

XIX Jornadas argentinas de Historia de la Educación. Emancipación, libertades y desafíos. La construcción/ deconstrucción del campo educativo en 200 años de historia. Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, 2016.

## **Sentidos en torno al concepto de pedagogías emancipadoras: un recorrido desde los maestros rurales Iglesias y Sosa a los debates pedagógicos contemporáneos en relación a la lecto-escritura.**

Landesman, Gabriela.

Cita:

Landesman, Gabriela (2016). *Sentidos en torno al concepto de pedagogías emancipadoras: un recorrido desde los maestros rurales Iglesias y Sosa a los debates pedagógicos contemporáneos en relación a la lecto-escritura. XIX Jornadas argentinas de Historia de la Educación. Emancipación, libertades y desafíos. La construcción/ deconstrucción del campo educativo en 200 años de historia. Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/gabriela.landesman/3>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pSvS/zbc>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

## **XIX Jornadas Argentinas de Historia de la Educación**

3 al 5 de agosto de 2016

**Eje II:** *Cultura escolar, saberes y prácticas escolares.* **Mesa III** *Historia de la Educación y Formación Docente.*

**Tipo de trabajo:** Ponencia

**Título del trabajo:** Sentidos en torno al concepto de pedagogías emancipadoras: un recorrido desde los maestros rurales Iglesias y Sosa a los debates pedagógicos contemporáneos en relación a la lecto- escritura.

**Autora:** Gabriela Landesman

**Expositora:** Gabriela Landesman

**Institución a la que pertenece:** Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano (INCLUIR Asociación Civil), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

**Correo electrónico:** [gabi.landesman@gmail.com](mailto:gabi.landesman@gmail.com)

En este trabajo me propongo vincular los debates pedagógicos contemporáneos, surgidos a comienzos del siglo XXI y centrados en torno al concepto de *emancipación*, con aquellas prácticas y concepciones educativas llevadas adelante por dos maestros del siglo pasado, Jesualdo Sosa (1905- 1982) y Luis Iglesias (1915- 2010) quienes se ocuparon de dejar un registro escrito de sus prácticas y reflexiones pedagógicas. Además, la historiografía de la educación recupera sus obras por considerarlas ejemplos de una orientación pedagógica que vincula el aula con el contexto socio-histórico donde tiene lugar. He centrado mi análisis en la lecto-escritura preguntándome por los sentidos atribuidos a los procesos de alfabetización de Sosa e Iglesias, y buscando referenciar sus perspectivas en concepciones que se desarrollaron más adelante, en concreto, en los primeros quince años de este siglo, por parte de otros maestros y maestras que, interpelados por la noción de *emancipación*, presentaron escritos en el I Encuentro de Prácticas Pedagógicas Emancipadoras, organizado por el Centro Cultural de la Cooperación (CCC)<sup>1</sup>. Partir de la pregunta por los sentidos atribuidos a los procesos de alfabetización por parte de los maestros Sosa e Iglesias orientó mi análisis hacia los aportes de otro clásico latinoamericano, Paulo Freire, quien ha considerado la alfabetización como un proceso de *lectura crítica de la palabra y el mundo*

(Freire 1981). Al tomar los aportes de estos docentes a la luz de la concepción freireana, estoy estableciendo también un vínculo geográfico entre países de América Latina, una posición que, como propongo más adelante, se encuentra en las concepciones *emancipadoras* de este siglo.

### Corpus y procedimientos analítico-interpretativos

El primer momento analítico consistió en la conformación del corpus. El criterio de selección de las obras fue tomar escritos que permitieran un análisis de las posiciones con respecto a la lecto-escritura de dos autores clásicos (Iglesias y Sosa) y de autores contemporáneos que están realizando trabajo como docentes. Así, seleccioné las siguientes obras: *La escuela unitaria. Fermentario para una Pedagogía Creadora* (Iglesias, 1957), *La literatura Infantil. Ensayo sobre la ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil* (Sosa, 1944) y *Hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América. Miradas, experiencias y luchas* (2014). Ver Anexo para los detalles de los criterios de selección.

A partir de una lectura completa de las tres obras mencionadas, construí categorías que guiaron su análisis, las cuales se conformaron a partir de la identificación de: los contextos pedagógicos de cada una de las experiencias; las poblaciones de alumnos a las cuales cada experiencia se dirigió; los ámbitos específicos (rural, urbano, primario, otros); la concepción sobre la lectura y la escritura de cada docente; las relaciones entre tarea pedagógica de aula y enseñanza de procedimientos para una lectura crítica de lo social; relación entre el acto de leer y escribir y la capacidad interpretativa; la relación entre lectura-escritura e imágenes.

Como síntesis de mis conclusiones, adelanto que una interpretación conceptual permite destacar que en las tres obras encuentro una concepción de la lecto-escritura que:

- 1) se concibe como una operación en y sobre el mundo que nos rodea (basándome en el ya mencionado concepto central freireano: la capacidad de leer críticamente el mundo que nos rodea);
- 2) vincula entre sí imagen, lectura, escritura y producción de sentido cultural.

Además, he podido identificar que las voces de maestros como Sosa e Iglesias resuenan en diversos relatos de maestros/as del siglo XXI. Nutren así las prácticas contemporáneas, contribuyendo al desarrollo de un pensamiento crítico y específicamente latinoamericano. Si bien las experiencias de Sosa e Iglesias se desarrollaron en países distintos y en momentos diferentes, parecería poder sostenerse la noción de que existe actualmente una perspectiva latinoamericana específica con respecto a prácticas de lecto-escritura planteadas desde una perspectiva emancipadora crítica, y que dichas prácticas se construyen con referencia a un pensamiento histórico que —aunque producido en otros momentos y para responder a otras coyunturas— sigue vigente. Podría pensarse que su vigencia estriba en lo que Sirvent (2008) identifica como confrontación con un pensamiento único.

#### Primer momento: presentación y caracterización de las fuentes primarias

El libro *Hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América. Miradas experiencias y luchas* (2014) constituye un aporte significativo para reflexionar sobre la especificidad de las *prácticas pedagógicas emancipadoras* en el siglo XXI. Compila una selección de trabajos presentados al *I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América*, organizado por el CCC<sup>2</sup>.

Dicha compilación permitió, por un lado, reponer sentidos a las prácticas de quienes asumen la tarea de educar como un acto político, creativo y transformador; por otro, recuperar, a través de las voces de sus autores, las concepciones político pedagógicas que subyacen su trabajo cotidiano de maestras/os, intelectuales, militantes. Con respecto específicamente al análisis de aquellos capítulos que aportan referencias explícitas sobre algunos aspectos de la enseñanza de la lecto-escritura, los he analizado deteniéndome en los sentidos otorgados al concepto de *prácticas pedagógicas emancipadoras* ya que es a partir de dicho concepto desde el cual es posible analizar las concepciones que orientan la enseñanza de la lecto-escritura.

En la introducción del libro se hace explícita la caracterización que los integrantes del Departamento de Educación del CCC asumen en relación a las *pedagogías emancipadoras*: “Entendemos por *pedagogías emancipadoras* al complejo entramado de miradas teóricas, tradiciones pedagógicas, definiciones de políticas educativas y fundamentalmente

*prácticas de enseñanza que, desde una perspectiva crítica respecto de los sistemas educativos modernos, y su papel en la reproducción de las relaciones sociales capitalistas, proponen o despliegan diversas iniciativas orientadas a incidir en lo educativo con miras a la transformación del orden social vigente. Se trata de propuestas pedagógicas - y por lo tanto, esencialmente políticas- que comenzaron a gestarse en Nuestra América con el fragor de las luchas independentistas y que continúan desplegándose silenciosamente a lo largo y ancho de toda la región, creando y recreando diversas formas de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje”* (p.13)

Así los relatos reunidos en el libro *Hacia una Pedagogía (...)* constituyen herramientas de reflexión y lucha para mantener, y aún continuar con los procesos de integración regional y proyectar la construcción de la Patria Grande, tal como lo imaginaban Martí y Bolívar, entre otros. A doscientos años de la Independencia, el concepto de emancipación continúa vigente, aún en un contexto político reciente signado por la hegemonía del neoliberalismo, según la lectura del CCC que se plasma en el corpus analizado. Esta posición institucional se inscribe además en procesos de integración regional que se llevaron adelante en América Latina durante los primeros quince años del siglo XXI, según se hace explícito por parte del CCC en sus comunicaciones públicas.

Un primer análisis de las experiencias relatadas en el libro me permite advertir que son experiencias que generan en los educandos operaciones que tienden a superar los márgenes formales de los procesos de la lecto-escritura, de tal modo que permiten atribuir nuevos sentidos a la práctica y a los vínculos entre educadores y educandos. Cabe destacar que, de todas maneras, no se focalizan explícita y únicamente en los procesos de alfabetización.

Por ejemplo: *“Ahora estos jóvenes que asisten al taller leen, escriben, crean sus propios contenidos radiales, debaten, aprenden a editar lo que graban y, de esta manera, lo que al principio les parecía aburrido (leer y escribir) ahora les parece un poco más entretenido, ya que han encontrado en sus producciones una función social. (...)”*. (Sorrentino, p. 238).

En el artículo *L@s adolescentes cuentan cuentos a l@s niños. Una experiencia de promoción sociocultural de jóvenes*, las autoras relatan una experiencia orientada a que estudiantes de nivel medio del barrio de Barracas tuvieran, por un lado, *“un acercamiento placentero a la lectura”*; por el otro, *“una formación específica como mediadores de lectura para niños y niñas (...)”* (p. 141).

Basándose en los aportes de Allori (2008) las autoras conciben la lectura como una práctica social significativa de conocimientos y comunicación, que contribuye a generar encuentros de lectores activos (p.144). Además, la conciben como un espacio potencial de juego, placer y curiosidad compartida (p.142), que habilita no sólo un intercambio intelectual sino también, socio- afectivo (p.142).

Reconocen la necesidad de que los jóvenes puedan apropiarse de los bienes culturales propios de la cultura de la que forman parte, en un intento por romper con *“las construcciones sociales hegemónicas que rigidizan las posiciones de los jóvenes y de los pobres”* (p. 144); que además de compartir ese mundo simbólico, sean productores de esos bienes culturales. Por ello, propusieron a los estudiantes confeccionar un CD de cuentos que los instale *“(…) en un claro lugar de productores culturales (…)* (p. 144).

Otra experiencia también registra una forma genuina de apropiación por parte de los chicos que asistían, en este caso, al Centro de Régimen Cerrado Manuel Belgrano. Enmarcada en un Voluntariado Universitario, la propuesta relatada en el trabajo *“Una experiencia entre muros que comienza a derrumbarse”* consistía en un taller cuyo propósito era la enseñanza de la lecto- escritura y el encuentro con la vocación (p. 235). Sin embargo, a partir de un comentario por parte de uno de los chicos, el taller fue renombrado y las posiciones de educadores y educandos se fue flexibilizando. Así, *“los objetivos fueron cambiando porque ellos pasaron a ser los protagonistas del taller, sus reales hacedores”* (p.236). Quienes participaban del Voluntariado llevaban el material y acompañaban el trabajo de los chicos pero eran los chicos los propios protagonistas del trabajo y quienes iban tomando las decisiones acerca del armado del taller, autodenominado “taller de radio”. Es en este sentido que la autora vincula la propuesta de trabajo con los aportes de Freire quien propone pensar que *“la superación no se logra en el acto de consumir ideas sino de producirlas, transformarlas en la acción y en la comunicación”* (Freire, 2002 en Sorrentino, 2014, p.238)

Es posible reconocer en estas experiencias procesos de enseñanza- aprendizaje de la lecto- escritura que habilitan nuevos canales de comunicación, de participación y por lo tanto, nuevas formas de aprehensión de los contenidos trabajados, a su vez que nuevos vínculos de confianza que vehiculizan el camino con miras a la transformación.

Así, en el artículo de Susana Reyes “*Centro Educativo Isauro Arancibia, una construcción colectiva*” la autora deja en claro los propósitos de los talleres de arte. Mientras que se pretendía diferenciarlos del espacio escolar destacando lo lúdico, la experimentación y lo placentero, a su vez se planteaban como espacios propicios y estimulantes para fomentar los procesos de alfabetización (p. 163). Por lo tanto, aquí se destaca la conjugación entre el placer que los sujetos pueden experimentar en espacios que a su vez son lugares donde se sostiene la enseñanza formal.

### Luis Fortunato Iglesias

En 1935, apenas unos años después de egresar de la Escuela Normal de Lomas de Zamora, Luis Iglesias se hizo cargo de la Escuela Rural N° 11 de Esteban Echeverría, a pocos kilómetros de Tristán Suárez. A Iglesias le preocupaba la distancia que percibía entre su formación normalista “demasiado general y ambigua” y las condiciones concretas de vida de los niños que asistían a la Escuela Rural N° 11. El proyecto pedagógico impulsado por Iglesias, sin desconocer las pautas oficiales y manteniendo los grados escolares, modificaba drásticamente la organización escolar (Padawer, 2008).

En palabras de Padawer, “*Iglesias se propuso lograr que la escolarización de los niños campesinos se adecuara a sus condiciones de vida, fundamentalmente su alternancia con el trabajo rural (...). Este maestro se propuso hacer una escuela atractiva, donde la ayuda mutua, y la autoconducción mediante “guiones didácticos” permitieran un trabajo sin la intervención constante del maestro, y donde la expresión de vivencias personales fuera el punto de partida para la enseñanza*”.

Este pasaje permite registrar, por un lado, el lugar ocupado por el docente en los procesos de enseñanza- aprendizaje; por otro, la atención que el maestro prestaba a las condiciones concretas de quienes asistían a la escuela rural. Estas dos cuestiones se observaron en el libro “*La escuela rural unitaria. Fermentario para una pedagogía creadora*” donde el maestro Iglesias relata, describe y hace pública la experiencia pedagógica llevada adelante entre 1938 y 1957 en la Escuela Rural N° 11.

En cuanto al rol docente, Iglesias sostuvo y puso en práctica una posición que buscó desarrollar la autonomía del niño. Para ello, asumió una actitud dirigida a orientar las tareas de los estudiantes, introduciendo progresivamente ejercicios y actividades autoconductoras

(p.114). También delegó a los alumnos de los grados más avanzados la dirección y corrección de las tareas de los más pequeños, lo cual supone un trabajo minucioso por parte del docente en lo que respecta a la confección, provisión y ordenamiento del material didáctico disponible para los niños. También en lo que respecta a la creación de un clima de trabajo que facilite el intercambio entre ellos, los predisponga a realizar actividades y se adecúe a sus intereses.

En cuanto a los alumnos, Iglesias reconoció sus reales condiciones de vida e invita al lector a conocer y juzgar las situaciones concretas de los niños (p.11).

Así, ambas cuestiones- el rol docente y las condiciones concretas de los educandos- se ponen en juego en la enseñanza de la lecto-escritura.

Iglesias apuesta a que el niño *“entienda bien todo lo que lee y escriba claramente lo que él madura y piensa”* (p. 138).

El maestro sostiene que *“Al niño que nos llega con el descubrimiento del mundo que lo rodea, vivo y fresco, comenzamos por recibirlo respetuosamente, ayudándole a echar las raíces de su pensamiento y de su expresión en lo concreto y objetivo que él ve, oye y gusta todos los días”* (p. 229).

El maestro, ante sus preocupaciones acerca de cómo hacer para que el niño aprenda a leer y escribir sin tener que dedicar las cuatro horas de la jornada escolar y logrando arribar a la autoconducción en los primeros días de clase, propone el método visual-ideo-gráfico<sup>3</sup>.

Considera la capacidad de expresarse por medio del dibujo como la etapa básica para el aprendizaje de la lecto- escritura y por ello se esfuerza por generar las condiciones para que los educandos puedan expresarse por medio del dibujo. A medida que logran estar alfabetizados por medio de este método, Iglesias propone el trabajo con el *“cuadernillo de pensamientos propios”*.

La propuesta está orientada a que el niño dibuje y escriba libremente sobre experiencias y vivencias de la vida cotidiana. En esta tarea, el docente debe respetar lo que trae el niño y estimularlo para que pueda aprehender el mundo que lo rodea (p.230).

En la propuesta de Iglesias los cuadernillos no son exigidos como cuaderno de deberes, por el contrario, son apropiados desde un lugar de placer, sin reclamos rutinarios por parte del maestro.



Sin embargo, los cuadernillos de la libre expresión tienen un fin pedagógico preciso: hacer público lo que allí escriben, compartir las ideas propias con los compañeros y someterlos a las críticas y comentarios. En este sentido, se ponen en juego procesos cognitivos que habilitan la reflexión y el diálogo. Además, la puesta en común sirve al maestro para hacer las correcciones que considera necesarias y que surgen a partir de lo que escriben los alumnos.

Iglesias afirma que las posibilidades pedagógicas están condicionadas por la pasión creadora (p.207). Así, la intervención docente estará orientada a salvar dificultades que se encuentren en ese camino. Iglesias define “(...) *el arte de enseñar como el arte de pensar*” (p.229).

### Jesualdo Sosa

Al igual que Iglesias, Jesualdo Sosa describe con tono de denuncia la contradicciones existentes entre su formación en la Escuela Normal y el encuentro con los “niños de carne y hueso” (Iglesias, 1981, p. 10).

En la ocasión del Premio Aníbal Ponce, Iglesias cuenta que “*La amarga decepción de estos comienzos llevó a Jesualdo, por decisión audaz, a la escuelita de Colonia (...)*” (p.10), donde el maestro desarrollará una experiencia pedagógica cuyo énfasis está puesto en la expresión creadora del niño. Así, promueve el desarrollo de diversas formas de expresión como lo es el dibujo. Centrado en el interés de los niños, su propuesta pedagógica promueve la autonomía y la libre expresión.

En este sentido, en lo que respecta a la enseñanza de la lecto- escritura, en su libro *La literatura Infantil. Ensayo sobre la ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil* (1944), Sosa se pregunta por las lecturas que se consideran “*verdaderamente provechosas para los niños*” (p.32) y concluye que son aquellas que generan en los niños distracción y placer y que no necesariamente están dirigidas a ellos.

Afirma que un niño es capaz de leer cualquier obra literaria y que no debe prohibirse ninguna lectura por la cual el niño sienta interés, más allá de suponer que dicha lectura es demasiado compleja para su entendimiento. Argumenta que los niños toman de las lecturas lo que ellos entienden y lo adaptan a su inteligibilidad e imaginación. “*Interpretan los hechos a sus modos; describen puntos de vista peculiares, prescindiendo de lo que supera*

*su capacidad o no encaja en su esfera espiritual (...)*” (p.35). Los niños adaptan las lecturas y las interpretan según sus posibilidades cognoscitivas y a partir de su propia experiencia:

*“El niño no extrae otra cosa que lo que su propia experiencia le revela, que gira en torno de cosas deseables, como vimos, no reales como se quieren.”* (p. 53).

Esta literatura, comenta el autor, supone mayor esfuerzo para los niños, lo cual a su vez genera un carácter estimulante que permite un crecimiento intelectual (p.37).

Está convencido de que la literatura debe generar placer en los niños y no debe necesariamente estar presente la moral. Afirma que los niños casi nunca se quedan con el consejo final como experiencia de conocimiento (p.53), sino que son los argumentos, los personajes y sus características lo que les interesa y por ende, lo que retienen en la memoria. Por ello critica a quienes consideran que la elección de las obras debe estar determinada por la moral, *“esos para quienes todo debe llevarnos a un fin utilitario inmediato (...)*” (p.46).

También Sosa se refiere a la poesía. Advierte que muchos pedagogos la descartan argumentando la complejidad que presenta para los niños; y si llega a la escuela es simplemente por su función moralista. Advierte que el criterio utilitarista que guía los propósitos escolares deja por fuera a la poesía y sin embargo, se pregunta si a los niños les interesa y gusta y si les sirve a algún aspecto de la cultura (p.217). Afirma que el niño vive y se expresa por medio de imágenes y critica a la escuela por obstaculizar esta experiencia. Es posible pensar entonces que por medio de imágenes el niño conoce el mundo; imágenes que además deben gustar a los niños, deben generar placer e interés. Por ello, el maestro destaca la presentación que el material de lectura debe presentar a los ojos de los niños. Deben ser atractivos para ellos, contemplar riqueza en imágenes, en colores, que activen los sentidos de los niños a quienes se les presenta.

*“El niño comprende, antes que ningún otro lenguaje, el de las bellas láminas, y éstas en color, sin siquiera la presencia de la palabra, deben ser su primer libro de lectura”* (p.245)

Comprender la importancia que los dibujos, las imágenes y las presentaciones de los libros tienen para los niños invita a pensar en un posicionamiento docente frente a la lecto-escritura definido a partir del descentramiento de la palabra escrita y la relevancia de nuevas maneras de conocer el mundo, en esta caso, a partir de las imágenes:

“Nada hay que se grabe tan profundamente en el niño como las imágenes gráficas”  
(p.245)

#### Segundo momento: vinculaciones entre los corpus teóricos

El criterio de lectura analítica que propongo destacará diferencias y relaciones entre los textos descritos en las secciones anteriores. En primer lugar, las experiencias registradas en el libro del CCC se sitúan en contextos diversos y con poblaciones cuyas franjas etarias no se limitan a un nivel específico del sistema educativo. Así, destaco procesos de enseñanza aprendizaje en contextos de encierro, en talleres realizados por fuera del horario escolar, con educadores y educandos cuyas trayectorias sociales y escolares son diversas. Sosa e Iglesias, en cambio, sitúan sus prácticas en un contexto rural y en el nivel primario. Sin embargo, al interrogar las experiencias desde los aportes freireanos, es posible ver que todas las experiencias podrían pensarse como un proceso de *lectura crítica de la palabra y el mundo* y, por lo tanto, como un acto político y de conocimiento, llegando a definirlo como un acto creador (Freire, 1981). Los docentes que publican en el libro del CCC, por su parte, se referencian ellos mismos con respecto al trabajo de crítica social que todo proceso de lecto-escritura planteado desde una posición emancipatoria conlleva, lo que los ubicaría en la posición adoptada por Freire en los años 60 del siglo XX y, a su vez, en un tipo de conceptualización sobre la lecto-escritura y la escolaridad que se había venido generando en décadas anteriores por parte de Sosa e Iglesias. En este punto es preciso destacar que la conceptualización de Freire respecto del “acto de leer” es posterior al trabajo de los maestros Sosa e Iglesias en las escuelas rurales de Canteras del Riachuelo y Esteban Echeverría, respectivamente. Sin embargo, estos maestros se preocuparon por hacer que sus alumnos adquirieran las habilidades de lectura y escritura, no simplemente como herramientas de alfabetización formal sino como herramientas cuyo fin estaba orientado a la comprensión de la realidad. Así, se preocuparon por habilitar modos de lectura que superaran los márgenes formales de leer y escribir y lograran en los alumnos la activación de la capacidad interpretativa y, por ende, crítica de las lecturas. Así mismo, estos docentes tenían referencias anteriores, de un acervo de pensamiento y acción que podemos ubicar en la izquierda política rioplatense, que también se nutre de otras vertientes de pensamiento muy anteriores. Esas referencias inclusive pueden remontarse tan atrás como al siglo XIX,

al decir de Imen (2014) ya que advierte que la *invención* sostenida en la afirmación “*Inventamos o erramos*” formulada por Simón Rodríguez en el siglo XIX, condensa a su vez experiencias, saberes y relatos de pensadores de siglos anteriores cuya intención fue también reflexionar críticamente sobre la sociedad de su época y sobre el papel que le cabe a la educación en dicha producción de pensamiento crítico. De este modo, afirmo que las experiencias pedagógicas actuales analizadas se encuentran afectadas por “(...) *un acervo de pedagogías y pedagogos que han sentado las bases de una pedagogía nuestroamericana*” (Imen, 2014, 105).

En cuanto a la enseñanza de la lecto- escritura los maestros Iglesias y Sosa asumieron el compromiso de alfabetizar a sus alumnos y alumnas más allá del mero acto formal de leer y escribir, entendiendo por alfabetización un acto político y de conocimiento y por lo tanto un acto creador (Freire, 1981). De ahí que se hayan empeñado en el estímulo constante del interés de cada uno de los niños y niñas y en fomentar sus procesos expresivos. Porque ellos entendieron- como lo ha conceptualizado posteriormente Freire- que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra (Freire, 1983). La lectura del mundo se vuelve entonces la clave en la formación de sujetos capaces de objetivar sus prácticas y por ende, de *transformar* el mundo. A partir de esta enunciación se desprende una serie de vinculaciones entre los corpus teóricos referidos en el primer apartado, y que detallo a continuación, y que pertenecen más específicamente a las operaciones técnico-analíticas sobre las que están generadas las propuestas de lecto-escritura analizadas. Como mencioné, vinculan entre sí imagen, palabra escrita, palabra oral y concepción cultural.

Entonces, en primer lugar, es preciso destacar el trabajo llevado adelante por los maestros Sosa e Iglesias en cuanto a la centralidad que otorgan al dibujo como lenguaje expresivo y, por lo tanto, de comunicación. Esto supone pensar que para poder leer y escribir es preciso primero *leer* otros lenguajes; lenguajes que son familiares para el niño, que permiten su expresión y conocimiento del mundo.

En segundo lugar, la lectura crítica de la palabra y del mundo supone pensar que las prácticas de lecto- escritura no están vinculadas únicamente a los aspectos formales. La lectura crítica supone procesos de apropiación de la cultura por parte de los educandos tal como lo conciben las autoras del artículo *L@s adolescentes cuentan cuentos*. La capacidad de *leer el mundo* (Freire 1981) supone lecturas críticas que permitan nuevas formas de

vincularse con el conocimiento, llegando a procesos de desnaturalización de las construcciones y relaciones sociales y por lo tanto, logrando procesos de apropiación de la cultura. Importa destacar un pasaje de un escrito de Iglesias (1959) donde se puede interpretar que el maestro otorga igual valor pedagógico a la alfabetización y a la iniciación cultural. Al decir de Iglesias “(...) *faltan todavía muchas escuelitas de uno o dos maestros para triangular el mapa de alfabetización e iniciación cultural (...)*” Esta triangulación Escuela- alfabetización- iniciación cultural permite sostener la relación existente entre los procesos de lecto-escritura y la apropiación cultural a la que he referido.

Dicha apropiación permite activar los procesos de creación y por ende, de acción. En este sentido, se abre un proceso con miras a la transformación, posible únicamente a partir de la objetivación del mundo con el propósito de pensar sobre él (Heras Monner Sans y Miano, 2015). Esto supone independizar al sujeto de los actos de opresión, a partir de entablar una relación dialógica entre educadores y educandos. Tomo como ejemplos tanto el cambio de nombre del taller presentado en el artículo “*Una experiencia entre muros (...)*, primero llamado de lecto- escritura y luego, taller de radio- como lo autodenominaron los asistentes al mismo-, como así también los “Cuadernos de pensamiento” de Iglesias o la pregunta de Jesualdo respecto de si la poesía sirve a algún aspecto de la cultura.

Por lo tanto, y en tercer lugar, las experiencias pedagógicas analizadas pueden pensarse como *desenajenadas*, ya que buscaron promover la expresión cultural que es propia de los estudiantes con quienes trabajan, buscando que sus producciones pudieran ser vehículo de pensamiento y a la vez de presentación pública de dichos pensamientos. Me refiero a que tanto para los docentes del siglo XXI como para Iglesias y Sosa, es importante que los estudiantes puedan expresar y comunicar sus respectivos acervos culturales, y a la vez interpelar los mundos sociales en que viven. Iglesias (1959), además, se encargó de declarar que la escuela no viene a resolver los problemas estructurales que condicionan la vida de la población rural. El maestro Sosa (1944) se ocupó de demostrar que es el capitalismo el escenario que posibilita el surgimiento de determinados personajes literarios (policías y ladrones, entre otros), sugiriendo que es la realidad social la que condiciona los gustos y el acceso a diversos mundos literarios, limitando las posibilidades de imaginación de los niños y de sus lecturas críticas. Pensar entonces en las prácticas desenajenadas supone adherir a una concepción de la enseñanza de la lecto-escritura que supere los aspectos formales de

los actos de leer y escribir y que a su vez se oriente a la transformación social. Sosa e Iglesias, guiados a partir del interés de los propios educandos, estimulando sus producciones y posicionándolos como protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje, sitúan sus propuestas pedagógicas en la lucha por romper con las posiciones sociales hegemónicas. Con fuertes críticas a la escuela moderna y a la sociedad capitalista donde aquella se inscribe, sus experiencias han producido un saber pedagógico recuperado al día de hoy por las actuales experiencias agrupadas en lo que se ha denominado *Prácticas Pedagógicas Emancipadoras*.

### Reflexiones finales

Para finalizar, es preciso destacar que los sentidos otorgados a las prácticas pedagógicas por quienes participaron de la elaboración del libro *Hacia una Pedagogía (...)* parecieran ser semejantes a los sentidos que los maestros del siglo pasado atribuyeron a sus prácticas, ancladas éstas en un contexto que a su vez denunciaban. Si bien en las fuentes de Sosa e Iglesias no se hace referencia a la palabra *emancipación*, los sentidos otorgados a dicho concepto desde el libro *Hacia una Pedagogía (...)* permitieron indagar las marcas que caracterizan las *prácticas pedagógicas emancipadoras*. He destacado la participación real de los alumnos como sujetos de deseo, de aprendizaje, cargados de intereses e inmersos en contextos familiares y sociales particulares. En las prácticas emancipadoras los sujetos son los protagonistas, incluso, muchas veces, respecto a la construcción del conocimiento, sea a través de los diálogos (propuestos por el docente, improvisados por inquietudes del niño) o sea, en el caso del docente, por la elaboración de un material propio capaz de permitirle no sólo generar un clima de trabajo signado por el afecto y la confianza sino además, la apropiación de las propias herramientas de trabajo.

La relevancia de las producciones del libro de CCC se sustenta en la posibilidad de reunir al conjunto de las prácticas y reflexiones pedagógicas bajo el concepto político de *pedagogías emancipadoras*. De allí que la diferencia entre los maestros del siglo pasado y quienes hoy asumen el compromiso y la lucha por una educación transformadora deba buscarse en la pregunta respecto de cómo fue posible conceptualizar el conjunto de experiencias bajo el término de *pedagogías emancipadoras*.

El legado de estos maestros nutre las prácticas y reflexiones pedagógicas actuales y el libro del CCC es una muestra de ello, en un intento por apostar a la formación de sujetos políticos que, apropiados de su cultura, orienten sus prácticas a la transformación social.

Por último, quisiera destacar que la posibilidad de reunir todas estas experiencias bajo el título y significación de *Prácticas pedagógicas emancipadoras* se debe a que todas ellas, si bien desarrolladas en contextos sociohistóricos diversos y con educadores y educandos con trayectorias socio- culturales heterogéneas, se enmarcan- a su vez que configuran- un pensamiento y acción pedagógica latinoamericana, con una historia y una identidad común, posible de ser ubicada en el ideario y acción concreta de “leer el mundo”, lo cual supone una alfabetización para la vida que supere los límites de la alfabetización orientada a sostener el trayecto escolar (Ferreiro, 2001)<sup>4</sup>.

### **Anexo**

Del libro *Hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra América: miradas, experiencias y luchas* como una de las fuentes primarias, tomo específicamente los siguientes capítulos para referirme a propuestas orientadas a la lecto- escritura desde una pedagogía crítica emancipadora:

- 1) *L@s adolescentes cuentan cuentos a los niñ@s. Una experiencia sociocultural de jóvenes*, de Gabriela Magistris, María Soledad Muñeza y Silvia Viñas.
- 2) *Centro Educativo Isauro Arancibia, una construcción colectiva*, de Susana Reyes.
- 3) *Una experiencia entre muros que comienzan a derrumbarse*, de Florencia Sorrentino.

### **Bibliografía citada**

Agosti, H. P., Iglesias, L. F. y Sosa, J. (1982). Jesualdo. Premio Aníbal Ponce. Buenos Aires: Amigos de Aníbal Ponce.

Ferreiro, E. (2001). Pasado y presente de los verbos *leer* y *escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1981). *La importancia del acto de leer*. Trabajo presentado en la apertura del Congreso Brasileño de Lectura realizado en Campinas, San Pablo.

Heras Monner Sans, A. I. y Miano, M. A. (mayo 2015). Imágenes y narración: análisis de un espacio pedagógico con niñas y niños en situación de calle. *Ciencia, Docencia y Tecnología*. 26 (50), 161-187

Iglesias, L. F. (1959). *La escuela rural unitaria*. El Monitor de la Educación Común. (p. 3-20)

Padawer, A. (2008). Oposición política y cambios técnico- profesionales en una iniciativa docente: un estudio etnográfico de las escuelas no graduadas. *Avá*. N° 12 63-77

Sirvent, M. T. (2008). La educación de jóvenes y adultos frente a los desafíos de los movimientos sociales emergentes. En M. Ampudia, y R. Elisalde (comps). *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. (pp. 13- 35). Buenos Aires: Buenos Libros.

### **Fuentes primarias**

Frisch, P. y Stoppani, N. (comps.).(2014). *Hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra América: miradas, experiencias y luchas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones del CCC.

Iglesias, L. F. (1957). *La escuela rural unitaria. Fermentario para una pedagogía creadora*. Buenos Aires: Magisterio del Rio de la Plata.

Sosa, J. (1944). *La literatura infantil. Ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil*.(3° ed.). Buenos Aires: Editorial Losada S.A.

---

<sup>1</sup> <https://pedagogiaemancipatoria.wordpress.com>

<sup>2</sup> El CCC es una institución que se inscribe dentro del movimiento cooperativista de Argentina y se posiciona explícitamente desde una concepción política ideológica *transformadora y anticapitalista*. Promueve- a través de sus actividades, propuestas y agenda y, desde diversos espacios- el desarrollo de un pensamiento crítico capaz de generar producciones y acciones con miras a la transformación social. Su propósito está orientado a la construcción de una nueva cultura cuyos valores se opongan a las visiones individualistas, de dominación e imposición.

<sup>3</sup> *Visual* porque sostiene que los niños usan especialmente el sentido de la vista para conocer y manejar aquello que se les presenta o rodea. *Ideo*, porque parte de ideas que sean comprendidas e interesantes para los niños y *gráfico*, por el lugar otorgado al dibujo y al color. Para más información consultar “La Escuela Rural Unitaria. Fermentario para una Pedagogía Creadora”, capítulo “Aprendizaje en la lecto- escritura”

<sup>4</sup> Agradezco los aportes de Ana Inés Heras Monner Sans, quien ha acompañado el trabajo de escritura. Agradezco especialmente sus lecturas críticas y detalladas, sus sugerencias bibliográficas y sus aportes teóricos.