de formación docente como parte de aquél engranaje burocrático que, en lugar de potenciar la enseñanza y el aprendizaje, tienden a obturarlas. Luis Iglesias lo expresa de este modo:

Cuando en 1938 nos hicimos cargo de la Escuela Rural número 11 de Esteban Echeverría, que está ubicada a 8 km. del pueblo bonaerense de Tristán Suárez, sólo llevábamos como bagaje

profesional una preparación normalista demasiado general y ambigua, que contrastaba notablemente con la precisa objetividad de los urgentes planteamientos que allí nos esperaban. Entonces también nosotros hubimos de crearnos desde el primer día, y luego con la vigilia de muchos otros que sumaron años, nuestra técnica de trabajo. Técnica que no cabe en la denominación de un método ya conocido, ni que tampoco es una simple suma total o parcial de algunos de ellos. Nutrida en la búsqueda inagotable de antecedentes y teorías –en lecturas mordidas con desesperada impotencia, muchas veces- fue moldeándose en la candente realidad de los elementos que la actividad diaria nos fue dando y quitando y aunque susceptible de rectificarse, perfeccionarse y enriquecerse, la consideramos ya suficientemente madura para describirla, origen y razón de ser de esta obra. (Iglesias, 1995: 2).

La reflexión sobre las propias prácticas con miras a su perfeccionamiento y las lecturas que él mismo elegía le brindaron las herramientas teóricas que la formación docente institucionalizada le había negado. Sucede que los maestros emancipadores son, por lo general, autodidactas y muestran una disposición permanente a experimentar en el aula. Con esa impronta Hugo Lichtenzveig encara su proyecto de educación cooperativa y así reflexiona sobre las limitaciones que observa respecto de su formación en esa área en particular:

La falta de formación en este tema es importante. Yo comencé experimentando y sentí la ausencia de una capacitación en servicio que me hubiera sido muy útil. El que fuese una experiencia aislada, además, me demandaba más tiempo, porque todos los años tenía que comenzar de nuevo (Lichtenzveig y Marucco, 2018: 177).

Se ha señalado que las prácticas pedagógicas emancipatorias se caracterizan por la búsqueda de coherencia entre las dimensiones ideológicas, pedagógicas y didácticas de la enseñanza y se ha problematizado el lugar subsidiario que el campo de la educación ha reservado para estas últimas. Al respecto, Horacio Cárdenas entiende que la formación ideológica del educador es condición necesaria pero no suficiente para que tengan lugar prácticas pedagógicas emancipatorias y expone la complejidad inherente al saber-hacer específico del oficio docente. Advierte entonces sobre la necesidad de reflexionar sobre los enfoques, métodos, técnicas, estrategias y herramientas con las que se trabaja en el aula para que la enseñanza y el aprendizaje significativos tengan lugar:

El docente no puede suponerse neutral, porque nada parecido es posible. A no ser que sea planta, piedra o mariposa, en cada caso tendrá opinión y postura. ¿Quién no admite posición frente a la exclusión, al desprecio entre pares, a la discriminación por tintes y tonadas, al machismo intravenoso, a los privilegios encapullados del racismo y sus maldades? ¿Quién no se conmueve con el dolor infantil? ¿Quién no tiritita con sus miedos y vibra con sus alegrías? El maestro no resulta indiferente a las vicisitudes de la dinámica grupal, dado que la experiencia lo atraviesa. ¿Cómo ser ajeno o surcar esterilizado los torrentes del trabajo que diariamente comparten? Ahora

bien, de ahí a pretender que nuestra visión del mundo se trasvase por inculcación inmediata, hay un largo trecho. No hay trasposición directa; no hay ideología que se transfiera mecánicamente. Además de autoritario, es un afán iluso. Por eso señalamos algunos resguardos e importantes alertas (Cárdenas, 2019: 19).

Con estas palabras, el maestro deja planteada una inquietud que es precisamente la que orienta esta investigación y alerta sobre el carácter autoritario y estéril de las “bajadas de línea” de aquello que se considera como políticamente correcto, en virtud de su carácter antipedagógico. Sucede que los maestros emancipadores saben que enseñar para cambiar el mundo no consiste simplemente “dar clase” o “presentar contenidos”, sino que se trata de una ciencia, un arte y una técnica que presentan ciertas complejidades que serán abordadas en lo que sigue.

A Modo de Síntesis

El análisis del posicionamiento político de los maestros emancipadores en relación a lo ideológico y lo pedagógico a través de sus textos permite inferir que:

- Se trata de educadores que explicitan sus preocupaciones en relación a las desigualdades e injusticias que produce el capitalismo, las cuales duelen más en la medida en que alcanzan a sus estudiantes en sus vidas cotidianas.
- Las críticas al sistema educativo capitalista los llevan a imaginar otro tipo de escuela para otro tipo de sociedad. Deciden entonces ensayarla en sus aulas.
- Tienen claro por qué y para qué educar y esa certeza orienta las decisiones que toman en la escuela, expresándose tanto en los temas que enseñan, como en sus formas de presentarlos.
- Saben que transformar la educación implica, ante todo, humanizar los procesos de enseñanza y aprendizaje y por ello son críticos de las burocracias escolares, entre las que destacan pedagogos, funcionarios, mercados editoriales e institutos de formación docente.
- Se diferencian de muchos otros educadores progresistas –que bien podrían compartir estas afirmaciones– en la medida en que sus críticas a la economía, la sociedad, la política, la cultura y la educación capitalistas se traducen en propuestas de enseñanza consistentes con dichos posicionamientos y por lo tanto en la construcción de una didáctica que les permite continuar generando teoría educativa.

En los siguientes capítulos se analizan algunas dimensiones específicamente didácticas de sus experiencias educativas en relación a los modos en los que estos educadores abordan los climas y vínculos en el aula, las formas en las que trabajan con la realidad como punto de llegada y partida de los aprendizajes y algunas especificidades que presentan sus modalidades de reflexión sobre las propias prácticas.

CAPÍTULO III: Climas y Vínculos

En el capítulo anterior se ha afirmado que los maestros emancipadores son agudos críticos del capitalismo, de las desigualdades e injusticias que le son inherentes y de la escuela que las clases dominantes han construido –junto con otros dispositivos de manipulación ideológica– para garantizar su hegemonía. Se ha planteado también que lo que los distingue de otros educadores es su forma de abordar el trabajo en el aula. Los capítulos que siguen se enfocan en dimensiones específicamente didácticas de la enseñanza que, como se señaló en el apartado teórico de este trabajo, suelen ser subestimadas por funcionarios, especialistas, formadores docentes, directivos, supervisores como así también por maestros y profesores. La constatación respecto del carácter esencialmente político que presenta la didáctica contribuye a visibilizar, problematizar y advertir sobre las consecuencias de dicha omisión. Este apartado desarrolla la idea de que, además de expresar modos específicos de concebir el poder y la autoridad del docente en términos de la micropolítica del aula, el abordaje de los climas de trabajo y los vínculos pedagógicos condicionan la enseñanza y el aprendizaje. En tanto la clave de estos procesos consiste en que el grupo clase asuma como propios los propósitos formativos del educador, transformándolos así en objetivos de aprendizaje que comprometen sus subjetividades, el problema puede ser planteado en términos de eficiencia. En sintonía con lo planteado en el encuadre teórico-conceptual a través de las palabras del profesor Manuel Becerra, Luis Iglesias reflexiona al respecto en estos términos, desplegando la complejidad que presenta el problema:

Casi está de más decirlo, pero el educador debe ser incontrastablemente eficiente. Esto no significa terminar el programa en los tiempos establecidos, o hacer todo lo que dicen que se debe hacer. Ser eficiente implica hallar o inventar los recursos propios e instrumentos que permitan crear las condiciones para enseñar y aprender. Éste es, tal vez, el modo más valiente de buscar esa eficiencia. Porque no hay buenos resultados sólo con la implementación de recetas que indiquen qué se debe hacer en cada situación o cómo se debe reaccionar ante la eventualidad de lo imprevisible (Iglesias, 2004: 86).

Sucede que los maestros emancipadores saben que las pedagogías creadoras se construyen en las aulas y son conscientes de la complejidad que presenta el despliegue de propuestas educativas que apunten al cambio social. La búsqueda de coherencia y armonía entre cosmovisión ideológica, objetivos pedagógicos y abordaje didáctico los ha conducido a un proceso de deconstrucción radical del dispositivo escolar capitalista para experimentar nuevos modos de enseñar y aprender. Sus relatos dan cuenta de sus formas de pensar el clima de trabajo en el aula y la construcción del vínculo pedagógico entre el docente, los estudiantes

y el conocimiento. A continuación se presentan algunos de sus aportes en relación a sus críticas a la escuela capitalista, para luego abordar el problema de la construcción del clima escolar y los vínculos entre educadores y educandos. Luego se presentan algunas de sus ideas en relación a la democratización de la escuela y finalmente, se retoman algunas de sus reflexiones en relación a cómo debe ser un maestro.

Una Maquinaria Burocrática, Autoritaria y Deshumanizada

En tanto tecnología de poder, la *disciplina* opera sobre los cuerpos y las subjetividades con el propósito de fabricar sujetos dóciles y útiles al modo de producción capitalista (Foucault, 1979). La escuela, tan parecida a la cárcel y a la fábrica, cumple así su función social: preparar a los más jóvenes para que, en el futuro, asuman mansamente su condición de trabajadores explotados. Mario Lodi identifica una estrecha relación entre la escuela autoritaria, la docilidad y la ignorancia:

El contenido ideológico y el método autoritario son expresiones de una escuela política de clase que está encaminada a formar hombres dóciles y pasivos, a ser posible ignorantes de los problemas más acuciantes. El maestro, en este contexto, rodeado de tantas dificultades, se vuelve un instrumento del sistema casi sin darse cuenta de ello, lejos de ser, como debería, garantía de la formación de hombres libres [...]Y es que uno muestra cómo es ya al primer día, cuando ante los niños debe decidir, plantear, cuál va a ser su trabajo: subyugar o liberar. (Lodi, 1977:17).

Efectivamente, el sistema educativo tiende a corroer el espíritu del desprevencido docente progresista quien, sin advertirlo tal vez y probablemente a pesar suyo, termina transformándose en un engranaje más de esa ingeniería social de producción y reproducción de desigualdades que es el capitalismo. Los maestros emancipadores saben que el carácter político de la enseñanza se expresa en cada acción que llevan adelante, por más pequeña o insignificante que parezca. La impronta reproductiva o emancipatoria de sus prácticas de la enseñanza se define por el conjunto de las decisiones que toma en el aula. Al respecto, la constatación respecto de la funcionalidad política de la violencia que caracteriza a la escuela capitalista los lleva a rebelarse contra toda forma de autoritarismo. Luis Iglesias se define a sí mismo como un maestro rebelde y explica como sigue las razones de su oposición a la escuela disciplinadora:

Siempre estuve en contra de una escuela con fisonomía carcelaria, en donde docentes y niños sean coaccionados en sus capacidades creativas por rígidas reglamentaciones, abarrotados horarios o estrictos programas de estudios. Las causas de mi contrariedad hacia este tipo de escuela son claras. Un establecimiento escolar con una obstinada actitud de vigilancia y podadera, sacrifica no sólo el alma del niño aherrojándola y pervirtiéndola, sino que también alcanza la del propio

educador, quien en torpe emulación cuartelera agota sus energías, amarga su optimismo, conturba su serenidad (Iglesias, 2004: 82).

Los maestros emancipadores emprenden entonces el largo camino de la *deconstrucción* de los modos de ejercer la docencia que vivieron como estudiantes y con los que fueron formados como educadores. Comienzan así a liberarse de la enajenación que el dispositivo escolar produce sobre ellos. Desde sus inicios en la docencia Hugo Lichtenzveig ha problematizado la impronta excesivamente formal y superficial de la vida institucional escolar:

Entremos a la escuela, ¿por qué se forma y en algunas escuela se canta o recita -sic-?, Saludamos y luego a las aulas, ¿jaulas? Abren las mochilas y sacan el cuaderno. ¿Por qué es tan importante el cuaderno, su prolijidad, el subrayado, la ortografía, y muchos detalles más que no son detalles en apariencia? ¿Por qué cada maestra se encierra en su habitación con sus alumnos y no comparten ni lo producido ni actividades conjuntas? ¿Cada maestro con su librito? En mis primeros años me parecían cosas muy feas e inútiles, luego aprendí, leyendo a mis maestros, que tienen un significado domesticador en contradicción con la creación, el aprendizaje y la construcción de la vida colectiva (Lichtenzveig, 2013: párrafos 2-3).

Evidentemente no se trata simplemente de cuestiones formales ni detalles en relación a los estilos de enseñanza, en tanto la valoración del orden y la disciplina que impone la escuela reproductiva tiene como propósito garantizar la docilidad y obediencia de los futuros trabajadores explotados. Lo que distingue a estos educadores de otros docentes progresistas es que saben bien que no se puede emancipar a otros a través del uso de la violencia, pues se trata de dos términos irreconciliables: no se puede obligar a nadie a ser libre. En relación a esto, Horacio Cárdenas ha aprendido tanto de sus maestros como de sus estudiantes y por ello comprende la importancia y complejidad que presentan el clima de trabajo en el aula y los vínculos que se construyen entre quienes enseñan y quienes aprenden:

Nadie puede aprender bien cuando no está cómodo en su lugar de trabajo. Y ese “nadie” involucra por supuesto también al docente. Algo deberíamos hacer entonces para que el malestar se desvanezca, o al menos se apacigüe. Para que un estudiante aprenda en la escuela es indispensable un grupo de trabajo. [...] Pero para que esta interacción social ocurra no basta con amontonar gente. Sucede solo cuando está conformado un grupo, porque se establece la confianza necesaria para expresarse, para pronunciar las inquietudes, para arrojar esas ideas que todavía no tenemos aseguradas, para aceptar que no se está de acuerdo, para decirse sin ofender, para que una creación conjunta sea posible, producción en la que todos hayan puesto algo (Cárdenas, 2019: 10).

Los maestros emancipadores entienden que el autoritarismo constitutivo de la escuela capitalista obtura la posibilidad de que tengan lugar verdaderos procesos colectivos de construcción de conocimientos. Además de la violencia y el adoctrinamiento que les son

inherentes, denuncian abiertamente su carácter antipedagógico. Planteado el problema en estos términos, en lo que sigue se retoman algunos de sus aportes en este sentido

Recibir a los Estudiantes con los Brazos Abiertos

Ante la violencia y el autoritarismo de aquella escuela disciplinaria que sanciona, corrige, amenaza y reprime, estos educadores construyen climas y vínculos escolares que se caracterizan por la serenidad, la alegría, el afecto, la confianza y el trato cordial entre quienes enseñan y aprenden. En el primer capítulo de este trabajo se ha afirmado que los modos en que un docente se relaciona con sus estudiantes expresa cabalmente su posicionamiento político. Al respecto, Célestine Freinet entiende que la escuela debe recibir a sus estudiantes con los brazos abiertos, tal como se los debe recibir también en el hogar:

El espíritu nuevo de nuestra escuela se revela en la actitud de los niños incluso antes de entrar en clase. Nosotros no somos partidarios de ese silencio mortal que debe seguir, según algunos, a la señal de la campana, ni de esa alineación militar en la que unos fanfarronean orgullosamente mientras otros se esconden para hacerse olvidar o perdonar. Uno se calla así, latiéndole el corazón, cuando llama a la puerta de alguien desconocido que nos intimida. Pero cuando se regresa a casa, se entra con alegría, el espíritu y la boca llenos de confianzas que nos apresuramos a hacer o de preguntas que no tardamos en plantear. Queremos que nuestra escuela sea la casa familiar donde el corazón se abra y se exterioricen los pensamientos. [...] Si alcanzamos esa camaradería, que puede elevarse a la dignidad de comunión, el niño que hasta ahora dejaba a la puerta de la escuela sus intereses dominantes, su afectividad y lo mejor de su vitalidad, permitiendo que tan sólo penetrara en ella la sombra vergonzosa y temerosa de sí mismo, ese niño entra ahora con pie firme en “su” escuela. Y la vida ambiente, compleja y sutil, también penetra con él” (Freinet, 1996: 74 y 75).

Los maestros emancipadores saben que la apropiación del espacio escolar por parte de los estudiantes favorece el compromiso efectivo de su subjetividad en las propuestas de enseñanza y aprendizaje que le son planteadas. La construcción de un clima de libertad, confianza, tranquilidad y camaradería tiene una funcionalidad didáctica, en tanto se sostiene que de esa forma se aprende más y mejor. Luis Iglesias se refiere así a la forma en la que sus alumnos habitan su escuela, generando de ese modo las condiciones de posibilidad para que tengan lugar la enseñanza y los aprendizajes:

Toda la escuela, con sus patios, galería, cocina, muebles, juegos, etc., es pertenencia efectiva de los niños; ellos entran, se instalan, usan todo el instrumental libremente, y libremente juegan o incursionan en los alrededores, respetando sus propias reglamentaciones, sin temores a ninguna rigidez impuesta a toque de campana. Nosotros ambicionamos responder con amplitud a sus gustos y necesidades, para que ellos encuentran en *su escuela* casi todo lo que se les niega tan

torpe y despiadadamente; creemos que recién entonces nos esa dado plantearles honradamente las exigencias de sus aprendizajes y responsabilidades. (Iglesias, 1995: 6).

Como advierte el maestro, no se trata simplemente de un acto de justicia social retributiva: el clima de trabajo condiciona el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. En la misma línea, Olga Cossettini observa que la apropiación subjetiva del espacio escolar y de la propuesta pedagógica sólo es posible en un marco de serenidad y alegría. Así describe el clima de trabajo que se respira en la escuela que dirige:

Y así se va el año entre días y días en que el cálculo matemático y las mediciones y las trabajosas series de problemas, se entrelazan con las demás ciencias y, en armonía con ellas, se abre camino el color y la poesía, el canto y el teatro y la danza y animándolo todo la serena alegría de vivir de los niños y de sus maestras; serena alegría de vivir sintiendo que la vida vale la pena de vivirla con hondura para que puedan sus raíces ser madurez eterna. (Cossettini, 1945: 84).

Sucede que los maestros emancipadores deconstruyen sus propias matrices de aprendizaje y por lo tanto saben que, cuando se está cómodo, tranquilo y alegre, se puede aprender más y mejor, por lo tanto construyen su autoridad pedagógica a través del acompañamiento. Como se ha señalado, sus estilos de enseñanza se caracterizan por la búsqueda de coherencia y armonía entre pensamiento, discurso y acción, dando cuenta de un saber didáctico que es fruto de la reflexión sobre las propias prácticas docentes.

Emancipación no es Sinónimo de “Descontrol”

El planteo es, sin dudas, disruptivo, en tanto se da de bruces con todo lo que el sentido común dicta sobre la escuela: ¿Qué tiene que ver la alegría de vivir con el conocimiento? ¿Quién ha sido feliz en su escuela? ¿Cómo fue que la letra dejó de entrar con sangre? Los maestros emancipadores conocen bien las incomprensiones y resistencias que sus modos de enseñar suelen suscitar entre funcionarios, especialistas, colegas y autoridades. Advierten entonces sobre el error en el que se incurre cuando sus prácticas son asociadas con cierto tipo de “caos escolar”. Al respecto, Célestin Freinet contrapone a la vigilancia y el castigo el compromiso con el trabajo escolar:

Adivinamos la inquietud de los pedagogos: ¿cómo podrá vigilarse a los niños y qué sucederá con los alumnos de una clase cuando el maestro esté en la otra habitación? El problema sería efectivamente insoluble en la escuela tradicional donde el trabajo está en función de la vigilancia y de la autoridad. Felizmente las condiciones han cambiado en las escuelas que trabajan según nuestras técnicas. Hoy es un hecho indiscutido: cuando los alumnos se dedican a trabajos que les interesan profundamente porque responden a sus necesidades funcionales, la disciplina se reduce a

la organización de estos trabajos y sólo requiere un mínimo de vigilancia que, la mayor parte del tiempo, se dedica al equipo o grupo. El maestro deja de ser un guardián para convertirse permanentemente en consejero y auxiliar (Freinet, 1996: 52 y 53).

Sucede que los maestros emancipadores no actúan como agentes del servicio penitenciario porque advierten la contradicción implícita en la voluntad de educar para el cambio social y el despliegue de prácticas pedagógicas disciplinadoras, tales como la vigilancia y el castigo. Se trata, por el contrario, de acercar al alumnado al mundo del conocimiento y para ello son necesarios métodos, técnicas y estrategias de enseñanza distintas. Luis Iglesias propone el reemplazo de la disciplina de cuartel por una disciplina del trabajo que sólo puede tener lugar, en el marco de un clima ameno y fraterno, demostrando a través de su experiencia que la violencia se encuentra en las antípodas del acto de enseñar y aprender:

La vida de la escuela unitaria inevitablemente exige el desarrollo de la ayuda mutua consciente y amistosa, liberada de toda “disciplina” que se obstina en clavar a cada niño en su banco durante 45 minutos y multarlo o castigarlo por unas pocas palabras susurradas de compañero a compañero. En ella debe formarse y respetarse una *disciplina de trabajo*, de realizaciones, cuyo ritmo sereno y progresivo vaya absorbiendo y educando sin precipitaciones las maneras naturales del niño, que por cierto, no son siempre las del silencio claustral, de la concentración aislada, de la frialdad muda. [...] Habladores, dicharacheros, bullangueros, poniendo a prueba nuestra serenidad conjurada, cumplían con lo suyo y cumplían bien (Iglesias, 1995: 462-463).

Este cambio de enfoque subvierte el complejo de relaciones sociales que tienen lugar cotidianamente en las aulas entre educadores y educandos, en tanto la dominación y el ejercicio arbitrario del poder no tienen lugar en una propuesta donde priman la cooperación y la convivencia democrática. Para aprender a enseñar, el maestro emancipador debe primero desprenderse de la impronta represiva que caracteriza a la escuela capitalista. En este sentido, Olga Cossetini describe la forma en la que sus estudiantes aprenden mientras conversan, se mueven e incluso cuando se interrumpen y se superponen:

Estos niños mientras hacen sus exploraciones, hablan entre ellos y con la maestra y toman apuntes. En el aula, la conversación se hace general, conversan sobre lo que han visto y lo asocian a conocimientos que poseen, contándolos con desenvoltura y gracia. Para conversar así necesitan levantarse y formar círculo alrededor de la maestra. Al principio hay confusión provocada por el deseo de todos de intervenir con una noticia o con un dato que han recogido a través de sus exploraciones individuales, pero poco a poco se acostumbran a hablar por turno, a escuchar al compañero, a corregirlo si se equivoca y el “yo quiero agregar a lo que dijo Elba...” empieza a escucharse en segundo grado, para generalizarse en todos los demás de la escuela primaria (Cossetini, 1935: 94).

Los maestros emancipadores comprenden que la clave está en el modo en que se concibe el trabajo escolar: ya sea como castigo o en tanto actividad productiva que enriquece, nutre y da placer. En este sentido, Horacio Cárdenas advierte sobre el error implicado en confundir al trabajo escolar con una condena:

Respetar nuestra tarea significa dignificar el trabajo, sobre todo el de los estudiantes. Un trabajo como derecho, como realización de la condición humana, como respuesta creativa, como propuesta interesante. Si creemos que el trabajo es un castigo, entonces ¿quién tendrá ganas de trabajar en nuestras aulas? No hace falta anunciarlo; las concepciones arraigadas se transparentan. Se puede demostrar llegando sistemáticamente tarde, evadiendo algunas responsabilidades cotidianas o con frases arrojadas al pasar. ¿Qué transmiten las clásicas “¡pórtense bien o les mando el doble de tarea!”; “¡el que habla tiene más trabajo!”; “si se siguen portando así, se llevan un trabajo práctico”? ¿Qué noción de trabajo conllevan? ¿Qué denota, por otro lado, su recíproca “¡Felicitaciones! Como se portaron tan bien, ahora de premio les doy hora libre”? ¿Qué quiere decir?! ¿Que el trabajo es un castigo y el retiro de nuestra función una recompensa? ¿Que la tarea es un suplicio, una condena a cumplir? ¿Que dejar de aprender es una celebración, un laurel? ¿Que la libertad se parece a suspender el aprendizaje? (Cárdenas, 2019: 56).

De modo que la deconstrucción del dispositivo escolar capitalista implica la desnaturalización, problematización y análisis crítico de todo lo que se cree saber sobre la escuela, tanto en lo estructural como en los detalles. Presentar al conocimiento como algo aburrido, penoso, impuesto y sin sentido es uno de los mayores logros del sistema educativo capitalista. Revertir esta situación constituye uno de los desafíos didácticos más complejos para los maestros emancipadores. En lo que sigue se plantea que el vínculo pedagógico que se establece entre educadores y educandos es clave en este sentido.

La Construcción del Vínculo Pedagógico

Las propuestas de enseñanza que un docente lleva al aula pueden ser recibidas al menos de tres formas distintas por el grupo-clase: en el mejor escenario posible, los estudiantes responden al convite comprometiéndose en el proceso de aprendizaje que se les ha planteado, lo cual redundará en la construcción de conocimientos vitales y significativos. En muchos casos sólo se obtiene una respuesta de carácter burocrático y formal en la que se advierte cierta indiferencia en relación al saber, probablemente transmitida –de forma no intencionada– por el maestro: sin importarles mucho lo que se está trabajando, los estudiantes responden a lo que se les pide, completando las consignas con el único objetivo de aprobar. Finalmente, el rechazo también es una reacción posible y suele presentarse cuando los alumnos han sido ignorados y/o violentados por el docente. Ahora bien: la subestimación de muchos expertos,

funcionarios y docentes respecto de la centralidad que presenta la construcción de vínculos pedagógicos entre quien enseña y quienes aprenden para que tengan lugar prácticas pedagógicas emancipatorias da cuenta de su desconocimiento respecto del carácter humano, social y situado que presentan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lejos de los lugares comunes que suelen encandilar al campo académico y basándose en sus propias prácticas, Horacio Cárdenas afirma que el trabajo docente debe ser encarado con deseo y con una determinada forma de estar presente en el aula:

Los malestares aparecen en el aula cuando los maestros retiramos el deseo. Si no ponemos ganas en nuestra tarea ¿qué esperamos como respuesta estudiantil? Esa desidia transmitida retorna inevitablemente en ansiedad, violencia, agresión. En cambio, cuando la tarea se encara con lumbre de vida, el ardor se contagia. Por eso, la más exquisita herramienta para acotar la indiferencia es el deseo, las verdaderas ganas de trabajar. Se trata de ofrecerse de cuerpo presente, de alma presente, con fresca vida manando en nuestro interior. Estar con ellos y con ellas, no con los pajaritos en otra parte. Estar encendidos. Propiciar el fuego vital, “aun cuando solo fuera en la blancura de un pañuelito lavado”. Estar dando. Habitar plenamente la clase. Presencia con el flujo hacia adelante, invadida de vida. Rotunda y descarnada presencia (Cardenas, 2019: 54).

Los maestros emancipadores saben que su autoridad pedagógica se construye a través de la forma en la que habitan el aula y tienen claro que no tienen el derecho de privar a sus estudiantes del disfrute de su infancia. Buscan promover entre ellos el deseo por aprender y advierten que para ello es fundamental mirar al mundo con ojos de niño. Para ejemplificar esto, Mario Lodi relata la secuencia que tiene lugar luego de su visita a la fábrica del padre de una de sus alumnas:

Los niños toman el armario al asalto, los pupitres, las carpetas, todo lo revuelven hasta el fondo: listones de madera, palitos, el litro de criatal, pinceles, espátulas de la tipografía, partes del ábaco y demás instrumental es utilizado para ensayar. Todos los niños, desparramados por la clase, golpean, rascan y forcejean para reproducir los ruidos del taller [...] Pronto el aula se transforma en un taller con todas las máquinas y ruidos correspondientes. Cada uno trabaja por su cuenta, al ritmo de su máquina, y el efecto global es sorprendente: hay un ritmo general, como el de la respiración, es el ritmo del trabajo colectivo. La grabación todavía resulta más sugestiva; es una composición musical de pocos minutos que empieza y concluye con la voz de la sirena que Katia imita perfectamente (Lodi, 1977: 105-106).

Así, deja aflorar aquello que cualquier otro docente, típicamente enajenado, hubiera censurado rápidamente: las energías espontáneas que surgen en los niños cuando algo los entusiasma. Lo hace porque comprende que es una de las condiciones de posibilidad para que tenga lugar el aprendizaje. Allí donde otros no podrían ver más que caos, ruido y descontrol,

el maestro Lodi escucha música e inmediatamente identifica una oportunidad para que los aprendizajes puedan comenzar a ser construidos colectivamente. Olga Cossetini se expresa en el mismo sentido y propone que, para comprender las líneas generales de su plan de trabajo, el docente recorra el vecindario de la escuela junto a sus estudiantes para detenerse a contemplar el mundo y que luego:

[...] vuelva a la escuela y una vez en su aula, deje a los niños reaccionar naturalmente, respetando esa expansión a veces ruidosa –nunca indisciplinada y siempre profundamente saludable- por querer decir a su manera lo que ha visto y oído, lo que sabe, lo que piensa y lo que cree. A poco de escucharlos, el maestro descubrirá que en el breve paseo, han obrado sobre el espíritu de los niños dos influencias: la que viene del mundo físico -naturaleza en torno- y la del mundo social, en cuyo seno se han ido realizando los valores de la conducta moral y la creación humana. Observará también, a poco de haber vivido así y adoptado un tono de amistad y de confianza, que sus alumnos se expresan por primera vez originalmente –ya en la composición, ya en el dibujo- y descubrirá, con íntimo gozo, que sus niños han creado (Cossetini, 1945: 21 y 22).

En tanto la escuela reproductiva censura y reprime violentamente las reacciones espontáneas de los niños por considerarlas un obstáculo para “el desarrollo normal de las clases”, los maestros emancipadores las respetan, favorecen y promueven con el propósito de invitarlos a construir aprendizajes significativos. También advierten el potencial que presenta el juego para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Enrique Samar lo piensa desde el lugar del placer:

Hay que revalorizar el juego-aprendizaje porque el niño aprende jugando, por eso sostengo que hay que darle forma lúdica al aprendizaje. De esa forma el niño será el protagonista. Vivenciar el placer de jugar y el placer de estudiar fue lo que le llevó a unirlos y relacionarlos. Aprender es placentero; jugar también (Samar, 2014: 96).

Al discurso empresarial de la disciplina, la productividad y el rendimiento escolar, los maestros emancipadores contraponen el deseo y lo lúdico como vehículos para la construcción de conocimientos significativos. Al respecto, Horacio Cárdenas comparte una interesante y fundamentada apología del juego en tanto herramienta pedagógica realmente potente:

Decimos en principio: hay que jugar en la escuela. Jugar no es perder ni pasar el tiempo. Hay que hacerlo porque jugar es un derecho humano. Y lo es por necesario. Además, el juego es una herramienta pedagógica. Hay que jugar en la escuela porque el juego es una manera de conocer. Es una forma de acceder a los seres humanos y a las cosas del mundo. Sirve para organizar el pensamiento, para aprender contenidos y para conformar grupos. Jugar es un modo de leer la realidad. Así lo hacemos desde que nacemos, intuitiva y espontáneamente. Cuando niños,

exploramos amasando, tirando, estirando, probando *qué pasaría si...* El juego es ese ejercicio de fantasía que interroga al mundo. (Cárdenas, 2013: 136).

Introducir el juego en la escuela con criterio pedagógico es emancipador tanto para los estudiantes como para el docente: transformar la escuela-cárcel-fábrica-regimiento en un patio de juegos en el que se enseña y se aprende es, sin dudas un acto revolucionario. Mario Lodi recuerda el momento preciso en que comprendió esto:

Un día, mirando desde la ventana de mi aula a los niños que jugaban en el patio, libres, felices, se me ocurrió compararlos con los que tenía sentados delante de mí en sus mesas, obedientes, resignados, sin ideas, mientras que los de ahí abajo estaban vivos, rebosantes de fantasía. Desde aquel día yo dije basta a un viejo tipo de escuela, la escuela autoritaria en la que yo mandaba y los niños obedecían y empecé otra en la que liberando a los niños me liberaba a mí mismo, daba sentido a mi propia vida y dejaba de hacer de ellos pequeños esclavos... Y además, el placer de no mandar, especialmente a los niños, a los que manda todo el mundo. Pues sí, creo que todo empezó el día en que vi desde la ventana los juegos de aquellos niños libres... (Lodi, 1977: 258).

Las prácticas pedagógicas emancipatorias apuntan a liberar tanto a docentes como a estudiantes de la alienación que produce el sistema educativo capitalista porque no hay placer ni disfrute en quien aprende si no los hay por parte de quien enseña. Sin embargo, cuando el docente no tiene claros los aspectos centrales de su enfoque didáctico, incluso el juego puede caer en las trampas de la burocratización y la rutinización, del mismo modo que sucede cuando los cambios en la distribución del espacio no vienen acompañados por prácticas de la enseñanza claras, precisas y consistentes. A Olga Cossetini también le gusta observar a los niños mientras juegan en el patio y así reflexiona sobre la artificialidad que presenta el juego impostado, interesado, forzado por un adulto que ya no sabe jugar como niño:

Cuando tomados de las manos hacen una ronda, cuando corren, cantan, saltan, aparecen y desaparecen por detrás de los árboles, cuando se detienen en actitud de atisbo, de espera o de breve descanso, cuando mecen un muñeco imaginario, cuando corren tras el aro o la pelota, hay siempre en todo juego un ritmo de danza, plástica y dinámica de gracia, que desaparece al primer intento de someterla a una dirección, de aplicarle una técnica. Esta observación es fácil de hacer si del juego libre de los niños en el patio nos trasladamos al juego “impuesto” por el adulto y muy especialmente si este juego “impuesto” es para exhibirlo en un escenario (Cossetini, 1945: 179).

Acercarse a los Estudiantes, Escucharlos, Conocerlos y Comprenderlos

Los maestros emancipadores saben que la enseñanza y el aprendizaje no son productos estandarizados que se pueden replicar mecánicamente en modo automático una vez que se ha descubierto el modo más rápido, sencillo y eficaz para hacerlo. Es por ello desconfían de las teorías de moda, recetas y prescripciones que “bajan” a la escuela especialistas y funcionarios.

Entienden que, por el contrario, se trata de procesos situados, complejos y multideterminados, atravesados por múltiples emergentes. Tienen claro que la generación de un clima cálido, de confianza y camaradería implica necesariamente la construcción de determinados tipos de vínculo pedagógico. Luis Iglesias observa que acercarse a los estudiantes, escucharlos y conocerlos es clave en este sentido:

Si no queremos frustrar el clima de confianza mutua, necesitamos conocerlos bien, acercarnos a ellos, escucharlos haciéndolos hablar y escribir, preocupándonos seriamente de lo que dicen, quieren o reclaman; no menos importante es ver con nuestros ojos dónde viven, cómo, y conocer sus regímenes de vida, sus ocupaciones y sus penurias. Casi siempre nos equivocamos cuando nos hacemos una opinión de uno de ellos sin habernos aproximado suficientemente (Iglesias, 1995: 458).

La actitud de serena y atenta escucha es clave en la construcción de vínculos humanizados y saludables entre el docente y sus alumnos. La construcción genuina del conocimiento en el marco de la enseñanza y el aprendizaje significativos requiere de un diálogo abierto, sincero y permanente en el aula. Cada vez que un estudiante necesita expresarse, el maestro emancipador se brinda por entero para escuchar, aclarar, repreguntar, explicar y si es necesario, también contener y aliviar. En relación a esto último, Mario Lodi relata una oportunidad en la que, en una de sus clases, una alumna le pidió cantar una canción dedicada a su padre, recientemente fallecido:

Conecto el magnetófono y tras un gesto de mi mano (algunos ya habían comprendido), todos se callan. Lorena canta con los ojos fijos en un punto lejano. Ve a su pueblo, que ha abandonado después de la muerte de su padre, ve a su padre vivo y canta sus gestos de cada día [...]. Todos quedamos mudos, conmovidos por la canción tan larga con la que Lorena se ha desahogado, y tan distinta de las otras canciones. Palabras y música manaban a la vez, como de un manantial de montaña, y el ritmo era relajado a la vez que intenso [...] Y es que esto no es un ejercicio de canto, sino un desahogo cantado, teatro, casi; ante los compañeros de su misma edad, que sienten de una manera parecida; el alma del niño que se expresa libremente quema todo lo que le estorba y desprende calor a su alrededor. Es una cosa toda suya, moldeada por su sensibilidad que es esencialmente diferente de la del adulto (Lodi, 1977: 125 y 126).

La sensibilidad del docente que conoce a su alumna le permite identificar su necesidad, habilitar inmediatamente el espacio de escucha que necesita en ese momento y lo lleva a emocionarse con su desahogo junto al resto de sus estudiantes. Se trata, en definitiva, de humanizar las prácticas de la enseñanza. Va conformándose así dentro del aula un entramado de relaciones sociales basadas en el reconocimiento, el afecto y el respeto y ancladas en el

saber para demostrar que, cuando la enseñanza y los aprendizajes se hermanan con la vida, se abre el camino a la emancipación.

Los maestros emancipadores saben que sus palabras y acciones tienen efectos concretos sobre la autoestima y la confianza en sí mismos de los niños y niñas a su cargo. En ciertas oportunidades, sus intervenciones pedagógicas vienen a contrarrestar ciertas *profecías autocumplidas*: sucede que, muchas veces, a fuerza de insistencia y repetición, los niños terminan asumiéndose tal como los describen los adultos que se encuentran a su cargo: tontos, violentos o inútiles. Ante estas situaciones, la confianza del docente es la llave para demostrar que nadie está predestinado a nada y que cada uno puede ser y hacer lo que sueña de su vida. Olga Cossettini recuerda el enorme trabajo de una de sus maestras con un estudiante en particular:

Llegó con malos hábitos, charlatán, pendenciero y revoltoso, desamorado de la escuela. Junto con sus malos hábitos, una figura pequeña, rechoncha, un tic nervioso que le hace sacudir la cabeza en un no perenne y un marcado arrastrar de las erres. Los malos hábitos hoy casi no existen. Poco a poco la maestra y los compañeros fueron conquistándole el corazón y ganándole la voluntad. [...] Clemente es ahora un personaje importante. Sus compañeros lo respetan. Clemente estudia, lee, trabaja, es un buen alumno. Tiene una cualidad que lo hace simpático, es franco (Cossettini, 1935: 135 y 136).

El relato que sigue a esta cita textual es francamente emotivo e incluye un diálogo entre la maestra y la madre del niño, en el que esta última reconoce el cambio positivo en su hijo. Los maestros emancipadores saben que, así como son capaces de herir y marcar derroteros, las palabras también tienen el poder de exorcizar para poner las cosas en su justo lugar. En la misma línea, Horacio Cárdenas recuerda el día que uno de sus estudiantes, que se manifestaba de forma muy violenta para con sus compañeros, se abrió y le mostró quién era realmente a través de los textos que venía escribiendo en su cuaderno de pensamientos, que nunca había compartido hasta entonces:

Siembra pensamientos en esta “libreta de la vida”, como él mismo anotó en la tapa. Cuenta el origen del arcoíris, apunta datos de animales y arranca con un inconcluso relato de “miedo y muerte”. Pero lo más impactante es una confesión escrita antes de las vacaciones de invierno. Las leo y se me hunde el pecho. Enternecido, llego a comprenderlo, con el pulso del corazón que se escapó de las palabras [...] Desde ese momento, Ignacio es otro. No cambió por pedido a grito furioso o con sermones almibarados. Es otro porque lo miramos mejor, porque se dejó ver un poquito más, distinto a su máscara de odio sedicioso. Es otro porque bajó los hombros, su guardia para el *ring* de la vida, dispuesto a recibir algún abrazo (Cárdenas, 2013: 107 y 108).

Si bien tanto dentro como fuera de la escuela todo el mundo parece entender que los estudiantes denominados “problemáticos” son en realidad niños con problemas, múltiples razones llevan a educadores enajenados a multiplicar los estigmas de sus estudiantes, allanando así el camino para el trágico desenlace profetizado. La búsqueda de coherencia entre pensamiento, discurso y acción tanto en lo grande como en lo -aparentemente- pequeño conduce a los maestros emancipadores a transformar radicalmente sus modos de ser y estar dentro de un aula. Tienen claro que la disposición permanente para escuchar, conocer y comprender a sus estudiantes no es un acto demagógico ni consiste en un gesto paternalista. Se trata, por el contrario, de una necesidad de primer orden tanto en términos pedagógicos como humanos: la autonomía no puede ser alcanzada sin confianza y autoestima. Al respecto, Luis Iglesias reflexiona sobre la función docente en relación a la confianza de los estudiantes en sí mismos:

Al maestro despreocupado o guardián, se opone la necesidad del maestro alentador, lleno de vida, joven de ánimo; alguien que quiera ver lo bueno y, queriéndolo ver, lo haga llegar, o por lo menos, gravite para que la siembra sea buena y el esfuerzo tenaz [...]. De ahí que, al juzgar los trabajos de cada niño, se imponga la necesidad de destacar siempre los hallazgos; si, por ejemplo, se leen sus narraciones en voz alta o se muestran sus acuarelas, es importante valorar los esfuerzos sin reprimir la admiración (Iglesias, 1995:458).

Efectivamente, el refuerzo positivo del docente es clave para la construcción de la confianza en sí mismo que todo niño necesita para aprender. Hugo Lichtenzveig también comprende esto y lo aplica al trabajo sobre la escritura. En lugar de enfocarse en los déficits de sus estudiantes, este maestro presta atención a sus logros y avances, evaluando de esta forma procesos y no simplemente resultados:

La problemática central fue y es enseñar y dar el espacio para leer y escribir, desde el uso de las técnicas hasta las correcciones del texto. La cooperativa se constituyó en un espacio en el que los pibes que no podían escribir empezaron a hacerlo; se expresaban con textos muy cortos al principio, pero se expresaban. Hay textos muy sencillos que, sin embargo, les demandaban mucho tiempo y esfuerzo producir (Lichtenzveig y Marucco, 2018: 157).

Los estigmas suelen encontrarse socialmente determinados por la condición de clase de los estudiantes. En este sentido, los maestros emancipadores son conscientes de que muchos niños y niñas se ven obligados a cargar con el peso de una cultura capitalista, eurocéntrica, neocolonial y racista empeñada en hacerles creer que son inferiores. Enrique Samar sabe que la discriminación y la xenofobia también están presentes en las escuelas y cuando advierte que muchos docentes de la institución que dirige reproducen ese discurso y esas prácticas,

decide enfrentar el problema. Así surge su proyecto de ajedrez, que poco a poco, fue creciendo hasta que los torneos se volvieron una tradición para esa escuela. Además del potencial pedagógico del juego para enseñar y aprender a pensar, esas competencias fueron adquiriendo el carácter de una instancia redentora con un profundo sentido de justicia social:

A fin de año siempre se entregaban los trofeos. Desde el primer año, y luego cada vez más, aparecieron los Quispe, los Mamani, los Mollericona Mendoza alzando los premios con su autoestima multiplicada. Entonces llegó el momento de preguntarle a algunas maestras si no notaban una contradicción; es decir: cómo podía ser que esos niños a los que, según ellas, “no les daba la cabeza” ahora ganaban todos los torneos de ajedrez (Samar, 2014: 17).

Este registro cristaliza lo peor y lo mejor que tiene para ofrecer el sistema educativo capitalista. En relación a lo primero, se sabe que maestras y maestros parecidos a las que menciona el maestro Samar habitan muchas otras escuelas. Quien suscribe ha observado en demasiadas oportunidades la forma en la que muchos de sus colegas denigran de todas las formas posibles a sus estudiantes mientras toman café en sala de profesores. La violencia con la que parecen mirar a sus alumnos ha provocado suficiente asombro, espanto, indignación y tristeza como para evitar concurrir a esos espacios en la medida de lo posible. El maestro Samar ha sabido encontrar la forma de encarar a esas docentes con criterio pedagógico: en lugar de “bajarles línea”, optó por demostrarles con resultados objetivos el error en el que estaban incurriendo. Aún desconociendo los efectos que produjo en las educadoras su intervención, se advierten las potencialidades que presenta el ejercicio de la conducción escolar cuando las ideas son claras y se expresan en los actos. Para transformar la escuela se necesitan muchos más directivos como éste.

Democratizar la Escuela

La escuela reproductiva ha sido diseñada a imagen y semejanza de aquella democracia burguesa, formal y restringida que promueve la realización periódica de elecciones, pero no habilita mecanismos de participación y decisión real para que la ciudadanía pueda realmente elegir. A lo largo de los últimos años el sistema educativo ha ido incorporando algunos elementos democratizadores al interior de las instituciones educativas que, al no cuestionar el carácter estructuralmente arbitrario, clasista y antipedagógico del dispositivo escolar, son rápidamente neutralizados y asimilados por la maquinaria burocrática y disciplinadora. Así, muchos educadores afirman públicamente que trabajan incansablemente “*para formar ciudadanos críticos*” (sic), pero no permiten a sus estudiantes someter a discusión lo que se está trabajando en el aula. Del mismo modo, aquella normativa que establece que los

Acuerdos de Convivencia Escolar sean discutidos y elaborados colectivamente por todos los actores de la comunidad educativa encuentra como contrapartida los mismos Reglamentos Escolares, escritos y “bajados” por las conducciones escolares, los cuales simplemente han cambiado de nombre. Algo similar sucede cuando especialistas y funcionarios estipulan la obligación de realizar Asambleas Escolares periódicas dentro del aula, como si la democratización de las instituciones educativas pudiera implantarse por decreto. La rápida asimilación y neutralización de este tipo de iniciativas y dispositivos por parte de la escuela reproductiva da cuenta del carácter estructural de su impronta antidemocrática. En este sentido puede ser pensada en la actualidad como una compleja maquinaria gatopardizante, experta en ensayar pequeñas modificaciones con el único propósito de garantizar que nada cambie. Es por ello que al despotismo, el sometimiento y la arbitrariedad de la escuela capitalista, los maestros emancipadores contraponen la democracia como forma de vivir en comunidad, tanto en relación al conocimiento como en lo que refiere a los vínculos entre quienes enseñan y quienes aprenden. Proponen la participación, la cooperación y la resolución pedagógica de conflictos como reemplazo a la competencia, los premios y los castigos. Olga Cossettini explica cómo influye en los niños y niñas la vida comunitaria en un clima de trabajo que alienta la participación:

Del monólogo colectivo, el niño pasa al lenguaje socializado conscientemente y la experiencia sigue ampliando su límite. La participación en la vida escolar es activa. Está impulsado por la fuerza del ambiente a hacer algo, a tomar parte en la vida del grupo, a interesarse por alguna de las muchas actividades que la vida escolar le ofrece (Cossettini, 1999: 433).

Ciertamente, la participación no puede imponerse, pero sí puede ser promovida en el marco de un clima escolar que invita a formar parte de la vida comunitaria a través de distintas propuestas. Enrique Samar reflexiona acerca de lo que puede aportar la realización de actividades creativas, colectivas y de carácter interdisciplinario en la construcción de climas y vínculos saludables que, desde la labor colectiva, apuntan a la integración, el respeto y la solidaridad:

La murga ayuda al niño a conocer su propio cuerpo a través de las diferentes posiciones y de los desplazamientos en el espacio. El niño aprende a respetar consignas. La murga lo invita a estar siempre “presente”, a hacer esfuerzos, a compartir; lo educa a saber esperar, educa la atención y la concentración por la inhibición del movimiento. También desarrolla el lenguaje oral y escrito, le permite expresar sus vivencias más subjetivas por medio del canto y del movimiento del cuerpo, estimula la creación en el campo literario al producir las canciones y por medio de la música desarrolla su sensibilidad. Entonces, ¿por qué la murga en la escuela? Porque en ella se conjugan distintas disciplinas, como la plástica, la poesía, la música y la danza. Porque en ella pueden

participar todas las personas, sin distinción de sexo ni edad. Las capacidades individuales confluyen en una creación colectiva de la que, a su vez, todos aprenden. Porque desarrolla la capacidad de trabajar en grupo, valorando el camino de crear en común, permitiendo un espacio donde se despliegan relaciones de respeto y solidaridad con los otros y con el medio” (Samar, 2014:96-97).

Efectivamente, la democracia y la participación sólo pueden ser aprendidas cuando son vivenciadas, experimentadas y atravesadas por el cuerpo, la mente y los sentimientos. En este sentido, es mucho lo que un docente puede aportar con su propuesta pedagógica cuando confía en sus estudiantes y sus capacidades. Al respecto, Célestin Freinet se refiere al proceso de deconstrucción que se debe llevar adelante para que la cooperación pueda surgir dentro del aula:

Si todavía no habéis conquistado suficientes semáforos verdes, dudaréis en entregaros totalmente a la cooperación. Pensaréis que los niños no tienen bastante experiencia, no son suficientemente conscientes de sus obligaciones, no son bastante “hombres”, siendo necesario que manifestéis vuestra superioridad y vuestra autoridad. Si verdaderamente os habéis despojado del maestro a la antigua, daréis a la cooperativa escolar el máximo de responsabilidades en la organización de vuestra aula (Freinet, 1996: 252).

Ahora bien, los maestros emancipadores saben que, aunque el grupo clase asuma como propia la lógica de la cooperación, las relaciones humanas suelen encontrarse atravesadas por distintos tipos de conflictos que, desde luego, no escapan a la vida cotidiana de las aulas. Sin embargo, desconfían de la lógica punitiva de la escuela capitalista y proponen una gestión democrática y pedagógica de la conflictividad. Horacio Cárdenas reflexiona sobre el tema en estos términos:

El conflicto es inherente a los grupos. No es anomalía ni síntoma de mal funcionamiento. Los vínculos humanos sólidos son atravesados inevitablemente por desacuerdos, aprietos o colisiones personales. Las contradicciones constituyen las relaciones sociales. [...] Los celos y recelos, los prejuicios y desprecios, la impaciencia y su hermana la intolerancia, son sentimientos que aparecen en los grupos. Hay además sutiles mecanismos de dominación, aceptados tácitamente, que atraviesan los vínculos. Hay también, por supuesto, otros encuentros que van directamente a los golpes. ¿Cómo no van a aparecer si afuera de la escuela son moneda corriente, son vía de conversación, credencial de respeto en la vereda, espectáculo televisado? Pero esos conflictos no son estáticos ni terminales: pueden abordarse. Son posibles de desgajar y desarticular en lugar de volverse trampolines hacia la violencia. Así será en la medida en que se tornen palabra para compartir y analizar (Cárdenas, 2019: 52).

Efectivamente, los conflictos pueden resolverse de múltiples formas y dos de las más comunes son el uso de la fuerza y el diálogo. En una sociedad profundamente atravesada por

el individualismo, la intolerancia, la violencia y el afán punitivo, encarar la vía del acuerdo no es tarea sencilla y requiere ciertas precauciones y la generación de condiciones anteriores al forjamiento de los acuerdos. Las asambleas escolares son en este sentido una herramienta sumamente potente para procesar pedagógicamente los conflictos y así avanzar en la democratización del aula. Sin embargo, sólo son efectivas cuando tienen lugar en el marco de una propuesta pedagógica integral. Hugo Lichtenzveig sabe mucho sobre este tema y así reflexiona sobre su sentido y potencial:

Así como son el centro de la vida de las cooperativas también lo son de la práctica escolar democrática, tanto para los enseñantes como para los alumnos. Permiten hacer pública la gestión de conflictos, la expresión de deseos, el intercambio en torno a situaciones que afectan el funcionamiento del colectivo y la asunción de compromisos tendientes a su solución. [...] En la práctica, las asambleas refuerzan los vínculos en el aula y permiten tomar decisiones consensuadas; por ello, hay que darles la importancia que merecen. Saber que hay un espacio y un tiempo para la discusión y la toma de decisiones ayuda a crear un clima de confianza, autoestima y valoración del esfuerzo personal y colectivo respecto de los problemas y los proyectos. (Lichtenzveig y Marucco, 2018: 64 y 65).

Las intervenciones del docente son la llave para que las asambleas escolares asuman una función pedagógica. No se trata simplemente de correrse a un lado para dejar que los estudiantes resuelvan todo por su cuenta. Los maestros emancipadores saben que aprender a vivir democráticamente es un proceso complejo que no sucede de la noche a la mañana y tienen claro que la forma en la que asumen su rol es decisiva en esa construcción paulatina, que puede presentar avances y retrocesos. En ese sentido, Luis Iglesias advierte que:

Indudablemente, la dirección del maestro —aunque él personalmente no dirija los debates— debe gravitar con intervenciones justas, de cristalina transparencia, para que esas magníficas lecciones de aprendizaje social alcancen su finalidad educativa. Y sobre todo para que las discusiones, las observaciones y los propósitos expuestos, no resulten un entrecchoque o una mera exposición de palabras, sino que sean fiel reflejo de la realidad vivida o planteos concretos de lo que debe ser (Iglesias, 1995: 485).

Enseñando y aprendiendo, Horacio Cárdenas comprendió que la función pedagógica de las asambleas escolares trasciende ampliamente la resolución de conflictos ya que, en la medida en que es incorporada al aula como una práctica cotidiana que, además se encuentra en sintonía con los demás aspectos de la propuesta de enseñanza, se transforma en una herramienta de trabajo realmente potente a los fines de favorecer la construcción colectiva de aprendizajes:

La asamblea es una dinámica de organización y aprendizaje colectivo. Mucho más que una geometría de conversaciones a la marchanta, es una lógica para la construcción del conocimiento, un ejercicio concreto de aprendizaje para quienes participan. Supone una manera de entender el vínculo pedagógico y la distribución del poder en el aula.[...] Hay lugar para pedir disculpas, contar anécdotas, volcar relatos, descubrir miedos compartidos, para enhebrar las palabras que armen lazo. Aparecen reflexiones sobre el alma humana, las relaciones sociales, el lenguaje, los mandatos externos, la sexualidad en su sentido más amplio, el dolor, la muerte, las pérdidas. Se puede hasta discutir dónde se toma el desayuno. Casi todo puede ser tema de las asambleas porque, como veremos, más que un diseño prefigurado, es una lógica articulable con el resto de la enseñanza (Cárdenas, 2019: 11).

De modo que los maestros emancipadores saben que, en virtud de la impronta disciplinaria, burocratizada y jerárquica que le es constitutiva, democratizar la escuela capitalista es un desafío realmente complejo que no se resuelve únicamente realizando asambleas escolares. Se trata, por el contrario, de incorporar la lógica asamblearia en todas las instancias escolares para promover un movimiento democratizador y participativo en todas las instancias de la vida escolar.

¿Cómo Debe Ser un Maestro Emancipador?

La construcción de un clima democrático y el despliegue de vínculos humanos al interior de la escuela en función de una propuesta de enseñanza que apunte a la emancipación no es, de ninguna manera, tarea sencilla y mucho menos está al alcance de cualquiera por el simple hecho de portar un título docente. La búsqueda de coherencia, cohesión y armonía entre lo ideológico, lo pedagógico y lo didáctico conlleva un enorme esfuerzo por parte del maestro emancipador, quien debe trabajar mucho consigo mismo para luego poder trabajar junto a otros. Mario Lodi plantea en este sentido un interrogante clave:

A veces los amigos me preguntan cómo me las arreglo para trabajar en la escuela y para tenerla llena. Insisten para que les escriba un método, que les indique con precisión los programas, las asignaturas, las técnicas didácticas. Se equivocan al formular la pregunta, no deberían preocuparse por *cómo debe enseñarse en la escuela*, sino por *cómo debe ser uno para poder enseñar*. (Lodi, 1977: 20).

Mirar al mundo con ojos de niño parece ser un buen punto de partida para llegar a comprender a los estudiantes y así brindarles aquello que necesitan para aprender. Frente a una escuela reproductiva, pensada a la medida de los propietarios de los medios de producción, diseñada para someter y domesticar a través de la violencia y la burocratización del saber, los maestros emancipadores se posicionan política, pedagógica y didácticamente del lado de los niños para así mirar el mundo como ellos lo hacen. Célestin Freinet es plenamente consciente de esto:

Quizá mi talento como pedagogo reside sólo en haber conservado una huella tan fuerte de mis años jóvenes que me permite sentir y comprender como un niño a los niños que educo. Los problemas que ellos se plantean, y que constituyen un enigma grave para los adultos, me los planteo todavía yo mismo con los claros recuerdos de mis 8 años, y como un adulto-niño detecto, a través de los sistemas y de los métodos con los que tanto he sufrido, los errores de una ciencia que ha olvidado y desconocido sus orígenes (Freinet, 1996: 137).

El haber sufrido en carne propia el sometimiento de la escuela capitalista a lo largo de sus trayectorias como estudiantes lleva a los maestros emancipadores a construir otro tipo de vínculos con sus alumnos para así ensayar otro tipo de prácticas de la enseñanza. Puede pensarse que, de algún modo, estos educadores procuran brindar a sus estudiantes aquello que les fue privado como alumnos. Tal como se ha señalado, en lugar de reproducirlas, estos educadores desnaturalizan y problematizan sus matrices de aprendizaje, dando lugar así a otros estilos de enseñanza. Olga Cossettini describe así a las maestras que trabajan en su escuela:

En las horas en que es necesario que los pequeños grupos se fusionen en uno solo en torno a la maestra, ésta es una compañera más, con mayor experiencia, mayor conocimiento, a quien es necesario recurrir, muchas veces, para que explique, aclare o amplíe; compañera, amiga de confianza con quien se juega, se ríe, y se divierte, simpatía inagotable, sal de la vida nuestra en la escuela (Cossettini, 1945: 31).

A contramano de lo que exigen del docente las pedagogías de la crueldad, la predisposición hacia el trato cordial para con los estudiantes, la comprensión y la camaradería no implican necesariamente desdibujamiento alguno de la autoridad, la función ni el rol del educador. Por el contrario, su autoridad pedagógica se refuerza en la construcción de vínculos saludables entre quienes enseñan y aprenden. La honestidad, el mostrarse realmente como se es, resulta fundamental en el afianzamiento de esos vínculos humanos. Luis Iglesias recuerda el modo en que, conversando junto a sus estudiantes sobre el libro que están leyendo, les habla sin filtros sobre él mismo:

Me gusta decirles hoy, sin preocuparme demasiado por la edad media de mi auditorio, que es hermoso ser como Platero, suave y tierno por fuera, duro y de acero por dentro. Ellos me comprenden con certeza, porque perciben asombrosamente hasta dónde creo yo todo cuanto digo; y porque no estoy filosofando porque sí, removiendo hojarasca de color, metiendo los índices aburridos de la Moral, sino que les estoy hablando con todo cuanto poseo, desnudo de sinceridad, sonriendo, sufriendo (Iglesias, 1962: 25).

La sinceridad, la apertura y la cordialidad son sin dudas rasgos identitarios de los maestros emancipadores que sus estudiantes perciben y valoran, pero cabe subrayar nuevamente que

sólo adquieren un verdadero sentido pedagógico en el marco de una propuesta de enseñanza y aprendizaje integral que apunte a la emancipación. De otro modo, el maestro se transforma en un “*amigo*” que no ayuda a otros a aprender. Al respecto, Horacio Cárdenas entiende que la función docente consiste en inferir y extraer de los requerimientos infantiles los objetos culturales que la escuela presenta y advierte que se trata de una tarea compleja y precisa que requiere una concepción docente distinta a la del operario que aplica lo que otros han pensado por él. Así resume la enorme complejidad inherente al trabajo del educador con vocación emancipadora:

Se necesita un maestro conocedor de los fundamentos y artífice en situación. Que tenga cimientos epistemológicos, maneje principios didácticos y conozca los elementos científicos, pero a la vez que resuelva en el momento por intuiciones del pulso, olfato de oficio y muñeca de artesano, pericias imposibles de transmitir acabadamente con palabras o arquetipos. Que sepa atender a lo urgente y extraer lo importante. Que elija y ordene, escuche y aclare, que sostenga la incertidumbre y también brinde información, que vincule y deje vincular, que problematice y extienda prejuicios para dismantelar. Que sepa buscar; que sepa ayudar; que sepa abrir la ronda para hacerse escuchar. Consiste en injerir sin coartar, agitar sin desbandar, correrse sin desentender, acompañar sin dejar solos. Es una conquista nada sencilla, pero un intento muy fácil de encarar (Cárdenas, 2019: 22 y 23).

Los maestros emancipadores saben qué enseñar, son lectores entusiastas, estudian y siguen aprendiendo porque aman el saber. También tienen claro que para enseñar es indispensable hermanar a la didáctica con el oficio y el arte implicados en el trabajo áulico. Se constituyen en guías atentos y amorosos que miden cuidadosamente cada una de sus intervenciones con criterio pedagógico. Esta descripción permite vislumbrar cómo debería ser la formación profesional de los trabajadores de la educación, al tiempo que alerta sobre las deficiencias que presenta en la actualidad.

A Modo de Síntesis

A lo largo de este capítulo se ha analizado el potencial pedagógico que presenta la construcción de climas y vínculos al interior de la escuela. Al respecto, se ha inferido que:

- Las críticas de los maestros emancipadores a la escuela capitalista cristalizan en una multiplicidad de enfoques, análisis y propuestas que apuntan a deconstruir el núcleo duro de las relaciones sociales de dominación que tienen lugar al interior del sistema educativo para reconstruir una educación con impronta democrática y, fundamentalmente, humana.

- Las formas en las que estos educadores construyen climas escolares y los modos en los que se vinculan con sus estudiantes expresan determinadas formas de ser y estar en el mundo a la vez que cumplen una función pedagógica. Se ha resaltado al respecto la importancia de dejar que los niños se comporten como tales, como así también la de conocerlos y escucharlos atentamente.
- La escuela reproductiva presenta una diversidad de mecanismos de asimilación tendientes a neutralizar aquellas propuestas e iniciativas elaboradas por expertos y funcionarios -que podrían calificarse como progresistas en virtud de los objetivos planteados- en tanto no apunten a problematizar, cuestionar ni transformar los núcleos duros que presenta la enseñanza y el aprendizaje en el sistema educativo capitalista.
- Los docentes estudiados han llevado adelante algunas experiencias orientadas a democratizar la escuela que se consideran significativas en tanto apuntan a subvertir las relaciones sociales de dominación que tienen lugar cotidianamente en el marco de la escuela reproductiva, favoreciendo la participación real de los estudiantes en las decisiones que se toman dentro y fuera del aula.
- A lo largo de sus obras, los maestros emancipadores comparten algunas reflexiones que se consideran pertinentes para abordar la cuestión que introduce Mario Lodi al preguntarse cómo debe ser un maestro para poder enseñar.

El siguiente capítulo encara el trabajo pedagógico sobre la realidad en tanto punto de partida y de llegada de los aprendizajes.

CAPÍTULO IV: El Mundo, la Realidad y la Vida

Los maestros emancipadores saben que la realidad debe ser considerada como el punto de partida y de llegada de la enseñanza y el aprendizaje. Esta dimensión, perteneciente al orden de lo específicamente didáctico, refiere al potencial que presenta la observación, el análisis, la interpretación y la conceptualización de las experiencias de la vida cotidiana para despertar el interés de los estudiantes por el conocimiento, tomando a la realidad material y simbólica como punto de partida y llegada para que tengan lugar la enseñanza y el aprendizaje. En tanto ello consiste, tal como lo afirmaba Paulo Freire (1976) en el acompañamiento por el pasaje de una lectura ingenua a una lectura crítica del mundo, resulta indispensable favorecer el ingreso al aula de los complejos mundos culturales que habitan los estudiantes, en tanto se trata de la materia prima para el trabajo escolar. Se parte del supuesto –o más bien de la obviedad- de que ningún estudiante es una tabla rasa. Por tanto, la construcción de aprendizajes significativos sólo puede tener lugar cuando se generan las condiciones de posibilidad que se consideran necesarias para que emerjan en el aula las ideas que los estudiantes tienen sobre el mundo. Se propone aquí un cambio radical en la forma de entender la relación entre la teoría y la práctica, en tanto las conceptualizaciones no se toman como modelo para aplicar en casos concretos, sino que, por el contrario, son utilizadas para analizar y comprender determinadas situaciones específicas que presenta la vida cotidiana. A su vez, la acción es considerada como una de las vías de acceso al conocimiento, de modo que para aprender haciendo se recupera el lugar y la función del descubrimiento en el método científico.

Los maestros emancipadores presentan a sus estudiantes desafíos cognitivos que los invitan a atravesar la experiencia de interrogar al mundo para hacerse preguntas e ir alcanzando progresivamente niveles de abstracción, complejización y conceptualización crecientes. En lo que sigue, se comparten algunas reflexiones en relación a la necesidad de abrir las puertas de la escuela al mundo, la realidad y la vida como así también en relación al lugar otorgado a los intereses del estudiantado en las propuestas de enseñanza y aprendizaje diseñadas con criterio científico y finalmente se consideran las potencialidades que presenta la idea de aprender haciendo.

Una Escuela Conectada con el Mundo

Ante a una escuela reproductiva que se encierra sobre sí misma burocratizando de ese modo el conocimiento, quitándole contenido, sustancia, significación y humanidad a través de procedimientos rutinizados tales como la memorización y repetición de tipologías, fórmulas,

conceptualizaciones y teorías que no se terminan de comprender porque no sirven para explicar nada de lo conocido, los maestros emancipadores apuntan a generar una profunda conexión entre la enseñanza, el aprendizaje y el mundo a través de la experiencia. Despliegan estrategias de enseñanza que asumen determinadas configuraciones didácticas, en las que las actividades de enseñanza y aprendizaje replican el método del descubrimiento científico. De esta manera, llevan adelante una práctica del enseñar y aprender que conjuga el hacer, el pensar, el efectuar, el percibir, a la vez que construyen saber pedagógico con un sustento ideológico claro: el conocimiento es una actividad humana de creación y producción. Al respecto, Olga Cossetini resume algunas de las implicancias pedagógicas, éticas y estéticas que presenta el trabajo docente cuando se toma al mundo como punto de partida y llegada de los aprendizajes:

Psicológicamente, sólo se aprende lo que se vive. El querer saber de un niño de seis a ocho años, limitado casi exclusivamente por el interés hacia el mundo externo, sin haber despertado sino excepcionalmente al mundo psíquico, abre al maestro camino para llevar al niño hacia la formación del espíritu investigador y científico, por medio de la exploración de la realidad, con ese agregado de gracia y de poesía que es expresión del alma infantil no falseada por un afán indudablemente cruel, de interponer siempre, entre el niño y el mundo, el libro, el mapa, la figura, el ejemplar disecado en el herbario, cuando a la vuelta de la escuela o un poco más allá está riendo bajo el sol toda esa verdad que el niño ansía ver y tocar (Cossetini, 1945: 38-39).

Los maestros emancipadores saben que la desconexión entre la escuela capitalista y el mundo es funcional a los intereses de las clases dominantes, en tanto la perpetuación de sus privilegios sólo es posible en la medida en que las clases subalternas no logren comprender la lógica de funcionamiento del sistema en cuyo marco son económicamente explotadas, socialmente relegadas y políticamente embaucadas. Célestine Freinet describe la forma en que el dispositivo escolar reproductivo burocratiza el saber negando sistemáticamente los intereses y las vidas de los estudiantes:

[...] cerrando prudentemente las puertas de la escuela a la vida ambiente, reprimiendo la necesidad de expresión del niño, limitando la actividad –ya fuera manual o intelectual– a los únicos problemas, más o menos arbitrariamente esquematizados, cuya solución tenía por anticipado. De este modo, no existía ni el tanteo ni el azar. La autoridad y la disciplina estaban a salvo... aunque la vida se viera afectada irremediablemente” (Freinet, 1996: 85).

Se trata de un problema de carácter político, pedagógico y didáctico. La imbricación de las propuestas de enseñanza con el entorno-mundo en el que tienen lugar es un rasgo central de las prácticas pedagógicas emancipatorias, en tanto desde esta perspectiva se asume que de este modo se aprende más y mejor. Las secuencias didácticas pensadas con este criterio parten

de la significatividad de los contenidos a trabajar a los fines de que resulten atractivos y convocantes para el grupo clase. A su vez, buscan activar los conocimientos previos de los estudiantes, teniendo en cuenta y a la vez desafiando el nivel de desarrollo de cada uno de ellos, promoviendo la emergencia de conflictos cognitivos a ser procesados pedagógicamente. Luis Iglesias se refiere así a la necesidad de observar al mundo con detenimiento para poder comenzar a descubrirlo:

También puede ser valioso remarcar la importancia de la contemplación cotidiana del mundo. En ese acto está uno de los meollos que guio mi experiencia educativa. Hacer una acuarela es observar, contemplar la naturaleza, considerar despaciosamente sus componentes y variantes, y en la ciudad, remontar la imagen de una calle, considerar los materiales con que están construidas las viviendas, las armonías y las desarmonías de las formas y los colores, descubrir los árboles, sus ramas, el cielo entrampado en las alturas, pensar en la gente, en sus historias. En realidad es tomar conciencia del mundo que habitamos y detenerse a mirar las cosas que generalmente no se ven. Los alumnos aprenden el arte del color mirando el cielo, o se percatan de la perspectiva divisoando un horizonte cortado por árboles, casas, tranqueras y vacas. Luego, ensayan lo visto sobre el papel, una y otra vez (Iglesias, 2004: 29).

Los maestros emancipadores saben que la complejidad inherente al heterogéneo mundo social que ingresa a la escuela de la mano de sus estudiantes no puede ser interpretada en términos de un déficit. Ellos encuentran allí una oportunidad para favorecer, a través del diálogo y el debate de saberes e ideas, la construcción de aprendizajes significativos y relevantes para el alumnado en la medida en que los ayuden a crecer en términos políticos, sociales y culturales. Al respecto, Enrique Samar plantea a través de su experiencia la necesidad de promover en la escuela un diálogo abierto, sincero y cordial entre todas las culturas, rescatando particularmente aquellas que han sido históricamente despreciadas y relegadas por el capitalismo. Para dar cuenta de ello, cita una reflexión de la maestra Natalia Huenan Llancaleo en relación a la educación intercultural:

Todos los educadores debemos reconocer que el niño, aborigen o no, trae a la escuela un cúmulo de ideas previas, preconceptos y códigos culturales, creencias, costumbres, historias y organización social. Todos estos deben ser asumidos como capital cultural del niño, valorado, profundizado y enriquecido por la escuela... La interculturalidad es un proceso permanente de relación, de comunicación y de aprendizaje entre culturas, un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas (Samar, 2014:151).

Ante la *violencia simbólica* (Bourdieu y Passeron, 1979) que caracteriza a la escuela reproductiva, consistente en la negación e impugnación sistemática de toda manifestación cultural distinta a aquella que promueven las clases dominantes y que, por lo general,

atraviesa también al educador perteneciente a los sectores medios, los maestros emancipadores propician el enriquecimiento del grupo a través del diálogo entre culturas. En este sentido reconocen, legitiman y proponen mirar con curiosidad las diferencias.

El Interés de los Estudiantes y el Método Científico

La curiosidad infantil que la escuela reproductiva desprecia, cercena y mutila cada vez que un niño formula un interrogante sobre un tema que le interesa es recuperada, valorizada y estimulada por los maestros emancipadores, para quienes no existe tal dicotomía entre preguntas apropiadas e inapropiadas. Célestin Freinet se refiere en los siguientes términos al lugar que ocupan el interés y la curiosidad de los estudiantes en su escuela:

Los alumnos anotan libremente en la página diaria las preguntas que se plantean interiormente, cuya explicación les gustaría mucho conocer. [...] Esta prospección metódica es uno de los elementos esenciales de la nueva vida de la clase. No es sólo una garantía de adaptación máxima, sino también un estimulante permanente de la curiosidad infantil, curiosidad que es el primer peldaño del conocimiento y de la ciencia, sin el cual los conocimientos y las ciencias no serían más que un formalismo superficial (Freinet, 1996: 85).

Horacio Cárdenas también advierte que la curiosidad es el principal motor del conocimiento, en tanto es el deseo de saber el que, en el fondo, da origen a las investigaciones científicas. Para este maestro conocer es, en definitiva, poner palabras y fórmulas a la incertidumbre, de modo que las teorías vienen a cumplir la función de explicar científicamente aquello que presenta un desafío cognitivo en la práctica. Así se refiere al lugar que ocupan los intereses de sus estudiantes en la planificación de la enseñanza, sobre la que observa que:

Confronta con la lógica de implantación abstracta, donde la realidad debe amoldarse al esquema previo, y no viceversa. Toda cuestión que no se ajuste a esa diagramación sería divergencia, disgresión, distracción infantil, desmadre o desborde. Pero así no solo se anularía la palabra del niño, se anulan directamente las ganas de pronunciarla. Los niños se callan; ya no traen más nada. Partir del interés es respetar las leyes evolutivas del desarrollo de la inteligencia. En términos actuales diríamos: enseñar a partir de las construcciones parciales que los sujetos hacen sobre el objeto de conocimiento. O mejor aún, que la enseñanza debe dar continuidad a la lectura y escritura cotidianas del mundo (Cárdenas, 2019: 21 y 22).

Los maestros emancipadores saben que para ayudar a otros a aprender es fundamental entender qué es lo que están pensando, a los fines de poder brindarles las herramientas que necesitan para complejizar sus miradas sobre el mundo. Tienen claro a su vez que también es importante comprender lo que no están pensando o teniendo en cuenta, o lo que entra en contradicción con lo que se viene construyendo como aprendizaje o con lo que se vive a

diario. Ahora bien, cuando la enseñanza no parte de algo real, palpable, asible, reconocible, se queda en puras abstracciones, fórmulas y repeticiones carentes de sentido que los estudiantes olvidan tan pronto como han aprobado la materia. Esto se relaciona con aquella práctica rutinizada de estudiar temas que no tienen sentido para ellos, en tanto no se logran establecer las conexiones pertinentes entre los contenidos escolares y sus realidades cotidianas. Plenamente consciente de esto, Mario Lodi propone a sus estudiantes buscar fotos de sus padres y abuelos para saber si las familias fueron siempre como son o si en el pasado fueron distintas, estimulándolos de ese modo a pensar el mundo en términos de continuidades y rupturas:

La época de los padres y de los abuelos, tan cercana y tan remota, ha sido redescubierta con la técnica del arqueólogo que hurga con sus propias manos y reconstruye la fisonomía del pasado a base de los datos que articula ayudado por su fantasía. Nuestros hallazgos, además de los datos concretos que hemos recogido, actúan también de testigos. No los olvidamos nunca, puesto estos testigos proyectan sobre los datos escuetos una luz humana sin la cual la historia es como un vaso vacío. Y también porque un hecho vivido representa para los chicos un punto de referencia en el pasado que fija sus vidas en el presente y la sitúa en la historia de la que ellos son protagonistas, a la vez que observadores críticos (Lodi, 1977: 282).

Cuando la historia es presentada como algo lejano, distante y aburrido, es realmente muy difícil –sino imposible- para un alumno advertir el potencial que presenta para comprender cómo fue que, a través de complejos procesos históricos, el mundo llegó a ser tal como es en la actualidad. Al respecto, Hugo Lichtenzveig recuerda invita a sus estudiantes a vivenciar y experimentar el oficio del historiador en el marco de un proyecto enfocado en la historia de la escuela para entrelazarla con la del barrio, el país y el mundo:

Como uno de los objetivos era comprender cómo operan los historiadores para reconstruir el pasado, revolví viejos archivos para localizar documentos que llevé al aula, entre ellos, los registros de inscripción desde el año 1905. Los distribuí entre los equipos y comenzaron a mirarlos y tocarlos con cuidado y curiosidad. Fuimos sumando libros de actas, fotos, cuadernos y participación de las familias, que colaboraron con entusiasmo. Observé que el interés aumentaba a medida que deducían información de los documentos y de los testimonios consultados (Lichtenzveig y Marucco: 104).

Otra área del conocimiento interesante para dar cuenta de los fundamentos teóricos de estos maestros es la de la matemática. Los maestros emancipadores saben que la inteligencia puede –y debe- ser estimulada a través de distintas vías y el pensamiento matemático es sin dudas una de ellas. Sin embargo, la escuela reproductiva se ha esmerado en presentar a la matemática como algo sumamente difícil, inútil y aburrido. En diversas oportunidades se ha

observado cómo muchos docentes se jactan de la cantidad de alumnos que desaprovechan esa asignatura y de la impronta “exigente” (sic) de sus propuestas, como si ello no diera cuenta de otra cosa que no fuera su soberbia e incapacidad para ayudar a otros a pensar. En contraposición a esta postura, ampliamente extendida entre docentes de ciencias exactas, Mario Lodi advierte sobre el potencial que presenta la matemática para el desarrollo del pensamiento científico en los niños:

Nuestro movimiento se interesó por las matemáticas no en lo que se refiere a la reducción de los tiempos de aprendizaje, sino porque pareció que las matemáticas podían ser un camino para «educar a pensar», es decir, para desarrollar la inteligencia a través de las estructuras matemáticas y de las ciencias coordinadas entre ellas, para acostumbrar a los niños a las maneras de actuar y pensar de los científicos, trabajar en equipo como ellos, creando un hábito aplicable a cualquier otro campo de las actividades humanas (Lodi, 1977: 152-153).

Si bien la escuela reproductiva ha construido un muro artificial entre las matemáticas y el mundo, las experiencias de estos maestros emancipadores allanan el camino para una necesaria reconciliación entre ambas. Tal es el caso de Luis Iglesias, quien explica cómo la propia escuela puede ser transformada en objeto de estudio por parte de los estudiantes:

Otro objetivo fundamental de las tarjetas es llevar al niño a medir, calcular y pesar todo lo que lo rodea. Para ello, el aula debe estar provista de aparatos para tales fines: reglas, compases, escuadras, cintas métricas, transportadores, medidas de litros, metro cuadrado, metro cúbico, reloj, termómetro, balanza, almanaque movable, brújula, etc. La ejercitación con estos aparatos se desarrolla permanentemente en el proceso de enseñanza. Se mide la escuela de punta a punta, el patio, los muebles, las ventanas, las puertas, los zócalos, el piso, el pizarrón. Se mide la estatura de cada niño, se comprueban los pesos y se hacen cuadros comparativos. Con sus propias manos, los alumnos realizan metros cuadrados y metros cúbicos. Como éstas hay cientos de actividades de cálculo y medición que permiten afirmar en la realidad viva, por qué es necesario aprender matemáticas (Iglesias, 2004: 66).

Los maestros emancipadores saben que el núcleo duro del debate pedagógico no radica en la selección de determinadas técnicas de enseñanza, sino más bien en el enfoque global desde el que son pensadas las propuestas que se lleva al aula. La genialidad de Luis Iglesias no consiste simplemente en ordenar a sus estudiantes que midan, pesen y comparen, sino en proponerles un proceso de interrogación de la cotidianidad que habitan, para aprender sobre ella, complejizándola. Nuevamente se trata, en otras palabras, de generar las condiciones de posibilidad para que tenga lugar el pasaje de lo concreto sensible a lo concreto pensado. Por lo tanto, se advierte que todas las áreas del conocimiento son susceptibles de ser trabajados con este abordaje. Se considera pertinente, sin embargo, avanzar en las reflexiones en torno a la

enseñanza de la matemática, en tanto se trata de una de las áreas del conocimiento que presenta mayores dificultades en la actualidad, tanto para quienes la enseñan como para quienes intentan aprenderla. Hacia el final de un texto dedicado íntegramente a la enseñanza de esta área del saber a partir del análisis de sus experiencias en el aula, Horacio Cárdenas reflexiona de este modo sobre el carácter político de la matemática:

Contrastamos estas panorámicas con las viejas fotos del desértico tedio sepia. Con histórica mala fama escolar, la matemática suele presentarse sin cosa alguna para aportar en el terreno de las necesidades colectivas humanas. O se la considera platónicamente “neutral”, pasatiempo íntimo de aristócratas, o se la sufre como un adiestramiento masivo para picapiedras. Sus funciones ideológicas resultan esquivas tan solo porque sus referentes conceptuales no pertenecen a la realidad social. Sin embargo, desarrollamos acá –como encuentro de algunas ideas aparecidas en los anteriores relatos- que una didáctica de la matemática bien entendida puede contribuir a una educación emancipadora (Cárdenas, 2018: 205 y 206).

El Trabajo Pedagógico sobre lo que Saben y Traen los estudiantes

Los maestros emancipadores saben que la enseñanza y el aprendizaje son procesos complejos, concretos y situados, que sólo son posibles en el marco de un encuentro real, humano, significativo y sincero entre educadores y educandos. Escuchar a los estudiantes para conocerlos, comprenderlos y entender qué están pensando es imprescindible para tender puentes hacia el conocimiento a través de la construcción de aprendizajes significativos y vitales. Sin embargo, la educación no puede circunscribirse únicamente al diseño e implementación de estrategias de enseñanza pensadas para que los educandos expresen sus impresiones, ideas y sensaciones. En ese caso, no se estaría hablando de enseñanza y aprendizaje, sino únicamente de libre expresión. El núcleo duro de la tarea pedagógica tal como la encaran estos docentes apunta, precisamente, a construir nuevos sentidos a partir de esa interpretación de la realidad que surge espontáneamente cuando se habilita la palabra a partir de la que se ha de trabajar. Horacio Cardenas lo expresa de este modo:

La escuela no puede desoír ni romper con las construcciones que los sujetos realizan en su cotidianeidad. Pero dar continuidad no es quedarse en puras constataciones. Esa lectura, esos intereses, deben ser considerados, recogidos, valorados y sometidos a la crítica colectiva, así será posible reinterpretarlos y profundizarlos. Partiendo de las demandas iniciales –que siempre las hay, si el espacio se habilita–, damos sentido a lo nuevo que queremos desarrollar. La enseñanza escolar se apoya en esas lecturas primarias para complejizarlas e integrarlas en nuevos conceptos. Busca qué de lo que ya saben los estudiantes se relaciona con lo nuevo que necesitan saber. Por eso el interés no es estático, sino dinámico: satisfaciendo las necesidades del que aprende, surgirán otras nuevas, más complejas y ricas (Cárdenas, 2019: 22).

Nuevamente, el oficio del docente consiste en conjugar el interés y el deseo de quienes aprenden con aquello que pretende enseñarles. Ahora bien, el interés de los niños es dinámico, puede ser disperso y en muchas oportunidades surge inesperadamente cuando algo llama poderosamente su atención. Se abren entonces nuevos interrogantes: ¿Cómo debe responder el maestro ante los innumerables eventos que, inesperadamente, irrumpen en el aula? ¿Debe disiparlos rápidamente a los fines de evitar toda forma de distracción infantil para enfocarse en los contenidos? Los maestros emancipadores saben que su rol es distinto al de un guardia-cárceles y tienen en claro que cualquier oportunidad, suceso o evento que llama la atención de sus estudiantes constituye una oportunidad única para favorecer los aprendizajes que quiere promover entre ellos. Mario Lodi brinda un ejemplo sobre cómo una aparente distracción de sus estudiantes –perteneciente al conjunto de aquellas que la escuela reproductiva procura evitar, censurar y castigar- puede ser transformada en un puente para el estudio del lenguaje:

Aparece en la calle el rebaño del pastor que vive al lado de la escuela. Las ovejas, que ya han vuelto del monte, están saliendo del portal y ocupan toda la calle. El tráfico está parado. En la clase los niños hablan del acontecimiento [...]. El texto que sintetiza nuestra conversación sobre las ovejas («El pastor lleva las ovejas a pastar») va a representar un momento muy importante en la historia de nuestro aprendizaje de la lengua, algo así como el descubrimiento de la rueda para el hombre primitivo. Al transcribir la frase, algunos niños notan, en efecto, que hay dos «pedazos» de palabra que son idénticos: el *pas* de pastor y de pastar. Todos se fijan en ello y manifiestan ruidosamente su asombro. [...] Desde ahora se abre para los niños el campo del autodictado, o sea, de la autonomía expresiva por escrito. Han encontrado la llave. La misteriosa realidad de la lengua escrita no tiene ya secretos: desde ahora será una parte viva de sus personas, como la sonrisa, el grito, la mirada (Lodi, 1977: 50-51).

Partir de la realidad para complejizarla no es tarea sencilla en modo alguno. Las frustraciones que pueden suscitar los intentos fallidos que todo docente experimenta en la construcción de su estilo de enseñanza suelen conducir a la vía fácil y rápida –aunque estéril y absurda- de las prácticas burocratizadas que quedan satisfechas ni bien se ha completado una página del manual. Los maestros emancipadores no temen a la complejidad: por el contrario, la abrazan. En este sentido, Olga Cossetini observa que en su escuela las excursiones constituyen el punto de partida del conocimiento, mientras que las actividades en el aula cumplen también una función específica en esa complejización progresiva del saber que, sin embargo, está siempre conectada con el mundo, la realidad y la vida:

[...] tienen como fin principal elaborar el material recogido en las excursiones. Los niños de seis a diez años exploran el mundo en torno: historia y geografía del lugar, vida de sus habitantes, plantas y animales. Enlace del presente con el pasado. El conocimiento de la vida económica,

cultural y social de la ciudad los llevará al conocimiento económico, cultural y social del país con sus relaciones internacionales, puente entre el mundo del niño y el mundo universal. El aula será el laboratorio donde esas ideas maduran al calor de una sabia dirección, de un permanente entusiasmo (Cossettini, 1945: 45).

Escuelas de Puertas Abiertas

Los maestros emancipadores orientan sus prácticas de forma tal de favorecer que la vida y la realidad puedan ingresar al aula para ser procesadas pedagógicamente y a su vez, llevan a sus estudiantes a observar, analizar, experimentar y sentir el mundo. Este posicionamiento educativo es constante y busca no separar artificialmente la escuela de su contexto. En este sentido, se observa que en algunas oportunidades la realidad irrumpe en el aula y esto suele generar desconcierto. Las decisiones que el docente toma ante estas situaciones permiten dar cuenta de su posicionamiento didáctico. En cierta oportunidad, un alumno de Mario Lodi lleva a la escuela un faisán muerto que había sido cazado por su abuelo, generando rápidamente el asombro y el interés de sus compañeros y compañeras. Así relata el maestro lo que hicieron con aquel animal:

Decidimos describir aquel faisán juntando las observaciones más precisas; acordamos seguir un simple esquema orientador que las reúna con un cierto orden: forma del cuerpo, plumas, patas, dónde vive, qué come. La redacción del texto sigue a la observación y pasa por la criba de las intervenciones que proponen palabras más adecuadas y concisas (Lodi, 1977: 161-162).

Efectivamente, el trabajo en el aula se enriquece a partir de la consideración de la curiosidad de los niños que la habitan. Transformar la escuela en un laboratorio y en un museo es una forma de emancipar a educadores y educandos del pequeño recorte burocratizado de la realidad que proponen los diseños curriculares y los libros de texto que han sido producidos por especialistas y expertos en total desconexión con la vida del aula. Para que la propuesta pedagógica funcione, las intervenciones de quien enseña deben ser tan reflexivas, precisas y oportunas como acotadas. Así describe Horacio Cárdenas el método que aprendió de sus maestros y que luego fue perfeccionando a los fines de ayudar a sus estudiantes a construir un objeto de conocimiento a partir de la observación y el análisis:

Hoy Nayla nos trae su urraca. La presenta y la brinda para examinar, compartir y disfrutar. Antes de sus ilimitadas preguntas, introduzco ideas y encauzo la observación. Señalo partes y nombres, detallo funciones vinculadas con la estructura, cuento alguna anécdota y recién entonces los dejo hablar. Mi intervención consiste en extraer lo interesante de la infinidad que se les presenta para ver. No les obligo la mirada, sería ridículo e imposible. Simplemente les sugiero por dónde empezar, les acerco una lupa de atención. Si no, la realidad se vuelve inabordable. Así, con los

ojos abiertos y seguros, buscarán por donde su fascinación los lleve [...] Ellos preguntan, se disparan, deliran y regresan. Aciertan con puntual inquisición, abren con revoloteos desmesurados. A sus preguntas doy respuesta; aunque a veces devuelvo otras o espero que contesten. Cuando los datos se enredan, recorro a las clasificaciones. Y bautizo cuando vale la pena, no más. (Cárdenas, 2013: 138).

Los maestros emancipadores saben que las excursiones escolares no deben ser consideradas como simples distracciones ni pueden encontrarse escindidas de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula. Advierten que, cuando son llevadas adelante con criterio didáctico, cumplen una función pedagógica insustituible en tanto la exploración, observación y contacto con el entorno más cercano favorecen la construcción de relaciones de sentido que permiten conocer y entender mejor el mundo que se habita. De este modo, estos maestros sostienen con sus prácticas pedagógicas una vinculación entre el aula y su entorno de forma tal que el conocimiento es abordado en términos de una producción colectiva –por parte de un grupo clase en estos casos- vinculada a un contexto social y producida históricamente. Luis Iglesias reflexiona sobre las potencialidades que presenta el trabajo escolar cuando es encarado desde esta impronta:

Sin embargo, el conocimiento no debe quedar estancado allí. Esas observaciones se amplían y enriquecen con el más allá geográfico en un amplio juego de imágenes y lecturas cuya integración y funcionalidad en cada tema es obra de la didáctica. Así se estudia el típico rancho de llanura que existe en la zona, pero también se investiga cómo son las viviendas que construye la gente en las regiones montañosas. De la realidad concreta, conocida, a la realidad imaginada con la ayuda de ilustraciones a todo color, fotos, breves textos, mapas, se establecen infinidad de vínculos de incalculables consecuencias entre el mundo de las cosas y el de sus representaciones. Eso, entre otras cuestiones, prepara el avance del pensamiento objetivo hacia el dominio de las formas primarias de la abstracción (Iglesias, 2004: 70).

El abordaje pedagógico del conocimiento en tanto pasaje de lo concreto sensible a lo concreto pensado que caracteriza esta forma de enseñar y aprender sólo es posible cuando el docente ha logrado construir un enfoque didáctico claro y preciso. Los maestros emancipadores saben que no se trata simplemente de acompañar a los niños y niñas de paseo “para que se diviertan un rato”, sino de generar las condiciones de posibilidad para que tenga lugar la construcción colectiva de aprendizajes significativos y vitales. De esta forma el estudio de asignaturas tales como la geografía, que la escuela reproductiva ha reducido a la memorización y recitado de los nombres de capitales de países, ríos, lagos, mares, llanuras, desiertos y montañas a los que sólo se puede acceder a través de un planisferio, se transforma en el conocimiento del mundo. Olga Cossetini lo explica de este modo:

Las fábricas, los molinos harineros, los grandes silos que se levantan en las riberas de este gran río, los lleva al estudio histórico-geográfico de la ciudad. El primer núcleo de población, el indio, la conquista, la colonia, el primer sembrado, la corriente inmigratoria les hace comprender la razón de la enorme expansión económica de Rosario [...] El mapa se abre a sus ojos como algo claro y definido. El índice marca los caminos carreteros y fluviales que unen la ciudad con el interior y con el exterior. Los vapores del puerto señalan las rutas marítimas y por primera vez, Londres, Nueva York, Génova y Barcelona tienen significación para estos niños. Y así se vive, se estudia y se trabaja, sin apresuramientos, pero con intensidad (Cossetini, 1945: 56-57).

La integración entre la escuela y la comunidad en la que está inserta también ha sido una preocupación para estos educadores, en tanto advierten el potencial político, pedagógico y didáctico que presenta la construcción de vínculos en ese sentido. Enrique Samar tenía esto muy en claro y lo demostró poniéndose al frente de una serie de conflictos que tuvieron lugar en su barrio. Así lo explica:

Siempre pensé que los maestros y directores tienen una gran responsabilidad, por un lado, porque es una obligación que la escuela esté abierta y hermanada con el barrio, con las organizaciones sociales, así debe ser en todas las escuelas. Por otro lado, me parece que los directores tienen una gran responsabilidad y deberían tomar una posición pública frente a los distintos problemas de la sociedad (Samar, 2014: 214).

Los maestros emancipadores no se consideran dueños del saber y tienen claro que, tal como afirmaba Paulo Freire (1976) quien enseña también aprende y quien aprende también enseña. Son conscientes de la infinitud e inabarcabilidad del conocimiento y están abiertos a todos los saberes que la comunidad puede aportar en términos de enseñanza y aprendizaje. Célestin Freinet señala que, una vez que hubo logrado que la vida ingresara libremente a su escuela, se propuso ir más allá todavía:

[...] también es preciso que los adultos, y los padres de los alumnos sobre todo, se habitúen a considerar como natural su colaboración en la obra educativa. Sabemos que para ello tenemos que ir contra una fuerte corriente, la de todo un pasado de la escuela encerrada en sí misma, misteriosamente celosa de su aislamiento, donde el artesano no se atrevía a entrar porque se sentía desadaptado, dominado como estaba por un intelectualismo que se atribuía el monopolio de la inteligencia y de la capacidad (Freinet, 1996: 100).

Al establecer una relación jerárquica entre el trabajo manual y el trabajo intelectual, el modo de producción capitalista produce y reproduce desigualdades de clase. Horacio Cárdenas problematiza el carácter arbitrario de aquella distinción artificial entre quienes se han apropiado del conocimiento y quienes se creen despojados del mismo. Así relata la visita de la madre de una de sus alumnas, quien comparte en el aula los secretos de su trabajo en la fabricación de sandalias:

Saca objetos y los muestra, presenta los instrumentos enumerados a ritmo de nervios y comiéndose los silencios. Yo interrumpo para apoyar la explicación, hago preguntas retóricas, reformulo sus frases veloces. Las dudas de los niños le van calmando el aliento hasta que todo se vuelve conversación. De la voz entrecortada y perseguida, Mónica pasa a la respuesta detallada y segura, organizando su exposición y fertilizando la curiosidad infantil. Ellos se interesan por los materiales, pero mucho más por las herramientas. Se deslumbran con la agujereadora, preguntan por las tijeras, analizan el pegamento. Son novedades fascinantes por su posibilidad de parir lo que no es. [...] En unas horas hemos descubierto el arte y esfuerzo que esconde fabricar una simple sandalia. Ahí está el sentido de estas clases: engrandecer la sabiduría de nuestros artesanos, embanderarnos de orgullo por pertenecer a la clase que transforma y produce en beneficio del pueblo (Cárdenas, 2013: 164-165).

El maestro despliega todo su oficio docente para acompañarla en su presentación, contribuyendo a descomprimir la tensión y los nervios que, naturalmente, sentía al principio. Luego, la fascinación de los niños termina por allanar el camino del diálogo, confirmando así que es efectivamente mucho lo que la clase trabajadora tiene para aportar a una escuela capitalista que le ha dado la espalda históricamente de forma sistemática. Del mismo modo, quienes han vivido y conocido otras épocas pueden invitar a los estudiantes a visitar el pasado para comprender mejor el presente, transmitiendo de ese modo cultura viva. Es por ello que Mario Lodi se apoya en la sabiduría del abuelo Agostino, quien visita a los niños y niñas para contarles historias del mundo que él conoció:

La vida de un hombre ejemplar como Agostino es una verdadera mina de asuntos relacionados con la realidad histórica y científica: interpretarlos, ordenarlos según la lógica, significa ampliar nuestro horizonte cultural. Este hombre ha visto nacer la bicicleta, los primeros coches, los dirigibles, los aviones, el juego de fútbol, el «giro», la radio, la televisión, los satélites artificiales. Ha utilizado la vela, la lámpara de petróleo, la bombilla eléctrica, los tubos fluorescentes. [...] Llega el momento de relacionar, el momento de la lógica. Es la actividad que requiere una actitud mental más parecida a la de los ejercicios de matemáticas y de lógica que llevan a la formación de conceptos, casi diría que, de manera más elástica, se aplica el mismo procedimiento intelectual. Pero en lugar de aplicarlo a bolitas, objetos variados, cajones, lo aplicamos al conocimiento del hombre (Lodi, 1977: 196-197).

Lodi advierte que los acontecimientos históricos que narra este conocido vecino del pueblo dan lugar a interesantes debates sobre el pasado, el presente y el futuro. En el relato que sigue a esta cita textual, explica que la vida cotidiana de Agostino despierta la curiosidad de los niños suscitando preguntas e inquietudes. El maestro construye entonces un plan de trabajo que apunta a un estudio cada vez más profundo de la realidad social y humana de la

comunidad en la que la escuela está inserta, situándola en el amplio contexto de la civilización humana.

En la misma línea, Olga Cossettini recupera del diario de una de sus maestras la visita a una antigua vecina del barrio:

Hoy, con los niños, salimos con el propósito de visitar a una antigua vecina del barrio, a “Doña María”. La encontramos regando los malvones de su jardín y al vernos llegar, suspendió su tarea y vino a nuestro encuentro, con sonrisa cordial, invitándonos a pasar. Los niños la rodearon y empezaron a dirigirle preguntas sobre las condiciones del barrio, en los años primeros en que ella vivió aquí. Aunque su memoria es frágil, pudimos recoger datos que nos sirvieron para reconstruir en parte, la historia de Alberdi en sus comienzos (Cossettini, 1945: 54).

Abrir la escuela a la comunidad es una forma de llenarla de vida y entusiasmo que, a su vez, contribuye a humanizar el vínculo de los estudiantes con el conocimiento. Es también un acto de justicia social en tanto subvierte las jerarquías artificialmente construidas en torno a los distintos tipos de saberes. Hugo Lichtenzveig también recuerda con alegría la realización de un taller de cerámica a cargo de la madre de uno de sus alumnos y relata como sigue la visita que recibió su curso de parte de un histórico cooperativista que compartió con ellos su experiencia:

Entre las visitas ilustres, recordamos la de Floreal Gorini, presidente del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos. En 2003, concurrió a la escuela para contarnos sus experiencias en la formación de cooperativas y para explicarnos con sencilla claridad los principios que las inspiran. Su generosa ayuda nos facilitó la edición de una nueva publicación: El libro de los secretos, elaborado, diseñado y producido por 5° grado A, en el marco de la Cooperativa Escolar Manzana Podrida (Lichtenzveig y Marucco, 2018: 142).

Al igual que lo hacía Mario Lodi, Horacio Cárdenas lleva a sus estudiantes de visita al taller del padre de una de sus alumnas. Nuevamente, su oficio le indica que a través de intervenciones precisas puede colaborar en la construcción de un clima cordial y distendido que hace posible el surgimiento del diálogo entre los niños y ese trabajador, experto en maquinarias:

Llegamos al taller. Raúl nos abre la puerta con una sonrisa y nos lleva al fondo de la casa. Inquietos y azorados, los niños se sientan en el piso. Raúl, nervioso, entrecortado, empieza a recitar su meditada exposición. Yo le voy prestando bastones de pregunta y aclaración. Al rato ya es una conversación amena entre él, los pibes y las máquinas. Preguntan de todo; él muestra hasta el ojo de la aguja. Apasionados y agradecidos nos despedimos. Raúl nos hace un regalo por la visita creyendo que es el más favorecido. Desbordante de generosidad, recibe cada beso de los niños como si fuera el primero (Cárdenas, 2013: 154).

Aprender Haciendo

Frente a la burocratización de la enseñanza y el aprendizaje que caracteriza a la escuela reproductiva, los maestros emancipadores plantean que sólo se puede aprender a través del hacer, el experimentar y el vivir. Olga Cossettini lo explica de este modo.

En nuestro niño se manifiesta por una disciplina interior que lo provee de un sentido de responsabilidad frente al deber. Su laboratorio es el aprendizaje de series de experiencias vividas; la escuela sabe que el niño no se educa repitiendo, sino viviendo, experimentando y seleccionando aquello que pueda contribuir a afinar su vida y a formar una alta calidad de carácter. La escuela hace con gran cuidado la selección de los materiales que pone a disposición del niño; historia, geografía, naturaleza, matemática, dibujo, teatro y música han de proporcionarle elementos por los cuales se sienta inclinado y por los que experimente placer en conocer (Cossettini, 1945: 115 y 116).

Del mismo modo que sucede con la enseñanza de la matemática, la geografía o la historia, la vida en democracia no puede ser aprendida a partir de la memorización y repetición de definiciones conceptuales, por más políticamente correctas que resulten. La convivencia democrática sólo puede ser aprendida cuando se la vive, se la siente y se la piensa. En este sentido, Hugo Lichtenzveig advierte sobre el error en el que incurren aquellas propuestas educativas que, pensadas desde los escritorios de especialistas y expertos, terminan abonando a la trivialización y banalización de la enseñanza del cooperativismo, aun cuando hubieran sido elaboradas con las mejores intenciones:

Pero, así como la democracia no se declama si no que se ejerce, tampoco hay educación cooperativa sin práctica cooperativa. De poco vale conocer la historia de la Sociedad Equitativa de los Pioneros de Rochdale o los principios del cooperativismo si en la enseñanza no se producen cambios que hagan de la cooperación una necesidad y de esos contenidos, una herramienta para vivir en el aula, en la escuela, en la sociedad. Por eso, nuestra cooperativa tuvo como ejes: el valor del trabajo tanto intelectual como manual, el accionar colectivo, la creación de objetos significativos, ya que lo hecho por los alumnos comenzaba a tener significación social (Lichtenzveig y Marucco, 2018: 63).

Los maestros emancipadores saben que la convivencia escolar no se construye simplemente a través de la “bajada” de reglamentos escolares, códigos de conducta o acuerdos de convivencia, tal como los ha ido rebautizando cierta pedagogía de escritorio según la cual los cambios en las denominaciones producen automáticamente modificaciones en las prácticas. Tienen claro que sólo se aprende a convivir democráticamente cuando se asumen los desafíos que plantea el estar junto a otros a través del pensar, el sentir y el hacer. De esta manera, la convivencia escolar es a la vez una práctica de la vida en colectividad y un concepto: se

convive, se decide en conjunto y así se practica la democracia en tanto modo posible de estar en el mundo. Efectivamente es mucho lo que los educadores pueden aportar a través de sus propuestas pedagógicas en la construcción de vínculos equilibrados y saludables al interior de un grupo de enseñanza y aprendizaje. El saber y el hacer se conjuran entonces para dar lugar al respeto, la paciencia y la cooperación. Luis Iglesias reflexiona sobre las profundas implicancias que presenta esta forma de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando el maestro tiene claros sus objetivos y se encuentra abierto a lo que sucede:

Dos acciones se complementan como sol y sombra: el saber y el hacer. En la escuela se aprende haciendo y se hace para conocer. El camino no está predestinado, el camino se hace caminando. Por eso el maestro debe estar predispuesto a recuperar la idea de técnica y no la de método. El concepto de método supone algo estándar que puede aplicarse en cualquier momento y situación. No hay recetas universales, caminos únicos que definen cómo se empieza y cómo se termina, qué pasos se siguen. La pedagogía se construye en la práctica, en el hacer de todos los días con los alumnos (Iglesias, 2004: 16-17).

Esta última afirmación es clave, en tanto plantea que el docente también aprende su oficio mientras hace. Por un lado, pone de manifiesto el carácter ilusorio de las pedagogías de escritorio que se construyen a kilómetros de la vida real de las escuelas, sin prácticas significativas que las sustenten. Por otro lado, plantea que la acción, la reflexión y la conceptualización en relación a las propias prácticas de la enseñanza permiten al educador construir su estilo de enseñanza con una impronta emancipadora. El último capítulo de la tesis se enfoca en esta forma de encarar el trabajo docente.

A Modo de Síntesis

A lo largo de este apartado se ha trabajado sobre la realidad en tanto punto de partida y de llegada del conocimiento. Al respecto, se puede inferir que:

- Los maestros emancipadores buscan generar una profunda conexión entre la enseñanza, el aprendizaje y el mundo a través de la experiencia.
- Estos educadores encuentran en la heterogeneidad de la vida social que ingresa al aula una oportunidad para favorecer el encuentro entre distintos saberes y cosmovisiones.
- El interés y la curiosidad de los estudiantes cumplen una función clave en estas propuestas de enseñanza, que se inspiran en el método científico para promover los aprendizajes a través del descubrimiento. Se ha demostrado que este enfoque atraviesa todas las áreas del conocimiento y en ese sentido se abordó la matemática, la historia y

la geografía en tanto se trata de disciplinas a las que la escuela reproductiva ha transformado en listados de temas lejanos, abstractos e inconexos.

- Abrir las puertas de la escuela al mundo significa favorecer el ingreso de la comunidad, la naturaleza y la cultura al aula, del mismo modo en que las excursiones invitan a descubrir todo aquello que hay de increíble y asombroso cuando lo cotidiano se transforma en objeto de estudio.
- Los docentes estudiados proponen a sus estudiantes diversas experiencias educativas que consideran a la acción y la experimentación como vías de acceso al conocimiento a través de la reflexión, el análisis y la conceptualización a partir de lo realizado.

El siguiente capítulo se analiza el lugar que ocupa la reflexión sobre las propias prácticas de la enseñanza en los modos de ejercer la docencia de los maestros emancipadores.

CAPÍTULO V: La Reflexión sobre la Práctica

En diversas oportunidades se ha señalado a lo largo de este trabajo que la búsqueda de coherencia entre posicionamiento ideológico, finalidades otorgadas a la educación y propuestas de enseñanza requiere de una disposición sistemática y permanente para reflexionar en torno a las propias prácticas docentes. Se ha afirmado también que esta forma de encarar la labor educativa, tanto a nivel individual como colectivo, favorece la búsqueda y selección de las estrategias didácticas más pertinentes para alcanzar los propósitos educativos planteados. Se ha advertido también que la formación docente y la organización laboral de las instituciones educativas no favorecen la reflexión individual ni colectiva sobre las propias prácticas de la enseñanza sino que, más bien, las obturan. Se ha observado finalmente que esta omisión, sumada a la deslegitimación de la palabra de los trabajadores de la educación, redundan en diversas formas de resistencia por parte de éstos últimos a la reflexión sobre sus modos de trabajar en el aula. Este último capítulo de la Tesis se enfoca precisamente en los diversos modos en los que los maestros emancipadores reflexionan sobre sus prácticas en tanto disposición sistemática y permanente. Se trabaja también sobre el abordaje pedagógico de las dudas, inquietudes y los errores que inevitablemente atraviesan a los educadores en el marco de la interacción del aula. Se analizan asimismo algunas reflexiones de los maestros emancipadores en relación a los problemas y dificultades que encuentran en las instituciones educativas en las que trabajan. Se sistematizan también algunas de sus reflexiones en torno a tres procesos que se consideran claves en la enseñanza y el aprendizaje: la lectura, la escritura y la evaluación. Finalmente, se esbozan algunas ideas en relación a la tradición pedagógica emancipatoria en los términos planteados por el maestro Horacio Cárdenas.

¿Por Qué Reflexionar Sobre la Práctica?

La necesidad de problematizar y analizar críticamente las propias prácticas de la enseñanza surge de los procesos y transformaciones que tienen lugar en el marco de la interacción didáctica entre educador, educandos y conocimiento. Los maestros emancipadores saben que sus propuestas de enseñanza deben ser permanentemente revisadas y perfeccionadas a los fines de garantizar su eficiencia en términos de la construcción progresiva y colectiva de aprendizajes significativos y vitales por parte de sus estudiantes. A diferencia de muchos de sus colegas, quienes tienden a justificar el fracaso de sus propuestas de enseñanza en función de los supuestos déficits de sus estudiantes, estos educadores asumen absoluta responsabilidad por el derrotero de sus estrategias didácticas. Al respecto, Luis Iglesias observa que se trata de

una necesidad de primer orden en virtud de la naturaleza de todo encuentro entre generaciones:

La escuela es uno de los sitios donde los niños se topan con seres adultos. De allí radica la responsabilidad vital del maestro hacia sus alumnos. Hacerse cargo de ello es un modo también de reflexionar sobre la práctica pedagógica de todos los días. Pensar cómo vincularse con los alumnos, qué contenidos priorizar, cómo enseñarlos y para qué enseñarlos, son preguntas definitorias en el proceso de enseñanza (Iglesias, 2004: 93).

Con sus propias palabras, el maestro Iglesias se refiere a los interrogantes y desafíos políticos -ideológicos, pedagógicos y didácticos- que, desde el punto de vista de esta investigación, enfrenta todo educador que apunta a la emancipación de sus estudiantes: ¿Cómo vincularse con ellos? ¿Qué enseñarles? ¿Para qué? ¿Cómo hacerlo? Estas preguntas surgen de la observación minuciosa de las interacciones cotidianas que tienen lugar en las aulas entre quienes enseñan, quienes aprenden y el conocimiento. Resuenan, tienen sentido y resultan pertinentes para quienes habitan la escuela con voluntad transformadora en tanto orientan el trabajo docente desde el momento de la planificación, se ponen en juego en el encuentro con sus estudiantes y finalmente ordenan el análisis y la reflexión sobre lo que allí sucedió. Al respecto, Enrique Samar subraya la necesidad de cuestionarlo todo permanentemente para avanzar hacia la construcción de una educación emancipadora, en contraste con la burocratización del conocimiento y la rutinización de la enseñanza y el aprendizaje que propone la escuela reproductiva:

En la docencia, en general hay una tendencia conservadora porque entre los docentes hay una inclinación a repetir lo que se hizo siempre de la forma que se hizo siempre. Más allá de los discursos, la práctica demuestra que se tiende a repetir. Este planteo de cuestionarse lo que uno hace todos los días a ver si se puede hacer mejor o si se puede hacer otra cosa, o si hay algo que no hacemos y que deberíamos hacer o si hay algo que hacemos que no deberíamos hacer nunca más es un camino difícil. Y lógicamente que genera resistencia, de los docentes, de los padres e inclusive de los chicos. Porque también para los chicos es más fácil que el maestro les dé todo digerido y armado. Para todos es más difícil si hay que pensar, pero creo que el camino es ese. Hay que estimular el pensamiento y la mirada crítica (Samar, 2014: 256).

Samar conoce las resistencias de los docentes y por eso las aborda desde su función directiva con honestidad, firmeza y -fundamentalmente- con criterio pedagógico. Tiene claro que todos los acontecimientos y emergentes pedagógicos que tienen lugar en las aulas deben constituirse en objeto de una reflexión permanente por parte del educador, con el objetivo de perfeccionar, paulatinamente, sus intervenciones pedagógicas en relación a cada una de las dimensiones de la práctica. En relación a esto, Célestin Freinet sostiene que su modo de trabajo es el resultado

de un proceso de revisión y perfeccionamiento permanente que da cuenta del profesionalismo con el que encara la tarea junto a sus colegas:

Ninguna de nuestras innovaciones tiene su origen en una idea a priori que se trata de hacer pasar a los hechos, sino que hemos adaptado los instrumentos antiguos y forjado y perfeccionado los nuevos en el propio trabajo día a día. Lejos de quedar satisfechos con los primeros éxitos, hemos percibido sus insuficiencias y debilidades, teníamos conciencia clara de los vacíos que debíamos cubrir, sin dejar de buscar, mediante tanteos, los ajustes materiales y técnicos que pudieran hacer más eficaz todo nuestro sistema educativo (Freinet, 1996: 54).

El maestro Freinet aclara que sus técnicas no fueron inventadas en la soledad de un escritorio para luego ser “bajadas” a la escuela, sino que por el contrario, son producto de las sucesivas mejoras que se fueron introduciendo a partir de la reflexión colectiva sobre lo que sucede dentro de las aulas para garantizar su eficacia. De esta forma, subvierte la relación entre teoría pedagógica y prácticas de la enseñanza ubicando a estas últimas en el centro del debate, cuestionando de este modo también las relaciones de saber y poder entre educadores y pedagogos.

El Abordaje Pedagógico del Error Docente

Los maestros emancipadores saben que todo el mundo se equivoca, tanto dentro como fuera del aula. La búsqueda de coherencia y armonía entre pensamiento, discurso y acción los lleva a incorporar una mirada atenta y una disposición permanente para corregir el rumbo cuando las prácticas reales, concretas y situadas se alejan de los propósitos formativos planteados. Consciente de esta necesidad, Luis Iglesias se refiere al potencial que presenta el trabajo pedagógico sobre los errores y fracasos que, inevitablemente experimentan los docentes:

En la vida en el aula siempre hay “fracasos”, tareas que se proponen y no funcionan como se pensaba, tiempos previstos que se distorsionan, palabras que no inciden como se quisiera, búsqueda de mejoras que no se logran. Sin embargo, en la escuela siempre se puede hacer algo con esos fracasos: se puede aprender de ellos para transformarlos en algo distinto. Aceptar que la historia del aula –al igual que la del arte– es recorrida por fracasos ejemplares, no implica repetir lo que viene dado, al contrario, crea posibilidades nuevas, no imaginadas, innovadoras. De esa manera, el fracaso como tabú de lo oculto, lo temido y lo vergonzoso se convierte en un fracaso que permite seguir, andar y enseñar (Iglesias, 2004: 13).

Para estos docentes el error se constituye en una de las vías de acceso al conocimiento para quien enseña y para quien aprende, en tanto se esté dispuesto a identificarlo, asumirlo y abordarlo con criterio pedagógico y didáctico. Sin embargo, cabe distinguir entre los errores que puede cometer un educador que reflexiona sobre las propias prácticas y el carácter

rutinizado, burocratizado, descontextualizado y carente de sentido que presentan las propuestas de enseñanza propias de la escuela reproductiva. En este último caso no se trataría de errores puntuales susceptibles de ser abordados a través de ciertos ajustes en la propuesta educativa, sino más bien de una forma de trabajo docente que requiere ser revisada y repensada en términos estructurales. Horacio Cárdenas introduce el concepto de *violencia didáctica* para referirse a los problemas que presenta ese tipo de propuestas:

Hablamos también de violencias didácticas que se nos escapan sin intención: el desparramo de contenidos inabarcables y ajenos al sujeto que aprende, la expropiación ideológica de su historia y su presente, la ruptura del conocimiento presentado con las lecturas cotidianas del mundo que realizan los estudiantes, la delegación de la tarea didáctica en libros de textos inadecuados; en síntesis: la pura exigencia sin enseñanza a cambio. Por eso no hay técnicas aisladas de un enfoque general. No podemos pensar que una herramienta esporádica resolverá cuestiones grupales si al mismo tiempo enseñamos matemática como si fueran treinta cerebritos aislados. Una didáctica específica también conlleva una noción de trabajo, de disciplina y de convivencia. La dinámica grupal depende en gran medida de la propuesta pedagógica que se disponga para todas las áreas (Cárdenas, 2019: 55).

Con esta reflexión Cárdenas invita a una permanente actitud de vigilancia didáctica en tanto disposición permanente a interrogarse de forma sistemática sobre el sentido y la efectividad de cada actividad, contenido, intervención y gesto que el docente pone en juego dentro del aula, considerando siempre la posibilidad de que se puede haber equivocado. A lo largo de este trabajo se ha planteado que, por lo general, las diversas instancias de formación docente inicial y continua no les plantean a los educadores la necesidad de reflexionar sobre sus propias prácticas y tampoco generan espacios de reflexión colectiva entre los propios formadores. Cabe preguntarse entonces: ¿Puede un docente enseñar a sus estudiantes a pensar críticamente si él mismo no es capaz de hacerlo? ¿Puede un formador docente enseñar a sus futuros colegas a reflexionar sobre su práctica si él mismo no lo hace? Célestin Freinet comprende las potencialidades y limitaciones de sus colegas y por ello propone una técnica que resulte eficaz para el docente promedio:

Como nosotros queremos construir efectiva y sólidamente a partir de la realidad, buscamos los instrumentos y las técnicas, una organización que permita los máximos resultados educativos con maestros que no sean seres humanos excepcionales: es decir, que puedan perder su calma en muchas circunstancias, que no siempre tengan bastante paciencia, ni sean de una habilidad notable, que ciertamente sepan consagrarse a la enseñanza, aunque sean incapaces, la mayoría de las veces, de alcanzar la compenetración y el afecto. No estamos trazando un cuadro peyorativo de los educadores actuales, sino que tratamos de colocarnos frente a la realidad. Los seres excepcionales, cuya brillantez no subestimamos, obtendrán todavía mejores resultados. Pero habremos cesado de

hacer cálculos a base de lo excepcional y lo hipotético, para situar la técnica pedagógica en la verdadera medida del hombre (Freinet, 1996: 89-90).

Se ha planteado que, desde la perspectiva de este trabajo, los maestros emancipadores no son seres excepcionales. Se diferencian de otros educadores progresistas al encarar con profesionalismo y actitud reflexiva una búsqueda de coherencia, armonía y cohesión entre el pensamiento, la palabra y la acción, de modo que aprenden mientras enseñan. Los fundamentos teóricos de sus prácticas se encuentran, precisamente, en los modos en los que éstas son descritas y analizadas por ellos mismos. Al respecto, Horacio Cárdenas se refiere al sentido de la vigilancia didáctica y advierte sobre la necesidad de que la reflexión sobre las prácticas sea colectiva:

La experiencia es la primera fase del proceso de aprendizaje, pero no es suficiente. Después hay que pensar sobre ella. Hay que revisar lo que pasó. Detenerse a analizar. Ver qué anda bien, qué funciona y qué no. Frente a los obstáculos, reflexión y –más que nada– reflexión colectiva. Conversar con compañeros y compañeras docentes. Compartir lo que va sucediendo para entenderlo. Preguntar. Invitar. Escribir y ver con los demás, que así se ve mejor (Cárdenas, 2019:14).

Las Incomprensiones de Colegas y Autoridades

Los maestros emancipadores saben que la reflexión didáctica no es una tarea sencilla y en algunas ocasiones el carácter disruptivo de sus prácticas despierta la animadversión de compañeros y autoridades, tal como se observa en sus biografías escolares. En relación a este tema, Mario Lodi expresa en un breve párrafo la incomodidad que sentía ante las resistencias que suscitaba su estilo de enseñanza en la institución en la que trabajaba, en contraste con la valoración positiva que recibía de un reconocido artista:

Gianni Rodari, poeta y escritor para chicos, inicia un coloquio conmigo y con los niños comentando por carta las páginas de uno de nuestros primeros números del diario. En el aislamiento en el que me encuentro, ante la incomprensión y hasta la hostilidad de mis colegas y de las autoridades, estas muestras de solidaridad de amigos lejanos dan fuerza a mi trabajo de cada día (Lodi, 1977: 75).

Sucede que las prácticas pedagógicas emancipatorias suelen generar ruidos, controversias y abiertas oposiciones al interior de las instituciones educativas en tanto contribuyen a visibilizar, cuestionar, problematizar y desafiar el carácter arbitrario, burocratizado y antipedagógico que presenta la escuela reproductiva. La incompatibilidad entre enfoques didácticos antagónicos suele obturar el diálogo e incluso puede tornar inviable el trabajo entre colegas. Es por ello que muchos maestros emancipadores llevan adelante sus experiencias en

soledad. Hugo Lichtenzveig se pregunta qué es lo que impide el despliegue de prácticas escolares de otro tipo y reflexiona sobre la falta de acompañamiento de sus pares en la escuela:

Algunas respuestas de los compañeros eran: “la iniciativa es buena, pero me saca del programa que tengo que cumplir”, o “si bien me gusta, me quita horas para la enseñanza de temas que no podré recuperar”. No consideraban la cooperativa como un proyecto movilizador, no podían verlo desde lo pedagógico, no percibían las posibilidades que abría, posiblemente, porque no sabían cómo hacerlo, cómo organizar espacios institucionales para concretarlo. Implementar el cooperativismo, más allá de las trabas impuestas por los prejuicios y la falta de formación específica, atemorizaba a los maestros, tan apegados a cumplir con el programa (Lichtenzveig y Marucco, 2018: 177).

Ahora bien, cuando un colectivo de docentes tiene ideas claras y objetivos compartidos, todo es más fácil de encarar, tanto los errores propios del oficio, como las críticas de los escépticos. Para que ello suceda la conducción escolar cumple una función clave en la conformación de un equipo de trabajo enfocado en el perfeccionamiento de la enseñanza, capaz de reflexionar colectivamente sobre las propias prácticas para alcanzar acuerdos pedagógicos que luego han de sostenerse en el tiempo. Olga Cossettini sabe mucho sobre esto y así se refiere a la importancia del trabajo en equipo sobre los errores que son inevitables cuando se está creando algo nuevo:

Unidos por un común ideal y por íntimos lazos de solidaridad con la Directora de la Escuela, señorita Amanda Arias, no fue difícil encontrar y reparar los errores propios de cada ensayo, así como hacer frente a las desconfianzas de los que dudaron y dudan aún de su resultado. Soportamos desazones, pesares, luchas... Cuando se trabaja en un ambiente de bella hermandad espiritual, cuando se contemplan niños que trabajan contentos, desazones, pesares y luchas obran como incentivo y constituyen un refuerzo para la labor que se está realizando (Cossettini, 1935: 80).

Ciertamente, el rol de las conducciones escolares en la construcción de climas de trabajo que promuevan, favorezcan y prioricen los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar dentro de las aulas es uno de los aspectos más complejos del fenómeno educativo. La maestra Olga Cossettini aprendió en su paso por la experiencia de *la escuela serena* mucho de lo que, más adelante propiciaría como directora de la Escuela “Gabriel Carrasco”. Se advierte en este sentido que las críticas de los maestros emancipadores a la escuela reproductiva apuntan a su núcleo duro y por tanto, la abarcan en todas sus dimensiones. Al respecto, Horacio Cárdenas cuestiona la inercia y el carácter artificial, rígido, arbitrario e improductivo que presentan los actos escolares cuando consisten en meras formalidades y reflexiona sobre cómo podrían -y deberían- ser:

Un acto escolar debería ser un ritual de comunión. Desde el inicio de los tiempos los ritos cumplen importantes funciones educativas: transmiten la cultura a través de representaciones. Realizar una ceremonia es volver a presentar una idea (es re-presentarla), encarnar un universal en tiempo presente. “Actuar” implica plasmar un concepto, transformarlo de potencia en acto: poner en juego sus significados. Es volver manifiestos sus sentidos en símbolos, imágenes o emblemas de hoy en día. Un acto debería ser entonces una ceremonia educativa en tanto forma de transmitir sentido. Podrían ser así vigorosos forjadores de una identidad colectiva. En estos ritos periódicos y cotidianos todos estamos siendo parte, piecitas de un conjunto, particulares de un universal (Cárdenas, 2013: 110).

Ciertamente, los maestros emancipadores habitan el aula con la misma intensidad, coherencia y profesionalismo con los que encaran el resto de las actividades escolares, porque comprenden que para transformar la educación es necesario repensarlo todo con criterio pedagógico y didáctico.

Reflexión In Situ: ¿Y Ahora Qué Hago?

Es esperable que en ciertas oportunidades el docente no sepa cómo responder ante una situación que lo desorienta. Los maestros emancipadores saben que en esas ocasiones la inmediatez y la urgencia no son buenas consejeras y por ello se toman el tiempo que consideran necesario para reflexionar antes de intervenir. Muchas veces la cotidianidad del aula sitúa al educador ante desafíos tan complejos como inesperados. Al respecto, Mario Lodi comparte los interrogantes, pensamientos y contradicciones que lo atraviesan el día que una estudiante le pregunta, sumamente angustiada, si existe el infierno:

No puedo salir por la tangente con una respuesta evasiva o ambigua: esto sería traicionar nuestros principios de discutirlo todo. La niña rechaza el infierno porque tiene miedo a condenarse, pero si ella fuese de una religión diferente a la católica, ¿qué haría yo en este momento, como educador de una escuela abierta a todas las creencias? ¿Dejarla a la merced de la mayoría que la está humillando, o defender con ella los derechos de la persona humana? Además: ¿tiene sentido librar a los niños del terror de las notas y de la autoridad de la escuela, si en el fondo de sus almas permanecen arraigados otros temores peores sobre los cuales se apoya un falso sentimiento religioso? Si aparece la semilla de la intolerancia, el educador no puede dejarla crecer, debe encontrar el lenguaje adecuado para que se desarrolle el razonamiento como antídoto ante este germen peligroso que divide a los hombres y que es el origen de persecuciones, guerras, tensiones en las familias, incomunicabilidad entre grupos sociales. El razonamiento debe llevarnos a una actitud humana, de comprensión de los demás, de respeto a cualquier opinión o fe distinta a la nuestra (Lodi, 1977: 131)

El maestro duda, ya que se le ha planteado un tema delicado que no puede eludir, pero tampoco quiere que su respuesta complejice aún más la situación. En lo que sigue del relato

describe cómo una vez que ha llegado a una conclusión lógica, comienza a moderar sus intervenciones en las distintas oportunidades en que el tema vuelve a surgir, para finalmente plantear a los estudiantes la necesidad y conveniencia de respetar las creencias de los demás y de discutir utilizando razones y argumentos para convencer, pero no para imponer creencias a través de la burla. No lo hace inmediatamente, sino que va evaluando las reacciones de sus estudiantes en el marco de su interacción con ellos. Ciertamente el terreno de las creencias suele ser fértil en desafíos, desconciertos e inquietudes para los maestros emancipadores. Así describe también Horacio Cárdenas las cavilaciones que lo atraviesan cuando una estudiante afirma en un texto escrito, que el cerebro ha sido creado por Dios:

Acostumbrado a comentarles por escrito, me enfrento a un problema. ¿Qué hago? ¿Qué le digo? ¿Algo le digo? La respuesta adulta apuntaría a separar, sin menosprecios, una explicación científica de una religiosa. Al estudiar ciencia, la pregunta por el creador se responde sin sujeto. Hallamos los orígenes en la evolución de las especies. ¿Le debo esta intervención? ¿Está Karen en condiciones de aceptarla, de comprenderla? ¿Hace falta ahora? ¿Traiciono a los “dioses de la pedagogía” si nada hago? Por hoy, ese párrafo queda sin marcas (Cárdenas, 2013: 38).

Cárdenas decide no intervenir en ese momento porque, reflexionando, ha comprendido que el único comentario que podría devolver a su estudiante, a quien conoce bien, sería contraproducente. Advierte entonces la necesidad de respetar sus tiempos, aunque ello vaya en contra de sus convicciones científicas. Del mismo modo que sucede con la religión, las formas violentas de resolución de conflictos -tan frecuentes dentro de la escuela como fuera de ella- suelen descolocar a los docentes y muchas veces la intervención adulta se orienta automáticamente hacia la vía de la reprimenda y el castigo. Los maestros emancipadores saben que existen otras formas de procesar los conflictos escolares con criterio pedagógico y entienden que su capacidad de escucha es clave en ese sentido. Al respecto, Olga Cossettini recuerda una charla con dos estudiantes que han decidido pegarle a otro porque “se ha portado mal”:

-Mal hecho- replico en tono severo- ¿Por qué no se lo contaron a la señorita Aída o llevaron la queja a la Regencia? Carlitos levanta sus grandes ojos claros y mirándome con firmeza me dice: - Señorita, A... nos dijo que usted lo ha amenazado con echarlo de la escuela si volvía a portarse mal y como nosotros no queremos que lo echen, decidimos no acusarlo y pegarle en la calle. La respuesta inesperada, decisiva, me deja perpleja. Carlitos se ha agigantado a mis ojos. No es un niño, es un hombre con toda la sensata reflexión de la madurez. No sé qué contestarle. Tengo deseos de estrecharlo entre mis brazos y confesarle que estoy arrepentida de haber defraudado sus planes, pero no debo ni puedo hacerlo. He suavizado tanto el tono de mi voz que le he devuelto la

tranquilidad a los niños y como no encuentro qué decirles, les prometo aclarar muy bien el asunto al día siguiente, con la señorita Aída (Cossetini, 1935: 113).

La cordialidad y amorosidad en el trato, la duda como ejercicio permanente y el trabajo pedagógico sobre el error son rasgos distintivos de los docentes que reflexionan sobre sus prácticas. La actitud de permanente vigilancia didáctica promueve la rápida detección de los desaciertos, equivocaciones e inexactitudes que inevitablemente tienen lugar dentro del aula. En este sentido, la pregunta en relación a si se ha actuado bien o no en determinada circunstancia escolar sólo puede formularse sinceramente cuando se reflexiona sobre la práctica. En algunas ocasiones, la respuesta no es clara. Mario Lodi describe la estrategia que utilizó para responder a las inquietudes de sus alumnos y alumnas en relación a la fabricación de los metales y las dudas que ello le generó:

La escuela no tiene ninguna diapositiva de unos altos hornos para satisfacer la curiosidad de los niños. Pienso lo útil que sería una breve película de colores que completara su intuición o noción, pero en nuestra escuela no hay nada de todo eso. Tengo que explicarles a través de dibujos esquemáticos cómo se sacan los metales de los minerales. Es como hablar con ciegos, una tarea muy difícil, quién sabe si habrán logrado comprender algo. A su manera parece que lo han entendido (Lodi, 1977: 109).

El maestro se pregunta si el método que ha utilizado para explicar a sus estudiantes lo que le han preguntado ha sido efectivo y advierte que la proyección de una película hubiera sido mucho más eficaz. Este detalle, aparentemente menor, da cuenta sin embargo de una forma particular de concebir y encarar la enseñanza: el docente promedio procede inmediatamente a exponer teorías cuando quiere enseñar algo, sin preguntarse si habría otra forma mejor de plantear el tema. En el caso de que los estudiantes no comprendan su explicación, tiende a responsabilizarlos por ello, atribuyéndoles ciertos déficits. Lodi, por el contrario, asume plenamente la responsabilidad por las decisiones didácticas que toma en un contexto dado y, por tanto, asume que la explicación que ha brindado no es lo que sus estudiantes hubieran esperado y necesitado en ese momento.

El Sentido de la Lectura en la Escuela

El modo en que los educadores abordan la enseñanza de la lectura da cuenta de su posicionamiento político-didáctico. En el apartado teórico de este trabajo se hizo referencia a la impericia con la que una profesora de literatura abordaba la lectura, produciendo entre sus estudiantes los efectos contrarios a los esperados: simplemente se aburrían mucho en sus clases. Se mencionó también que, en ciertas oportunidades, cambiaba la disposición del aula o

trasladaba sus clases al patio de la escuela, pensando que de esa forma lograría captar el interés del curso, lo cual desde luego nunca sucedía. Reflexionando sobre la disposición espacial inherente a las asambleas escolares, Horacio Cárdenas advierte este error en el que incurren muchos docentes y reflexiona sobre qué es sustancial y qué es accesorio en una determinada propuesta de enseñanza y aprendizaje:

Esto no quiere decir que es suficiente con cambiar la disposición de las sillas para las clases de geografía y las de aritmética. Los bancos pueden quedar donde están; son lo último que habría que mover. Lo que necesita sacudirse es el enfoque, la mirada, las concepciones que hay detrás. Todos los fundamentos que exponemos para que una asamblea de grado funcione como tal pueden trasladarse perfectamente al estudio de las demás áreas curriculares (Cardenas, 2019: 24).

Quienes han tenido la oportunidad de experimentar el placer por la lectura conocen su potencial para movilizar el pensar y el sentir: jamás asociarán a un libro con un castigo. Sin embargo, muchos estudiantes –al igual que muchos adultos- manifiestan un abierto rechazo o repulsión por la lectura. Los maestros emancipadores sostienen que ello se debe simplemente al hecho de que no les ha enseñado a disfrutarla. En relación a esto, Luis Iglesias remarca la necesidad de brindar esta oportunidad al alumnado, evitando toda forma de imposición o burocratización para dar lugar al interés, el placer y la imaginación mientras se lee:

Seguir el itinerario de una narración, escuchándola o leyéndola, por el puro gusto de hacerlo, sin pensar en posteriores informes o resúmenes; gozar viendo con la imaginación sucesos inesperados, realistas o fantásticos que el autor crea con artes maravillosas, es una necesidad irredenta de la vida infantil, que el propio niño no puede dejar a un lado con indiferencia. Pero no se trata de una necesidad emocional que desaparece sin dejar rastros toda vez que se la satisface; de todas sus incursiones imaginarias, el niño sale nutrido de experiencias, con su universo interior enriquecido (Iglesias, 1995:316).

Se abren entonces nuevos interrogantes: ¿cómo lograr esto en un aula? ¿Cómo se transmite el placer por la lectura? Olga Cossettini explica el cambio en el enfoque y el método con el que se encara la lectura en la escuela serena, conjugando la emoción estética con la emoción artística:

Para que nuestros niños aprendieran a leer y gustaran del placer de la lectura, hubo necesidad de cambiar totalmente la forma de enseñanza, y esta enseñanza nueva surgió como una consecuencia lógica de la transformación del ambiente escolar. Si el maestro se hubiera empeñado en continuar aplicando en las clases de lectura ese método que condena al niño a la inmovilidad física y espiritual, dando a las clases un carácter artificioso, rígido que crea la aversión hacia la lectura, yo creo con absoluta seguridad que el niño hubiera impuesto al maestro un método que respondiera a sus deseos, a sus necesidades, a su libre espontaneidad respetada por el maestro en todas las demás

clases. Pero felizmente el niño no tuvo necesidad de exigirlo, puesto que el maestro no tardó en encontrar la forma de enseñar a leer apartándose completamente del método tan generalizado todavía en las escuelas que hace malos lectores, disminuyendo el número de los asiduos. Pensó que la esclavitud del libro es un grave daño y empezó a libertar al niño, seleccionando las lecturas, intercalando otras tomadas de textos diversos, dando siempre preferencia a los temas de carácter emotivo, que despiertan en el niño gusto e interés (Cossettini, 1935: 158).

Los maestros emancipadores abordan a la lectura como un acto de libertad íntimamente ligado al disfrute. En este sentido, Hugo Lichtenzveig se refiere a la importancia de incentivar el placer por la lectura y a las distintas estrategias que despliega con el fin de enseñar a sus estudiantes a conectar con un libro desde el lugar del deseo antes de leerlo:

Explorar tapa, contratapa, solapa, índice, ilustraciones, observar palabras destacadas, leer algún fragmento, para anticipar de qué trata, quién es el autor, qué otras cosas escribió, formular hipótesis sobre cómo desarrolla el tema. Armar mesas de libros, en torno a las cuales giraban los alumnos hasta que retiraban uno para ojearlo y hojearlo (Lichtenzveig y Marucco, 2018: 97).

Ante una escuela reproductiva lo suficientemente burocratizada como para transformar el encuentro con un libro en un verdadero suplicio, lo que plantean estos educadores es sin dudas revolucionario. Enrique Samar también comprende esto y, desde su función directiva, advierte sobre la importancia de generar acuerdos institucionales a los fines de que toda la escuela se encuentre comprometida con el trabajo orientado a favorecer el hábito de la lectura:

Una de las mejores herencias que puede dejar la escuela a sus alumnos es el hábito y el gusto por la lectura. Si bien son muy valiosos los esfuerzos que cada maestro hace en este sentido, opinamos que es mucho más fructífero el resultado cuando el propósito de formar lectores y escritores competentes se convierte en un Proyecto Institucional que compromete a toda la escuela: directivos, docentes, padres, mancomunados en el intento de dar respuesta a esta problemática (Samar, 2014: 68).

¿Por qué Escribir en la Escuela?

Los maestros emancipadores entienden a la educación como una actividad humana con sentido político, que requiere del compromiso real y efectivo tanto de quienes enseñan como de quienes aprenden. Ni unos ni otros pueden ser considerados únicamente en su dimensión racional, es decir, en tanto cerebros que sólo piensan. El encuentro entre educadores y educandos lleva implícitas –o explícitas- las complejidades inherentes a la enorme variedad de sentimientos y emociones que son capaces de experimentar los seres humanos. Luis Iglesias expresa en estos términos la importancia que éstos presentan para humanizar la enseñanza y el aprendizaje:

El desafío es construir una propuesta que contemple el pensar, el hacer y el sentir. Parece difícil, pero no lo es. En cada acto de enseñanza estos tres componentes están presentes, sólo que muchas veces, ponemos demasiada atención en separarlos. Quizás, si dejamos de intentar poner cada cosa en algún lugar (la balanza sólo como instrumento de medición, el libro como objeto que sirve para aprender a leer, el cuaderno como copia del pizarrón, los dibujos como ilustraciones, el afuera como excursión, etc.) y comenzamos a buscar nuevas combinaciones, el arte de enseñar sea más simple, más humano, más democrático (Iglesias, 2004: 19).

Los maestros emancipadores saben que la escritura escolar puede ser abordada con este criterio en tanto surja de la necesidad de quienes aprenden por comunicar sus pensamientos y emociones a alguien más. Célestin Freinet reflexiona sobre el potencial pedagógico que presenta la producción de textos cuando, efectivamente, hay algo que contar a alguien:

La escritura sólo tiene sentido si estamos obligados a recurrir a ella para comunicar nuestro pensamiento más allá del alcance de nuestra voz, fuera de las barreras de nuestra escuela. Nosotros hemos realizado prácticamente esta motivación por medio de nuestra técnica: expresión libre, multicopista o imprenta, ilustración, realización de un periódico escolar, remitido a los padres e intercambiado con periódicos de otras escuelas, intercambio extendido además hasta un conocimiento mutuo lo que le otorga un alcance pedagógico insospechado (Freinet, 1996: 47).

Hugo Lichtenzveig ha aprendido mucho de este docente y por ello se niega a abordar la lectura y la escritura únicamente en tanto procesos de codificación y decodificación, sino que las trabaja como recursos para comunicar los pensamientos y sentimientos propios. Sus alumnos no escriben para llenar cuadernos, sino para aprender, compartiendo así sus vidas, sus tristezas y sus dichas:

Así uno de los propósitos fue hacer de la escritura y la lectura una necesidad para la acción en la sociedad, salir del cuaderno y de lo individual y caminar por lo social. Imitar la creación de la alfabetización como hecho histórico de la humanidad para lo colectivo. La humanidad no creó y desarrolló la escritura para llenar cuadernos [...]. Lo que hicimos, durante veinte años, con los distintos grados a mi cargo, fue elaborar y desarrollar un proyecto integral de creación, escritura, edición y publicación de las producciones de los alumnos (Lichtenzveig, 2013: párrafos 4-5).

Al igual que sucede con la lectura, la enseñanza de la escritura requiere la construcción de un clima propicio y de estímulos adecuados. Olga Cossettini describe la forma en la que sus estudiantes se inician en el mundo de las letras tomando a la realidad como punto de partida y llegada del conocimiento en el marco de un clima de trabajo ameno y cordial:

Sin apresuramiento, se inician en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, sin sujetarse al rigorismo de un método determinado. En sus paseos, en sus observaciones diarias, en medio de una alegría que no cesa, entre manchas de color y contornos expresivos, surgen las preguntas: ¿Cómo se escribe “cielo celeste” “viento suave” “hoja amarilla”, etc., etc., y empieza el dibujo de la frase y con

él, el aprender a leer y a escribir como un trabajo natural y ameno que se hace con gusto y cuyos frutos se recogen en setiembre o en octubre, creando sus primeros “poemas”, como ellos dicen (Cossetini, 1945: 48).

Los maestros emancipadores saben que la enseñanza de la escritura puede ser abordada como una forma de conjurar el pensar, el hacer y el sentir. Al mismo tiempo, la acción de escribir acerca de aquello que se ha aprendido es una forma de institucionalizar los conocimientos construidos. Horacio Cárdenas se refiere en estos términos la importancia que otorga a la escritura en sus propuestas de enseñanza:

Luego de las preguntas sagaces, dedican bulliciosos silencios a la escritura. Los veo trabajar apuntando para aprender. Porque esta fase de la escritura no es tan sólo una estampa de la idea ya aprendida, es un momento más -¡importantísimo!- en el proceso de conocimiento. Cuando escriben lo que entendieron vuelven a entender, regresan con nuevas preguntas, dibujan la idea modelándola con palabras-objeto y, al observarla, la vuelven a pensar. En la escritura hay nuevos pensamientos, hay producción y aprendizaje (Cárdenas, 2013: 87 y 88).

Cabe aclarar sin embargo que las formas en las que estos educadores enseñan a sus estudiantes a leer y escribir no pueden ser consideradas simplemente en tanto técnicas de lectura y escritura aisladas del enfoque político, pedagógico y didáctico que las fundamenta y les da sentido. En lo que sigue, se comparten algunas de sus reflexiones en relación a la problemática de la evaluación.

La Función Pedagógica de la Evaluación

Los maestros emancipadores saben que evaluar no es lo mismo que corregir, premiar, castigar, medir ni sancionar y que, en última instancia, lo que se evalúa es el devenir de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En tanto se trata de una instancia más de éstos, la evaluación debe resultar coherente en términos políticos, pedagógicos y didácticos con los demás componentes de la propuesta educativa que se lleva al aula. Aquella particular mirada sobre los fenómenos educativos que sólo puede construirse en el marco de la reflexión sobre la propia práctica, lleva al maestro Hugo Lichtenzveig a negociar con las imposiciones de la burocracia escolar sin apartarse del eje de su propuesta pedagógica:

En el aula yo pretendía dar otro enfoque a la evaluación. Ya que era obligatoria la prueba escrita a fin del bimestre para trasladar al boletín las calificaciones obtenidas, la construía sobre la base de lo que habíamos estudiado durante ese periodo. Los ejercicios no ofrecían novedades respecto de los que hacíamos para aprender los contenidos y revisaba el puntaje asignado a cada ítem de acuerdo con los resultados alcanzados por el curso. Si a un determinado ejercicio le había asignado 20 puntos sobre 100 y nadie –o muy pocos- lo habían realizado correctamente,

recalificaba la prueba y descartaba ese ejercicio o le asignaba otro valor. Consideraba que si el evaluador se había equivocado, debía hacerse cargo de su error (Lichtenzveig y Marucco, 2018:183).

A diferencia de otros educadores que, por distintas razones, simplemente obedecen y “toman pruebas” -mientras más difíciles éstas, más parecen jactarse de sus niveles de exigencia- el maestro Hugo comprende que la evaluación debe desprenderse de lo trabajado en el aula. Puede hacerlo, precisamente, porque la permanente reflexión sobre sus propias prácticas le ha permitido advertir el sentido político de sus propuestas de enseñanza tanto en lo ideológico como en lo pedagógico y, fundamentalmente, en lo didáctico. Tiene clara la necesidad de rectificar los errores natural e inevitablemente cometidos, sin sentir que su autoridad pedagógica pueda verse esmerilada por el simple hecho de reconocer que se ha equivocado. Célestin Freinet también se refería a la evaluación en contraposición a la escuela reproductiva:

Las normas de control de la escuela tradicional no son válidas para nuestra escuela de trabajo. Las calificaciones se basaban en la recitación de lecciones aprendidas de memoria, en la corrección de los deberes, en el control de la explicación verbal y de la lectura en voz alta. Nosotros hemos suprimido la recitación y la memorización; ya no corregimos deberes con tinta roja y la lectura en voz alta no es más que una parte de nuestro aprendizaje sintético de la lengua. [...] Interviene aquí la misma preocupación que ya hemos señalado a propósito del interés por los planes de trabajo: cuanto más compleja e importante sea la tarea, más largo es el camino y más necesidad tiene el niño de establecer jalones entre las etapas. Estos jalones y estas etapas son lo que nuestro control debe definir y medir. De este control no debe encargarse únicamente el maestro, a causa del riesgo humano de la parcialidad, arbitrariedad y errores. Los mismos alumnos colaboran en su propio control, dentro de la comunidad escolar (Freinet, 1996: 101-102).

La crítica no se circunscribe únicamente a la lógica de la evaluación: los maestros emancipadores cuestionan al sistema educativo en su totalidad –tal es su campo de adversidad- y a las prácticas de enseñanza y aprendizaje que éste promueve, en tanto éstas serán finalmente objeto de evaluación. De modo que la búsqueda de coherencia entre posicionamiento ideológico, pedagógico y didáctico conduce a Freinet a concebir la evaluación como una instancia de control sobre el proceso de aprendizaje y no sobre la disciplina. Es por ello que invita a los estudiantes a participar de ese proceso. Mario Lodi también cuestiona el carácter arbitrario y antipedagógico que presenta la calificación en tanto instrumento garante y potenciador de la burocratización de las prácticas de enseñanza y aprendizaje:

El alumno de una escuela autoritaria regida por el sistema de calificación estudia porque existen las notas. Si arrancas las notas de las manos del educador, se hunde todo el sistema. Es algo así

como quitarles las armas a los policías de un estado opresivo. Dentro del aula que, como decía, recuerda una cárcel o una fábrica, sólo por su aspecto, el esquema en el que se desenvuelve el alumno es simple, funcional, rígido y terrible: explicación, repetición, nota; dictado, redacción, problema y nota (Lodi, 1977: 15).

En la escuela reproductiva la evaluación es reducida casi exclusivamente a sus funciones de calificación a los fines de establecer jerarquías, premios, castigos y criterios de acreditación, promoviendo la competencia entre estudiantes, sirviéndose de la corrección para señalar los errores cometidos por el estudiante y poner el énfasis en aquello que no ha logrado. Los maestros emancipadores tienen claro que la evaluación es una parte más de los procesos de enseñanza y aprendizaje y asumen que debe cumplir una función pedagógica y no punitiva. Al respecto, Olga Cossettini advierte que evaluar no es lo mismo que corregir y defiende el potencial didáctico de los estímulos positivos:

No es difícil descubrir a través de los escritos de estos niños, la libertad de que gozan. ¿Pero acaso no corrige nunca la maestra? La maestra alienta, estimula a hacer el trabajo cada vez mejor, escribe palabras de afecto al pie del deber o junto a una frase: “esto me gusta mucho”, “Muy bien Raúl”, “ese trabajo está muy lindo”, “veo que te preocupas, así progresarás”. Esta forma de corregir estimulando, da resultados insospechados y es aplicada por todos los maestros. (Cossettini, 1935: 98-99).

La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje se desprende de las concepciones del docente sobre estos últimos, de modo que las prácticas educativas burocratizadas –repetición, memorización, copia y pega- suelen verse acompañadas por estrategias de evaluación del mismo carácter –prueba presencial a través de cuestionario o múltiple choice-. Del mismo modo, el despliegue de prácticas pedagógicas emancipatorias requiere un enfoque pedagógico y estrategias metodológicas de evaluación superadoras para cumplir su función didáctica. Horacio Cárdenas reflexiona sobre la complejidad inherente a esta tarea cuando es asumida con criterio pedagógico:

Corregir no es simplemente tachar y enmendar. Es una fase más de la tarea diaria, es la etapa en la que el maestro conversa con el fruto del trabajo que el alumno realizó hasta ese instante. Podemos intervenir en la ortografía, sugerir algún cambio gramatical y hasta indicar que modifique los significados. Pero también podemos abstenernos y celebrar los hallazgos, destacar sólo lo interesante o agregar no más que un poco de información. Son decisiones del momento, difíciles al no estar parametrizadas. Pero son las que preservan el encanto y la sabiduría de esta artesanal tarea (Cárdenas, 2013: 143).

Sobre Maestros, Linajes y Tradiciones

Tal como se explicitó oportunamente, se ha evitado la utilización del término escuela tradicional para referir al sistema educativo capitalista y se lo ha remplazado por escuela reproductiva. Esta decisión se relaciona con la comprensión de lo educativo en tanto campo de disputa entre proyectos políticos, pedagógicos y didácticos antagónicos. Si bien existe una tradición pedagógica hegemónica anclada en la violencia, la disciplina, el autoritarismo, las arbitrariedades y la burocratización del conocimiento, las distintas experiencias escolares contra-hegemónicas que tuvieron lugar a lo largo de la historia del sistema educativo han dado lugar al surgimiento de otras tradiciones de carácter emancipador. Algunas de ellas han sido recuperadas y analizadas en el marco de esta investigación. Se las ha abordado en tanto *tradiciones vivas* y no como letra muerta en virtud de las continuidades que se observan entre las experiencias más lejanas en el tiempo y las más recientes, dando cuenta de ese modo de la vigencia que presentan en la actualidad los supuestos teóricos y prácticos que orientan el trabajo de los maestros emancipadores, independientemente de la época y lugar en los que hayan tenido lugar sus experiencias.

Horacio Cárdenas, el más joven de los maestros emancipadores estudiados –y el único en actividad al momento de escribir esta tesis- se refiere a sus maestros en términos de *linaje*, tal como lo hace su maestro Luis Iglesias. Sabe que sus experiencias lo insertan en una tradición, una corriente de pensamiento y se siente depositario de un legado que lo sitúa sobre los hombros de gigantes y le ahorra el trabajo inútil de tener que comenzar todo desde cero. Así se refiere a sus Maestros:

Por nuestros pagos anduvo el virtuoso desarrollo del maestro Iglesias en Tristán Suárez y la luminosa experiencia de las hermanas Olga y Leticia Cossetini en la escuela del barrio Alberdi, Rosario, como principales exponentes del Movimiento pedagógico de la Escuela Nueva rioplatense. Allende el mar, en la Europa latina, estuvieron Mario Lodi y sus alumnos de la escolita del Vho de Piadena, en Lombardía, Italia, junto a la legión de maestros antifascistas del Movimiento de Cooperación Educativa. También brillaron Célestin Freinet y sus compañeras de la Cooperativa de Enseñanza Laica en Francia. Más atrás en el tiempo, existieron las repúblicas infantiles sostenidas en el orfanato por el mártir polaco Janusz Korczak, víctima del Holocausto, o la experiencia de Antón Makarenko en la Colonia Gorki durante el ensayo de democracia obrera en la Unión Soviética. La galería es vasta. Restan nombrar tantos otros maestros y maestras de la base, silenciosas, anónimas, que ensayan y crean junto a sus estudiantes en las aulas más recónditas de la escuela popular. (Cárdenas, 2019: 75).

Cárdenas advierte, sin embargo, que las obras de estos maestros no deben ser estudiadas como si se tratase de “recetas” para trasladar mecánicamente al aula sino que, por el contrario, se trata de experiencias desde las cuales otros educadores en actividad pueden nutrirse para perfeccionar su práctica. Alerta también sobre el peligro paralizante que representa el referirse a ellas en tanto excepcionales –y por tanto, irrepetibles, inalcanzables, inigualables-, e invita a recrearlas adaptándolas al presente y al contexto con lucidez política y pedagógica, tal como lo ha hecho él mismo en su escuela.

A lo largo de todo este trabajo se ha procurado describir, analizar y sistematizar algunas constantes que se consideran significativas en algunas de esas experiencias. Al permitir, a través de la escritura, el ingreso a sus aulas para comprender cómo trabajan y a la vez explicitar los supuestos teóricos que orientan sus prácticas, los maestros emancipadores allanan el camino para nuevas generaciones de docentes que continúan construyendo una educación emancipatoria desde la trinchera de las aulas.

A Modo de Síntesis

A lo largo de este capítulo se ha presentado a la reflexión sobre las prácticas docentes en tanto condición de posibilidad para que tengan lugar la enseñanza y el aprendizaje con sentido emancipador. Al respecto, se ha inferido:

- La necesidad de abordar el error, tanto de quien aprende como de quien enseña con un sentido pedagógico, en la medida en que no se lo considera como una anomalía ni como algo que debiera evitarse, sino, por el contrario, como algo natural, inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las aulas, de lo que además se puede –y debe- aprender.
- Algunas reflexiones de estos educadores en relación a la enseñanza de la lectura, la escritura y la evaluación, dan cuenta de que la forma en la que abordan cada una de estas prácticas es coherente con su posicionamiento ideológico, pedagógico y didáctico.
- Los maestros emancipadores no son seres excepcionales. Se trata, por el contrario, de verdaderos profesionales de la educación que ensayan, aprenden, dudan, se equivocan y de ese modo perfeccionan sus métodos y estilos de enseñanza.

- A medida que van teniendo lugar y en virtud de su difusión, las experiencias de estos maestros emancipadores van configurando una tradición pedagógica emancipatoria susceptible de orientar las prácticas de los recién iniciados en la docencia.

Para finalizar, se esbozan algunas reflexiones finales en relación al camino recorrido en el proceso de elaboración de este trabajo de tesis.

Reflexiones Finales

En el marco de esta tesis el posicionamiento político del educador ha sido estudiado considerando ciertas vinculaciones entre lo ideológico, lo pedagógico y lo didáctico que se expresan en las experiencias publicadas por algunos educadores a los que se ha denominado como maestros emancipadores. Algunos de los interrogantes que orientaron la investigación son los siguientes: ¿Cómo se favorece la búsqueda de unidad, armonía y coherencia entre las aspiraciones ideológicas del docente, las finalidades pedagógicas que otorga a la educación y los procesos concretos y situados de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las aulas? ¿Qué relaciones pueden establecerse entre lo ideológico, lo pedagógico y lo didáctico en tanto manifestaciones concretas del posicionamiento político del educador?

A su vez, se planteó la hipótesis de que existen ciertas regularidades en las experiencias educativas de los maestros estudiados, que pueden ser analizadas en tanto dimensiones específicas de las prácticas de la enseñanza para dar cuenta de algunas vinculaciones entre sus concepciones ideológicas, pedagógicas y didácticas. Se considera que la evidencia presentada en los sucesivos capítulos permite reafirmar dicha hipótesis. A continuación se recuperan algunos aportes de la investigación en ese sentido, que a su vez se consideran significativos para pensar el trabajo docente en la actualidad. Asimismo, y a modo de cierre, quedan planteados algunos otros interrogantes que han ido surgiendo a medida que se avanzaba en la investigación.

En primer lugar cabe advertir que los interrogantes iniciales, el encuadre teórico-conceptual y el abordaje de los textos estudiados han sido elaborados con la mirada enfocada en la complejidad que presentan los procesos de enseñanza y aprendizaje concretos y situados que tienen lugar cotidianamente en las aulas. En este sentido se observa que, al integrar algunos de los aportes conceptuales y experiencias prácticas que proponen diversas corrientes educativas, la perspectiva teórica de las pedagogías emancipatorias favorece el análisis del objeto de estudio aquí presentado. Así, se elaboró una construcción conceptual compleja que da cuenta de algunas vinculaciones entre acción, concreción, elaboración y abstracción.

En segundo lugar, se ha dado cuenta de algunas de las críticas de los maestros emancipadores en relación a las distintas burocracias que el sistema educativo capitalista ha desplegado para garantizar su reproducción, tales como expertos, funcionarios, mercados editoriales, e institutos de formación docente. Al respecto, el trabajo documental permite objetivar algunas relaciones complejas entre los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las

aulas y las lógicas propias de otros espacios y actores que, de distintas maneras, configuran la política educativa. A través del análisis se ha puesto de relieve cierta tendencia hacia la invisibilización de lo que sucede cotidianamente en aulas y escuelas. Se ha afirmado que dicha invisibilización se relaciona con cierta subestimación de las dimensiones didácticas de la enseñanza, como así también de su carácter intrínsecamente político y fundamentalmente, de las formas en la que pueden cristalizar en las propuestas de enseñanza que los docentes despliegan. Se ha planteado al respecto que la naturalización de las relaciones asimétricas de saber y poder que tienen lugar entre especialistas, funcionarios y trabajadores de la educación contribuye a deslegitimar la palabra de éstos últimos. Se ha demostrado luego que, a pesar de ello, algunos educadores se han tomado el atrevimiento de relatar, describir, analizar, sistematizar, conceptualizar e incluso publicar y difundir sus experiencias escolares para que sean retomadas por otros.

En tercer lugar, se ha verificado que el posicionamiento político-ideológico de los maestros emancipadores en relación al modo de producción capitalista es claro y contundente, sin embargo se advierte que no es muy distinto al de otros educadores progresistas cuyas prácticas se consideran reproductivas desde la perspectiva planteada en este trabajo. En este punto se ha introducido un fenómeno complejo e incómodo que ha sido registrado en diversas situaciones escolares: se advierte allí cierto desfasaje entre lo ideológico, lo pedagógico y lo didáctico. La problemática ha sido abordada en términos de eficiencia respecto de la realización de los propósitos formativos planteados, considerando algunos rasgos de la formación docente y de las condiciones en las que trabajan los educadores. En este sentido, se ha señalado que la subestimación respecto de lo didáctico y la ausencia de instancias que promuevan la reflexión sobre las prácticas no permiten dar cuenta de dichas contradicciones que, por tanto, no son advertidas ni trabajadas. El análisis de los escritos de los docentes estudiados favorece en este sentido una operación de visibilización, que es un primer paso para la objetivación y análisis de dichos fenómenos. Según se observa en sus registros, los maestros emancipadores ejercen acciones transformadoras sobre sus propias prácticas de modo cotidiano.

En cuarto lugar, se han descripto y analizado las distintas formas en las que las críticas de los maestros emancipadores a la escuela reproductiva cristalizan en propuestas de enseñanza que se caracterizan por apuntar a desburocratizar, humanizar y democratizar la vida escolar. La certeza de que la impronta del sistema educativo capitalista atraviesa todas las prácticas escolares –se ha procurado dar cuenta ello de forma insistente a lo largo de todo este trabajo–

conlleva la necesidad de una radical deconstrucción de las propias matrices de aprendizaje, que se verifica en sus modos de ser y estar en el aula, particularmente en las formas en las que construyen determinados climas de trabajo y vínculos pedagógicos. En este sentido, se ha señalado que, además de expresar modos específicos de concebir el poder y la autoridad en términos de la micropolítica del aula, el abordaje de los climas y los vínculos condiciona la enseñanza y el aprendizaje. Al respecto, se ha demostrado cómo los maestros emancipadores se relacionan con sus estudiantes de manera respetuosa y afectiva, procurando favorecer el pleno disfrute de su infancia con alegría y libertad, promoviendo su apropiación efectiva del espacio escolar y trabajando sobre su autoestima a través de refuerzos positivos.

En quinto lugar, se ha constatado que trabajan con la realidad en tanto punto de partida y de llegada del conocimiento y que por ello buscan generar una profunda conexión entre la enseñanza, el aprendizaje y el mundo a través de la experiencia. En este sentido, se ha subrayado el hecho de que el interés y la curiosidad de los estudiantes cumplen una función clave en sus propuestas de enseñanza, que a su vez se inspiran en el método científico para promover distintos tipos de aprendizajes a través de la acción y el descubrimiento. Se ha demostrado el potencial pedagógico que presenta esta forma de abordar las secuencias didácticas al invertir la relación entre teoría y práctica, en el marco de una modalidad dialéctica que conjuga materialidad, acción, pensamiento y emoción.

Finalmente, se ha concluido que la reflexión sistemática y permanente sobre las propias prácticas docentes es fundamental para que tengan lugar la enseñanza y el aprendizaje con sentido emancipador. Ello ha sido observado en las distintas formas de abordaje del error docente, como así también en relación a la enseñanza de la lectura, la escritura y las prácticas de evaluación. A su vez, se ha puesto cierto énfasis en la idea de que los maestros emancipadores no deben ser considerados como seres excepcionales, cuyas experiencias son únicas e irrepetibles. Por ello, a lo largo de todo este trabajo se ha procurado presentarlos como verdaderos militantes políticos que se asumen en tanto profesionales de la educación, genuinamente preocupados por -y abocados al- perfeccionamiento de sus métodos, estrategias y estilos de enseñanza, en una búsqueda orientada a alcanzar coherencia, cohesión y armonía entre discurso y acción.

A modo de cierre se despliegan algunos interrogantes que serán retomados en futuras investigaciones por parte de quien suscribe, a los fines de avanzar en la complejización y profundización del objeto de estudio que ha sido presentado hasta aquí: ¿Qué otras dimensiones de la práctica pedagógica pueden contribuir a comprender el posicionamiento

político de los educadores? ¿Cómo han trabajado otros maestros emancipadores sobre cada una de ellas a lo largo de la historia? ¿De qué distintas maneras se expresan los fundamentos teóricos que orientan las experiencias de estos educadores en las prácticas cotidianas de otros docentes que se desempeñan en la actualidad en los distintos niveles del sistema educativo?

Se espera que todos estos interrogantes nutran el camino hacia los estudios de doctorado del autor de esta tesis.

Referencias

- Abdli Sibai, S. (2012). La cooperación no gubernamental española en Marruecos y la construcción de la 'islamofobia' en las Relaciones Internacionales. En *Relaciones Internacionales*, nº 19 (pp. 57-81) GERI-UAM
- Aguerrondo, I. (1993). La Calidad de la Educación, Ejes para su Definición y Evaluación. *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, N° 116, III. http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_116/index.aspx?culture=es&navid=201
- Alliaud, A., Suárez, D., Feldman, D., & Vezub, L. (2006). El saber de la experiencia, experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes. Universidad de Buenos Aires. <https://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Alliaud%20-%20El%20saber%20de%20la%20experiencia.pdf>
- Aparici, R. (2011). Principios pedagógicos y comunicacionales de la educación 2.0. *Revista Digital la educ@ción*. N°145. Mayo 2011. OEA. http://www.educoas.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_145/articles/Roberto_Aparici.pdf
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Akal.
- Apple, M. (1997). *Educación y poder*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y ed. Paidós Ibérica
- Araya Umaña, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4 (2). Julio-Diciembre 2004. Universidad de Costa Rica. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740217.pdf>
- Ausubel, D. P. (1973). Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento. En Elam, S. (Comp.) *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum* (pp. 211-239) .Ed. El Ateneo.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Ausubel, D. P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Ball, S.J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Ballarín Domingo, P. (2013). Docencia universitaria y conocimientos en torno al Género. Resistencias, creencias y prejuicios. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia* n° 8, 89-106. doi: <http://dx.doi.org/10.18002/cg.v0i8.880>
- Becerra, M. J. [Manuel Jerónimo Becerra]. (16/12/2019). *Por las dudas: las escuelas no están, ni estuvieron nunca, para iluminar a los alumnos con "verdades reveladas" desde nuestras posiciones políticas*. [publicación de estado]. Facebook. <https://www.facebook.com/mendele.becerra/posts/3985029754856497>
- Bernal Agudo, J.L. (2002). Comprendiendo el entramado político de las escuelas: entrevista con Stephen Ball. *Organización y Gestión Educativa*, n. 4. (pp. 32-35) http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/01_entrevBall.pdf

- Bernal Guerrero, A. (2012). *Revista de Estudios Sociales*, n. 42 (pp. 27-39)
- Bernardo Loureiro, C. F. (2003). Emancipación, complejidad y método histórico dialéctico: Repensar las tendencias en educación ambiental. *Tópicos de Educación Ambiental*. 5(13), (pp. 21-30). <http://www.anea.org.mx/Topicos/T%2013/Paginas%2021%20-%2030.pdf>
- Botticelli, S. (2009). *La distinción entre trabajo intelectual y trabajo manual en el "Capitalismo Cognitivo"* [ponencia]. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología. <http://cdsa.academica.org/000-062/1463.pdf>
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1979). *La reproducción*. Laia.
- Bourdieu, P. (2007) [1980]. *El sentido Práctico*. Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2003) [1964]. *Los herederos*. Siglo XXI.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En: Biddle, Good y Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Paidós.
- Caldo, P. (2011). *Un contexto sociopolítico y económico para la obra pedagógica de Olga y Leticia*, disponible en: <http://www.irice-conicet.gov.ar:8080/access/content/group/6ef38658-93c8-464c-ad87-47fbf1a97dab/Red%20social%20Escuela%20Serena/Olga%20y%20Leticia%20en%20su%20contexto%20Paula%20Caldo.doc>
- Camilloni, A. (comp). (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Capuano L., Martínez P. Y Frisch P. (2016). Las pedagogías emancipatorias se construyen en las aulas. En: Samar, E. (2016): *Encuentros. Historias de luchas, desvelos y preguntas en la escuela pública*. ed Viviana Ayelén Herrero.
- Cárdenas, H. (2013). *Diario de ruta. Enseñar y aprender en tiempos del renacer indoamericano*. Colihue.
- Cárdenas, H. (2018). *Construir Matemáticas. Experiencias desde el aula*. Paidós
- Cárdenas, H. (2019). *Las asambleas de grado. Herramienta para la convivencia, el aprendizaje y el ejercicio de la democracia en la escuela*. Mimeo
- Carli, S. (2003). *Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Miño y Dávila.
- Carretero, M. (1994). *Constructivismo y educación*. Aique.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. UNESCO. <http://files.7o-semester.webnode.mx/200000184-5e8c65f84a/problemas%20de%20gestion%20educativa%20en%20america%20latian.pdf>
- Castoriadis, C. (1996). La democracia como procedimiento y como régimen. *Iniciativa Socialista*. N° 38, febrero de 1996. (pp. 50-59.) <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/174662.pdf>
- Castro Gómez, S. (2007) Michel Foucault y la colonialidad del poder. *Tabula Rasa*, n° 6, enero-junio 2007 (pp. 153-172). Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Coll, C. (1992). *Psicología y currículum*. Ed. Laia. Barcelona.

- Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I. & Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Editorial Graó
- Coll, C. y Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En Coll, C., Palacios J y A. Marchesi (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 357-386). Alianza.
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Homo Sapiens Ediciones.
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. y otros: *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- Cossettini, O. (1935). *La escuela serena. Apuntes de una maestra*. Talleres Gráficos Argentinos
- Cossettini, O. (1940). *El niño y su expresión*. Ministerio de Instrucción Pública y Fomento - Provincia de Santa Fe.
- Cossettini, O. (1945). *La escuela viva*. Losada
- Cossettini, O. (1961). *El lenguaje y la lectura en primer grado*. EUDEBA.
- Cossettini, O. (1999). *La enseñanza de la lengua en la escuela primaria*. Editorial Municipal de Rosario.
- Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, K. (2011). A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. *Linhas Críticas*, 17 (32), (pp.13-31). Universidad de Brasilia
<http://www.redalyc.org/pdf/1935/193519170003.pdf>
- Davini, M.C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- Devis, J. (1994). *Educación Física y desarrollo del curriculum: Un estudio de casos en investigación colaborativa*. [Tesis doctoral]. Universidad de Valencia.
<http://roderic.uv.es/handle/10550/38764>
- Dewey, J. (1946). *Democracia y Educación*. Losada
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Editorial Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1) (pp. 37-57)
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722010000100004&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722010000100004&lng=es&tlng=es)
- Domingo, M. y Marques, P. (2013). Práctica docente en aulas 2.0 de centros de Educación primaria y secundaria de España. *Revista Píxel-Bit*. Nº 42 - Enero 2013 (pp. 115-128)
- Duschl, R. (1995). Más allá del conocimiento: los desafíos epistemológicos y sociales de la enseñanza mediante cambio conceptual. *Enseñanza de las Ciencias*, 13 (1), pp. 3-14.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica de la enseñanza*. Paidós.
- Ezpeleta Moyano, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 403-424.
- Feldfeber, M. (2010). Las políticas de formación docente. *Revista Voces en el Fénix*, 1 (3), 27-29. Plan Fénix.
https://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/numero_pdf/numero3.pdf

- Ferrández, A. y Pont, E. (1996). Modelos de acción didáctica. En A. Fernández (coord), *Didáctica General*. UOC.
- Fernández Enguita, M. (1990) *La cara oculta de la escuela*. Siglo XXI
- Ferrière, A. (1972). *Problemas de la educación nueva*. Ed. Zero.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós
- Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. Paidós.
- Foucault, M. (1992) [1977]. *Microfísica del poder*. Ed. La Piqueta.
- Foucault, M. (2002) [1975]. *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI editores.
- Freinet, C. (1996): [1972] *La escuela moderna francesa*; [1974] *Una pedagogía moderna de sentido común*; [1964] *Las invariantes pedagógicas*. Ed. Morata
- Freinet, C. (1972). *Los métodos naturales*. Barcelona: Ed. Fontanella
- Freinet, C. (1974). *La educación por el trabajo*. Fondo de Cultura Económica.
- Freinet, C. (1976). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Fontanella
- Freire, P. (1974). *Educación para el cambio social*. TierraNueva.
- Freire, P. (1996). *Política y Educación*. Siglo XXI.
- Frisch, P. y Stoppani, N. (comps.) (2014). *Hacia una pedagogía emancipatoria en Nuestra América*. Ediciones del CCC
- García Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*, 1-15.
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200>
- García Pérez, F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* N° 207, 18 de febrero de 2000. Universidad de Barcelona.
- Jimeno Sacristán, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*. Anaya.
- Giroux, H. (1983). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Harvard Educational Review* N°3, 1983.
- Giroux, H. (1989). Introducción: la alfabetización y la pedagogía de la habilitación política. En Freire, P. y Macedo, D. *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*, 25-48. Paidós.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- González Monteagudo (1988). *La pedagogía de Célestin Freinet. Contexto, bases teóricas, influencia*. C.I.D.E
- González Monteagudo, J. (1998). *Aportaciones de Mario Lodi a la innovación pedagógica: Argumentos teóricos y experiencias realizadas*. Cuestiones pedagógicas. 13, 27-38.
- Gramsci, A. (1981). *La alternativa pedagógica*. Fontamara.
- Gramsci, A. (1967). *La Formación de los Intelectuales*. Grijalbo.
- Gutiérrez, F. (1984). *Educación como praxis política*. Siglo XXI Editores.

- Heras, A. (2014a). Lógica colaborativa y generación de conocimiento colectivo: alcances y tensiones en las relaciones investigación-sociedad. *Población & Sociedad* [en línea], Vol. 21 (2), (pp. 137-150).
<http://www.poblacionysociedad.org.ar/archivos/21/P&S-V21-N2-Heras.pdf>
- Heras, A. (2014b). Educación, etnografía y emancipación. *Revista Economía Social*, Año 4, N°5 (pp. 4-7)
- Heras, A. (2015). *La ciudad en llamas y la comunidad de destino*. Proyecto de autonomía.
<https://proyectedeautonomia.wordpress.com/2015/12/07/la-ciudad-en-llamas-y-la-comunidad-de-destino/>
- Hymes, D. (1996). *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality. Toward an Understanding of Voice*. Taylor & Francis inc.
- Iglesias, L. F. (1959). La escuela rural unitaria. *Revista El monitor de la educación común* N°926 (pp. 3-20). Consejo Nacional de Educación
- Iglesias, L. F. (1962). *Diario de ruta: Los trabajos y los días de un maestro rural*. Ediciones Pedagógicas.
- Iglesias, L. F. (1979). *Didáctica de la libre expresión*. Ediciones Pedagógicas.
- Iglesias, L. F. (1980)[1950]. *Viento de estrellas. Antología de creaciones infantiles*. Ediciones Pedagógicas.
- Iglesias, L. F. (1995) [1957]. *La escuela rural unitaria: Fermentario para una pedagogía creadora*. Magisterio del Río de la Plata.
- Iglesias, L. F. (2004). *Confieso que he enseñado*. Papers Editores.
- Iglesias Forneiro, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*. (47). 49-70
- Imen, P. (2013). Por una educación emancipadora nustramericana. *Revista Idelcoop* n° 209 (pp. 139-149)
- Jiménez, M. (1988). Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarización de los enseñantes. *Revista de Educación* (285). 231-245. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España.
- Korol, C. (2006). Pedagogía de la resistencia y de las emancipaciones. En: Cecea, A. *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado. Sujetizando el objeto de estudio, o de la subversión epistemológica como emancipación*. CLACSO.
- Larrañaga, A. (2012). *El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje*. Universidad Internacional de La Rioja UNIR.
- León, A. y Aranda, R. (2009). *El tránsito hacia un currículo flexible desde el punto de vista del personal académico. El caso de la carrera de biólogo en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos*", ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México, septiembre, COMIE.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Akal.
- Lichtenzveig, H. (2013). *¿Se puede enseñar que tiene sentido aprender?* Grupo de Reflexión sobre la Práctica docente. Disponible en:

<http://www.centrocultural.coop/blogs/practicaseducativas/2017/07/08/se-puede-enseñar-que-tiene-sentido-aprender>

- Lichtenzveig, H. (2014). *Cooperativa escolar Manzana Podrida*. En: Frisch, P. y Stoppani, N. (comps.) *Hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América*. Miradas, experiencias y Luchas. Ediciones del CCC.
- Lichtenzveig, H. (2016). *La asamblea en el aula*. En: Samar, E (coord.). *Encuentros. Historias de luchas, desvelos y preguntas en al escuela pública*. Viviana Herrero ed.
- Lichtenzveig, H. y Marucco, M. (2018). *Cooperativa Escolar Manzana Podrida. Otra escuela posible*. Ediciones del CCC.
- Litwin, E. (1993). Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria: las narrativas metaanalíticas. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año II, No 3 . 80-83
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós
- Lodi, M. (1973). *El país errado*. Laia
- Lodi, M. (1980). *Empezar por el niño*. Ed. Reforma de la Escuela
- Lodi, M. (1981). *Crónica pedagógica*. Laia
- Lodi, M. (1982). *Cuando los niños hacen la escuela*. Laia
- Lodi, M. (1982b). *Insieme: un diario de clase*. Laia
- Lourau, R. (2019) [1997]. *La educación libertaria*. Ediciones INCLUIR.
- Lozano Martínez, J.; Alcaraz García, S. y Colás Bravo, P. (2010). La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastornos del espectro autista: una investigación colaborativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 14, Nº 1. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/7127/rev141COL1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Margalef García, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17 (2), 35-55. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11478
- Marucco M. y otros (2014). Hacia la conceptualización de prácticas pedagógicas emancipadoras. En: Frisch, P. y Stoppani, N (comps). *Hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América*. *Miradas, experiencias y Luchas*. Bs. As. Ediciones del CCC.
- Marucco, M. (2015). La formación docente: un ámbito de contradicciones. *Movimento. Revista de Educação*, año 2, nro. 2. Universidade Federal Fluminense. <http://www.periodicos.uff.br/revistamovimento/article/download/32547/18682>
- Marucco, M. (coord.). (2020). *Haciendo caminos. Diez años de reflexión sobre la práctica docente*. Ediciones del CCC (en prensa)
- Marx, K (1971) [1857]. *Introducción general a la crítica de la economía política*. Siglo XXI.
- Marx, K. (2001) [1867]. *El capital, Libro I*, México, Siglo XXI, 2001.
- Mc Laren, P. y Kincheloe, J.L. (Eds). (2008)- *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Graó.

- Mendez, M. (2006). Educación, control social y emancipación. *Teoria y Praxis* No. 9, Noviembre 2006, (pp. 106-121). Editorial Universidad Don Bosco.
- Ospina, J. (2010). La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. Origen, fundamentos y contenidos. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 11(1), (pp. 93-125).
- Oszlak, O. (2011). *El rol del estado: micro, meso, macro*. Conferencia dictada en el VI Congreso de Administración Pública organizado por la Asociación Argentina de Estudios de Administración Pública y la Asociación de Administradores Gubernamentales, Resistencia, Chaco, 7 de julio de 2011.
<http://repositorio.cedes.org/bitstream/123456789/4202/1/El%20Rol%20del%20Estado%2C%20micro%2C%20meso%2C%20macro.pdf>
- Palacios, J. (2010) [1979]. *La cuestión escolar*. Colihue
- Paviglianiti, N. (1993). *El derecho a la educación: una construcción histórica polémica*. OPFYL-UBA. Serie Fichas de Cátedra.
- Piaget J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Ariel.
- Pinheiro Barboza, L. y Gómez Sollano, M. (2014). La educación autónoma zapatista en la formación de los sujetos de la educación: otras epistemes, otros horizontes. *Revista Intersticios de la política y la cultura*, vol 3 Nro 6, (CLACSO).
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata.
- Pozo, J. I. (1994). El cambio conceptual en el conocimiento físico y social: del desarrollo a la instrucción, en Rodrigo, M.J. (ed.). *Contexto y desarrollo social*. Síntesis.
- Pozo, J.I. (1996). *Aprendices y maestros*. Alianza
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.
- Puiggrós, A. (2019). Puiggrós: Tiene que haber una formación política de los docentes. Entrevista publicada en *Revista Otras Voces en Educación*. 5/11/2019.
<http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/327427>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y America latina. En *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. (pp.201-246) CLACSO-UNESCO.
- Quiroga, A. (1985): *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Editorial Cinco.
- Roitenburd, S. y Abratte, J. P. (Comps.). (2010). *Historia de la Educación en la Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*. Brujas.
- Roiz, J. (1980). *Introducción a la Ciencia Política. Análisis crítico de la teoría empírica contemporánea*. Vicens-Vives.
- Rua, A. (2000). *Didáctica y emancipación*. Tesis de Maestría. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Maestría en Didáctica. Disponible en:
http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/2686/uba_ffyl_t_2000_se_r%C3%BAa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sadovsky, P.; Itzcovich, H; Quaranta, M., Becerril, M. y García, P. (2016). Tensiones y desafíos en la construcción de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en didáctica de la matemática. *Revista Educación Matemática*, vol.28 no.3, diciembre 2016.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-58262016000300009

- Samar, E. (2014). *¡Whiphay! Defendiendo la escuela pública con educación intercultural y prácticas alternativas*. Viviana Herrero ed.
- Samar, E. (2016). *Encuentros. Historias de luchas, desvelos y preguntas en al escuela pública*. Buenos Aires: Viviana Herrero ed.
- Samar, E. (2018). *Encuentros 2. Un entramado de pedagogías insumisas*. Buenos Aires: Viviana Herrero ed.
- Samar, E. y Samar, R. (2020) *Racismo y prácticas emancipadoras*. En: Samar, R., Meuli, P y Lermenda C. (comps.) *Mirarnos desde perspectivas de derechos* (pp. 77-72)
- Sanders, D. P. Y McCutcheon, G. (1986). The development of practical theories of teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2 (1). 50-67.
- Santana Vega L.E. y Feliciano García, L.A. (2006). La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa. *Revista de educación*, Núm. 340 (pp. 943-971)
- Santos Gómez, M. (2006). De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una educación emancipadora. *Realidad. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 107, (pp. 39-64)
- Seoane J.B. (2010). Nueve tesis sobre educación para la democracia. *Revista de educación inclusiva*, vol. 3, núm. 2, junio de 2010. (pp. 79-96) Universidades De Jaén, Almería, Murcia, Sevilla y Granada.
- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Paidós
- Sirvent, M. T. (1990). Investigación participativa aplicada a la renovación curricular. *Cuaderno 7*. Instituto de Ciencias de la Educación, FFyL, UBA.
- Sirvent, M. T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. *Cuadernos de Cátedra – OPFYL*. Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En: Sverdlick, I. [comp.]. *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Noveduc.
- Tedesco, J.C. (1981). Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina. *Cambio educativo situación y condiciones - E/CEPAL/BA* (Inf. Finales/2), (pp. 59-88)
- Tenorth, E. (1988). Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones. *Revista de Educación*. N° 285. 77-92. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España.
- Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*, Bogotá: ed. Universidad Pedagógica Nacional
- Torres Salas, M. (2010). La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas. *Revista Electrónica Educare*, vol. XIV, núm. 1, enero-junio, 2010 (pp. 131-142) Universidad Nacional Heredia, Costa Rica
- Trilla, J. (coord.) (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó.
- Veiga Neto, A.J. (comp.) (1997). *Crítica post-estructuralista y educación*. Laertes
- Vital, S (2017). *Una propuesta de inclusión en la cultura escrita. La experiencia de enseñanza de la lectura y la escritura del maestro Luis F. Iglesias*. En: *Anales de la educación común. Tercer*

siglo. Etapa digital, año II nro2, 39-44. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

- Vogliotti, A. (2007). La enseñanza en la escuela: entre la igualdad y la diversidad. Un enfoque desde la Pedagogía de la política cultural. En *Praxis Educativa* (Arg), núm. 11 (pp. 84-94) Universidad Nacional de La Pampa
- Vollmer, M. I. (1995). Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar y la profesionalización de los docentes. *Novedades Educativas. No. 53. Informe Especial*.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo
- Wallon, H. (1972). *La evolución psicológica del niño*. Psique.
- Wanschelbaum, C. (2018). Educación, poder, conocimiento y desigualdad. Un recorrido por la Filosofía de la Praxis de Michael Apple. En Beech, J., Dussel, I. et al. *Educadores con perspectiva transformadora*. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. 111-134.
- Yurén, T., Araújo Olivera, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de Formación cívica y ética en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, septiembre-diciembre, 2003, (pp. 631- 652). Consejo Mexicano de Investigación Educativa
- Zabala Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó.
- Zubiría Samper, J. (2001). *De la escuela nueva al constructivismo. Un análisis crítico*. Cooperativa Editorial Magisterio.