

Maestras y maestros como intelectuales del sistema educativo

Teachers as intellectuals of the education system

Angélica Ruiz Zardán

Investigadora

Instituto Internacional de Integración

Convenio Andrés Bello

aruiz@iicab.org.bo

RESUMEN

En este artículo se analiza aspectos importantes que estructuran las mentalidades de división entre la actividad intelectual y no intelectual, concibiendo a las maestras y maestros como operadores y técnicos que ponen en práctica lo pensado por el grupo de intelectuales.

En el desarrollo se aborda algunos factores que influyen en la reducida capacidad de escribir, como los métodos de lecto-escritura, el enfoque disciplinarizado de las materias o unidades de formación y la estructura administrativa y de gestión educativa implementada desde el gobierno central, fortalecedor de la división tradicional entre los intelectuales y las maestras, maestros operadores y técnicos.

En este sentido, el modelo sociocomunitario productivo concibe el nuevo rol de las/los maestras/os como intelectuales de la educación y a las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM) como espacios de construcción de la pedagogía descolonizadora y, por tanto, de una pedagogía de la escritura crítica transformadora, en la medida en que reescribamos la historia de los pueblos y naciones, la historia de la educación y nuestra propia pedagogía.

Palabras clave: leer y escribir, formación de maestros, docentes intelectuales, pedagogía de la escritura

ABSTRAC

This article analyzes important aspects that structure the mentalities of division between intellectual and non-intellectual activity; it interprets teachers as operators and technicians who execute the ideas of a group of intellectuals.

In the development, it approaches some factors that influence the reduced capacity to write, such as the methods of lecto-writing, the disciplinarian approach of the subjects or educational units and the administrative structure and education management directed by the central government, strengthener of the traditional division between the intellectuals and the teachers, operating and technical teachers.

In this sense, the productive socio-communitarian model foresees the new role of teachers as intellectuals in education, and the Superior Schools of Teacher Formation as spaces of construction of the decolonizing pedagogy and, therefore, as a pedagogy of the transformative critical writing in relation the re-writing of the history of the towns and nations, the history of the education and our own pedagogy.

Keywords: Reading and writing, teacher formation, intellectual teachers of education, pedagogy of writing

“Todos los hombres son intelectuales, podríamos decir, pero no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales”
Gramsci

¿Es posible que las/os maestras/os, las/los estudiantes y la comunidad en general leamos, reescribamos la historia y escribamos nuestra propia pedagogía?

La afirmación de Gramsci (2004) que “todos somos intelectuales”, la teoría de Vigotsky sobre el desarrollo del lenguaje y pensamiento, y los planteamientos de la pedagogía crítica sobre el rol del docente como productor intelectual, constituyen bases que permiten reflexionar sobre la naturaleza de la formación de maestras/os, educadores como intelectuales del sistema educativo.

Partamos de una pregunta inicial: ¿por qué maestras/os, docentes escribimos muy poco?

Es importante la afirmación de Imberñón, F., respecto a que la formación docente como institución educativa ha evolucionado en el siglo XX, pero:

... sin romper las líneas directrices que se le marcaron en su nacimiento: centralista, transmisora, seleccionadora, individualista, etc. (...) y para que la institución educativa eduque realmente en la vida y para la vida debe superar definitivamente los enfoques tecnológicos, funcionalistas y burocratizantes y debe acercarse, por el contrario, a su carácter más relacional, más cultural contextual y comunitario, en cuyo ámbito adquiere importancia la relación que se establece entre todas las personas que trabajan dentro y fuera de la institución (Imberñón, s/f. Soporte digital)

Esta continuidad conservadora de las estructuras se muestra en diferentes factores y actores del proceso educativo, en particular en la formación docente. Los factores que influyen en el desarrollo reducido de la capacidad de escribir son: el enfoque metodológico de lecto-escritura aplicada, con el cual aprendimos a leer y escribir en la educación inicial y primaria, y los métodos de lectura y escritura centrados en la memoria, que son aplicados en la educación secundaria. Luego, el enfoque disciplinarizado en los sistemas educativos, además de los factores socioeconómicos y culturales estructuran el imaginario del docente y los estudiantes a temprana edad; a ello contribuye también el aparato administrativo y de gestión implementado desde los ministerios de educación.

Los modelos de los sistemas educativos tradicionales, coherentes con el sistema de dominación, han esculpido en nuestros cuerpos y mentes la creencia de la imposibilidad de escribir. Algunos de esos mecanismos han sido los métodos de lecto-escritura que son aplicados en la educación inicial y primaria como el alfabético¹,

¹ Durante el florecimiento de Grecia (siglo VI al IV a. de c.), Dionisio de Halicarnaso (Asia Menor), en su libro de la composición de las palabras dice: “cuando aprendemos a leer, ante todo aprendemos los nombres de las

fonético-fonológico² y silábico³, implementados en los sistemas educativos. Éstos centran la atención en la memorización del alfabeto, su escritura y su lectura de manera simultánea, combinan las consonantes con vocales formando sílabas, luego palabras y finalmente, oraciones. En el proceso de memorización de la lecto-escritura y transcurso a la gramática y sintaxis se producen rupturas entre lo que se siente y se piensa con lo que se debe escribir; es decir, se convierte en un proceso enajenante. La lectura y la escritura se convierten en procesos de memorización y mecanización de *sin sentido y significado de la palabra*, convirtiéndose para algunos en un proceso traumante de la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

El método por palabras⁴, que va de la palabra a las sílabas y luego a las consonantes, no hace mucha diferencia con las anteriores. Finalmente, el método de palabras globales⁵ cae en la falta de significación en el abordaje de la lecto-escritura, convirtiendo el desarrollo del lenguaje y el pensamiento un proceso mecánico y poco significativo.

Según Kosinski, los estudiantes son “no verbales; no pueden describir lo que leen, ni tampoco sus propias emociones” (Kosinski, citado en Giroux, 1990: 99) y agrega que la vigencia del sistema de dominación lleva adelante procesos educativos dirigidos a *embotar* el pensamiento y la conciencia individual.

El proceso de despersonalización del aprendizaje de la lectura y la escritura se fortalece en los cursos superiores de primaria y secundaria con la “puesta en escena”

letras, después su forma y después de esto las palabras y sus propiedades, cuando hemos llegado a conocer esto, comenzamos finalmente a leer y escribir sílaba por sílaba al principio”. Durante la vida floreciente de Roma (siglo III a.c. al V d.c.) Marco Fabio Quintiliano aconsejaba: “Que antes de enseñar el nombre de las letras se hicieran ver las formas de las mismas que se adaptan en letras movibles de marfil y se hiciesen ejercicios preparatorios (...) para que se adquiriese soltura de mano”. Recomendaba además “que no se tuviera prisa”. Más lo sustancial (...) era: “Conocer en primer lugar perfectamente las letras, después unir unas a las otras y leer durante mucho tiempo despacio...” (Guevara, s/f. soporte digital).

2 Blas Pasa y Juan Amos Comenio son considerados padres de este método. Comenio en (1658) publicó el libro *Orbis Pictus* (el mundo en imágenes). En él presenta un abecedario ilustrado que contenía dibujos de personas y animales produciendo sonidos onomatopéyicos. Así, dibuja una oveja y seguidamente dice: la oveja bala bé, é é, Bd. Con este aporte, Juan Amós Comenio contribuyó a facilitar la pronunciación de las grafías consonantes, principalmente de aquellas que no poseen sonoridad; permitiendo que se comprendiera la ventaja de enseñar a leer produciendo el sonido de la letra sin nombrarla. (Guevara, s/f. soporte digital)

3 Según Federico Gedike (1779) y Samiel Heinicke, el método se define como el proceso mediante el cual se enseña la lectoescritura y consiste en la enseñanza de las vocales. Posteriormente, la enseñanza de las consonantes se va cambiando con las vocales formando sílabas y luego palabras. (Guevara, s/f. soporte digital)

4 Este método consiste en partir de la palabra normal, denominada también generadora o generatriz, la cual se ha previsto antes. Luego se presenta una figura que posea la palabra generadora, se escribe la palabra generadora en el pizarrón y los alumnos la copian en los cuadernos, se la lee para observar sus particularidades y después, se la descompone en sílabas y letras, de las cuales se menciona su sonido. Finalmente, se reconstruye la palabra y con la nueva letra se forma nuevas sílabas. (Guevara, s/f. soporte digital)

5 Los métodos globales son de más reciente aplicación, especialmente el introducido por Ovidio Decroly y Jacotot (1770-1840), el religioso Fray José Virazloing (1750) y Federico Gedike. Este método data del siglo XVIII, aunque fue hasta el siglo XIX que se lo organizó definitivamente. En Bélgica el método global fue aplicado antes de 1904, en el Instituto de Enseñanza Especial de Bruselas dirigido por el Dr. Ovidio Decroly, este método es conocido también como método de oraciones completas y método Decroly.

del dictado y la copia mecánica. Ambos son llevados a cabo a través de métodos reproductores *nemotécnicos* de las ciencias y disciplinas, hasta la conclusión de la educación secundaria, con el apoyo y reforzamiento de algunos recursos como los libros de texto.

Estos métodos reproductores hacen poco significativa la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura, generando una actitud inicial de desmotivación; el carácter mecánico de esos métodos rompe con el proceso holístico del aprendizaje al despersonalizarlo. Se hace ajeno y hasta “imposible” de ser considerado como medio para recrear y crear saberes y conocimientos.

Obviamente, este no es el único y principal motivo para “tener miedo a escribir”. El desarrollo disciplinarizado es también otra razón, pues al dejar la responsabilidad del aprendizaje de la lectura y la escritura a docentes de especialidad -lengua, lenguaje y literatura- éstos la enfatizan, dependiendo de su grado de dominio de la gramática y la sintaxis, mientras los restantes docentes se centran en su trabajo, dejando de lado la producción de textos al interior de sus especialidades que es el abordaje atomizado del proceso educativo. Consecuencia de ello son las deficiencias en la lectura y la escritura que se extienden hasta la educación superior. La separación entre lo intelectual, lo técnico y lo manual se fortalece al asignar a las universidades la tarea central de investigación, producción de conocimientos y desarrollo de la ciencia.

Otro factor que influye en la separación de lo intelectual y lo no intelectual es el sistema de generación de información que se realiza a través de formularios *operativos*⁶ implementados por el Ministerio de Educación con unas reducidas o inexistentes políticas poco efectivas para promover la escritura de los docentes⁷. Los informes parciales y finales que se realiza en las unidades educativas o escuelas, se los elabora bajo modelos, estructuras pre-elaboradas. Aunque se realice algunas modificaciones a estos informes, se lo hace sin procesos de reflexión conjunta entre los actores. La planificación del avance programático está estructurada bajo lineamientos preestablecidos, es decir, el Estado no genera espacios que permitan la reflexión de las y los docentes sobre su propia realidad, lleve a la problematización ella y a la búsqueda de posibles soluciones con la formulación de proyectos, investigaciones, etc. No existen políticas de exigencia de lectura y producción de conocimientos de manera conjunta entre estudiantes y comunidad. La estructura del aparato estatal

6 En el caso boliviano, el Sistema de Información Educativa (SIE), Sistema de información de Infraestructura (SII) y otros, son programas para llenar datos numéricos y/o monosílabos.

7 En el caso boliviano, se tenía establecida la cancelación del bono *prolibro*, equivalente a 700 Bs. (setecientos bolivianos), una vez por año. Recientemente, éste fue fusionado con el bono al cumplimiento, por lo que actualmente se le denomina “bono al cumplimiento”; se lo cancela el día del maestro. El 6 de junio del año 2010, como parte del homenaje a los maestros, se aprobó una Resolución Ministerial de apoyo a la producción intelectual, denominada “publicación de la producción intelectual de los maestros”, la cual es poco conocida entre los docentes.

todavía reproduce aquellos mecanismos de la lógica de funcionamiento del poder colonial.

Las condiciones socioeconómicas y culturales de las/os docentes y las/os estudiantes en su proceso de formación son diversas⁸. De acuerdo al contexto, las opciones, necesidades y motivaciones son diferentes. Por ejemplo, en el área urbana encontramos docentes que trabajan doble jornada, estudiantes que trabajan y estudian o que estudian dos carreras (el caso de formación docente); por tanto, en una realidad de libre mercado laboral y económico, el espacio, tiempo y condiciones de predisposición para leer y escribir, producir y transformar⁹ la realidad son reducidos. En el caso del área rural, las posibilidades de acceder a información, tecnología, etc., todavía son reducidas y tienen sus propias características.

Entonces, el desarrollo de las capacidades de leer y escribir está influido y determinado por múltiples factores que deben ser analizados -sin caer en las polaridades de lo subjetivo y lo objetivo- como unidades dialécticas que permitan mayor comprensión de la transformación de la realidad y nos lleven a reflexionar, en espacios autocríticos, con los docentes, sobre su nuevo rol de transformadores y productores, para reducir la brecha entre lo establecido, lo normado en los documentos y en la práctica educativa.

El proceso de reflexión para reivindicar el rol de docentes como intelectuales debe partir de la propia práctica, en aquellos problemas coyunturales que permitan relacionar conocimientos teóricos e históricos en sus dos sentidos, es decir: “a) como desenvolvimiento de lo histórico natural... b) como desarrollo de lo político..., momento de la práctica activadora” (Zemelman, 1992: 35).

En ese proceso de reflexión de la realidad, como mediación entre pasado y presente, “las relaciones entre pensamiento-lenguaje y estructura social” (Freire, 2008: 52) están dialécticamente relacionados con el proceso de adquisición de sentidos:

La conjugación, la sintaxis de concordancia, el problema de la contracción, la enclisis pronominal, (...) se proponía a la curiosidad de los alumnos de manera dinámica y viva, en el cuerpo mismo de textos, ya de autores que estudiábamos, ya de ellos mismos, como objetos a desvelar y no como algo parado cuyo perfil yo describiese. Los alumnos no tenían que memorizar mecánicamente la descripción del objeto, sino aprender su significación profunda. (Freire, 2008: 97)

El resultado del proceso de reflexión es la escritura mediada por la realidad repensada, reconstruida con los nuevos sentidos que superen el actual conformismo

⁸ No sólo como condición física -tangible de las condiciones- sino como condiciones objetivas de dominación; es decir, la existencia de una realidad de opresión impuesta que se torna como “negación viva” (ver Freire, 2008).

⁹ Según Freire, son condiciones subjetivas.

generalizado; es la realidad constituida en contenido, en proyecto y convierte a las/os educadores en seres altamente políticos¹⁰.

Gramsci afirmaba que el proceso de leer y escribir tiene que ser una acción contra hegemónica. La lectura de la palabra está precedida por la lectura del mundo y la forma de escribirlo o reescribirlo la transforma a través de nuestra práctica consciente. Entonces, leer implica percepción crítica, interpretación y “reescritura” de lo leído.

Para poder leer y escribir es necesario generar espacios que nos permitan estudiar. “Estudiar exige, de quien lo hace, una postura crítica y sistemática; exige una disciplina intelectual que no se adquiere si no se practica” (Freire 2008: 44). Estudiar no es memorizar, sino sentirse desafiado por el texto, apropiándose de su significación. El lector asume el papel de sujeto.

Estudiar seriamente un texto es estudiar el estudio de quien estudiando lo escribió. Es percibir el condicionamiento histórico-sociológico del conocimiento. Es buscar las relaciones entre el contenido en estudio y otras dimensiones afines del conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir, tarea de sujeto y no de objeto. De esta manera, no es posible, para quien estudia en esa perspectiva, alienarse con el texto, renunciando así a su actitud crítica frente a él. (Freire, 2008: 45)

Cuando las/os estudiantes y las/os docentes asumen la actitud de entender lo escrito, en un determinado contexto sociohistórico y cultural, cuestionando por qué el autor escribió el texto con determinadas características, se genera una relación dialógica y holística con el objeto de estudio. Esto permite superar las tradicionales técnicas del resumen y avanzar hacia el análisis y la explicación de los hechos, posibilitando hacia la construcción de sentidos, conocimientos.

Actualmente, la mayoría de las/os docentes y las/os estudiantes es el resultado de procesos mecánicos de aprendizaje de la lectura y la escritura, desde el nivel inicial hasta el bachillerato. Esta mecanización se va fortaleciendo luego en la formación profesional disciplinarizada o especializada, donde las condiciones para leer, escribir o estudiar son reducidas, formándose un proceso cíclico de repetición de los métodos tradicionales y memorísticos entre los actuales formadores y los futuros formadores; esto debe ser analizado en el proceso político histórico¹¹ de construcción del conocimiento y formación docente. En este marco, podemos hablar de la importancia de reescribir una pedagogía de la escritura, pero también de reflexionar conceptualmente sobre el rol del/la docente, el/la maestra/o en el

10 Zemelman (1992) plantea lo político como la forma de razonamiento capaz de activar la realidad.

11 Según Zemelman, se entiende lo histórico político como epistemología, como campo de posibilidades... espacio de objetivación del propio sujeto.

nuevo milenio y el proceso de transformación estructural que varios de los países vienen encarando en América Latina y el Caribe.

¿Qué se escribe? Partiendo de la naturaleza de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM) como irradiadoras de transformación educativa social, el rol del nuevo docente como intelectual de la educación y de las exigencias político-sociales de transformación maestras maestros o docentes:

Reescriben el currículo de formación.

Escriben los libros de texto.

Escriben sobre los saberes y conocimientos de los procesos educativos en las comunidades, pueblos indígenas originarios campesinos y afros en un proceso de reconstrucción y construcción de pedagogías y didácticas propias.

Reflexionan y escriben metodologías, métodos, técnicas y procedimientos y/o estrategias desarrolladas en las prácticas educativas del proceso de formación de la nueva generación de formadores.

Escriben y sistematizan las prácticas pedagógicas.

El proceso de escritura es, necesariamente, la continuidad de la lectura del contexto, la realidad donde existen los problemas sociales, económicos, etc., que permean el desarrollo de los procesos de formación diaria de docentes, estudiantes, comunidad y hacen a la dinámica social. La realidad analizada, cuestionada y transformada es el contenido.

La lectura de problemas de diversa índole une lenguaje y realidad de una forma dinámica, lo que posibilita la producción intelectual de las/os educadores como un esfuerzo donde “re-creo y re-vivo -en el texto que escribo- la experiencia vivida en el momento que aún no leía la palabra” (Freire 2008:90)

Se reescribe el currículo como un proceso dinámico de construcción y reconstrucción conjunta; se lo reescribe con todos los actores en sus niveles de concreción local y regionalizada como parte del aprendizaje de la planificación para el ejercicio docente. Se reescribe el currículo de forma participativa con todos los actores educativos y sociales como parte de la formación en gestión curricular comunitaria, característica del modelo sociocomunitario productivo y de la pedagogía crítica, buscando la ruptura de la colonialidad establecida del docente operador, reivindicando así el rol de maestras y maestros como intelectuales de la educación.

El abordaje de procesos educativos, en el marco del modelo sociocomunitario productivo, debe permitirnos tomar conciencia de la participación de las maestras

y maestros en sistemas “frecuentemente opresivos que privan a los estudiantes de sus derechos”, entendiendo que la escuela es un espacio de “lucha y de posibilidad”; que son “instituciones de lucha democrática” (Mc Laren, 1990: 15-20), donde se construye y reconstruye significados, ideología, cultura y esperanza.

Para reescribir el currículo, es necesario gestionar espacios de debate, discusión y distribución de roles que permitan a las autoridades educativas, como directoras/es, reivindicarse con las/os líderes de la gestión educativa, líderes en la movilización de conciencia y transformación.

Un recurso imprescindible en los procesos educativos son los libros de texto. Tradicionalmente, estos libros se caracterizan por responder a los postulados de la psicología conductista. Sus autores se preocuparon por mejorar la manera de “aprender un determinado cuerpo de conocimientos y en la lógica de la dirección científica” (Giroux, 1990: 42); utilizan como máscara “la claridad y sencillez del lenguaje” evitando cuestionar los valores e intereses subsumidos en los discursos “simplistas para que sean comprensibles para los usuarios”.

En general, los libros de textos que se utiliza y aplica en los procesos educativos presentan: contenidos mínimos -a manera de glosario de términos- conceptos y definiciones acabadas del objeto, bibliografía centrada en autores de otros países y “sugerencia” de actividades.

También encontramos manuales, guías de elaboración o puesta en práctica de acciones preconcebidas para las diferentes asignaturas por los niveles jerárquicos y/o las empresas editoras, que encasillan el pensamiento de niñas, niños, adolescentes e inclusive de quienes están en educación superior. Esto limita la capacidad de razonamiento, elaboración, contribución y construcción de un nuevo discurso de la educación y la ciencia, reduciendo y consolidando el rol de los docentes a “técnicos sumisos que ejecutan las instrucciones” (Giroux, 1990: 43)

Se agrega a lo anterior que, actualmente, el uso de libros de texto publicados por empresas editoras es generalizado. Éstas realizan convenios con las autoridades de unidades educativas para su comercialización en las instituciones educativas -como en el caso boliviano-, hecho que fortalece la división entre intelectuales y no intelectuales. La división entre expertos y operadores es consecuencia de la inexistencia de políticas de Estado en la producción de textos con los actores; es decir, con los docentes, estudiantes en función a las realidades socioeducativas.

Se asume la necesidad de elaborar textos con los actores del sistema educativo para promover el conocimiento de la ciencia, la técnica y tecnología como herramientas en la transformación social. Los actores educativos, sociales e intelectuales pueden superar la visión del abordaje técnico o práctico de los procesos educativos y del conocimiento al involucrarse en su recuperación. La lectura, la

escritura y la producción de la ciencia generan conciencia histórica y política de corresponsabilidad con la revolución educativa.

Un libro de texto tiene que reflejar el enfrentamiento de sus autores con el mundo, con la realidad, con su propia historia. Debe permitir a los lectores recrear esa realidad, construir posibilidades de transformación como proceso de reflexión que los llevará a la acción. Este proceso de enfrentar la realidad permite visualizar la imposición cultural, económica, política e ideológica, resultado de la colonización. Esa imposición no considera las dimensiones afectivas, simbólicas y espirituales propias de nuestros pueblos, en nombre de la cientificidad, visión de *desarrollo y progreso social*, conocimiento científico universal. Ese discurso nos ha llevado a la *subordinación simbólica y cultural*¹² en sus distintas expresiones como son el conocimiento, el imaginario y las acciones concretas de nuestros pueblos.

En el proceso de escritura de los libros de texto de forma conjunta entre docentes, estudiantes y comunidad se recupera y se recrea los saberes, conocimientos y valores culturales que trascienden las experiencias educativas desarrolladas por las comunidades. Los saberes y conocimientos que son parte de las prácticas sociocomunitarias son transmitidos de generación en generación en forma oral, con sus propios valores de reciprocidad y complementariedad con la Madre Tierra y el Cosmos, valores contrarios a la idea de libre mercado de los libros de texto de las empresas editoras. El libro de texto es un espacio que permite cuestionar y rechazar el dominio, la hegemonía, la dogmatización y globalización sociocultural y la economía neoliberal (Ministerio de Educación, 2011).

Leer y escribir textos exige la planificación y “puesta en escena” de metodologías basadas en la investigación acción participativa, como dinamizadoras y problematizadoras de los componentes personales y no personales del currículo. El punto de partida es la lectura crítica de la realidad, hecho que permite la recuperación y desarrollo de metodologías, métodos, técnicas, estrategias y procedimientos educativos, desarrollados y transmitidos como parte del proceso educativo en los pueblos y naciones. Permite también la construcción de nuevos métodos como ser la transmisión oral.

A pesar del carácter reproductivo de los sistemas educativos, existen docentes que han desarrollado estrategias metodológicas innovadoras en los procesos educativos que fortalecen y promueven el desarrollo de las comunidades. Esos docentes requieren espacios para sistematizar las experiencias que se suscitan a partir de la posibilidad de escribir y reescribir que brinda el modelo sociocomunitario productivo.

12 Lo subalterno o aquello que carece de legitimación ha sido reducido a lo no oficial, tradicional o folklórico, a minorías y, en el caso de pueblos indígenas, se caracteriza por la pérdida de sus lenguas, reducción de sus tecnologías, desvalorización de sus conocimientos tecnológicos y de sus artesanías. Otro ejemplo es la constante comparación entre lo urbano y lo rural, caracterizando al primero como desarrollado y a lo rural como rústico.

1. El nuevo rol del docente como intelectual

Históricamente, se ha dividido las actividades entre intelectuales y no intelectuales. En estos polos opuestos se ha considerado roles técnicos u operarios de los intelectuales. Operarios o técnicos porque deben dominar la forma de poner en práctica lo pensado por “los intelectuales”.

cuando se distingue entre intelectuales y no intelectuales, en realidad sólo se hace referencia a la inmediata función social de la categoría profesional de los intelectuales, es decir, se tiene en cuenta la dirección en que gravita el mayor peso de la actividad específica profesional, si en la elaboración intelectual o en el esfuerzo nervioso-muscular. Esto significa que si se puede hablar de intelectuales, no tiene sentido hablar de no-intelectuales, porque los no-intelectuales no existen. Pero la misma relación visio-muscular no es siempre igual; por eso se dan diversos grados de actividad específicamente intelectual. No hay actividad humana de la que se pueda excluir al *homo faber del homo sapiens*. Cada hombre, considerado fuera de su profesión, despliega cierta actividad intelectual, es decir, es un “filósofo”, un artista, un hombre de buen gusto, participa en una concepción del mundo, tiene una consciente línea de conducta moral, y por eso contribuye a sostener o a modificar una concepción del mundo, es decir, a suscitar nuevos modos de pensar. (Gramsci, 2004: 13)

La división entre intelectuales y no-intelectuales es parte de los aprendizajes adquiridos del colonialismo y la colonialidad, con sus necesidades de superioridad irrespetuosa y como parte de la consolidación de hegemonías dominantes. Freire (2008) afirma que “no existen ignorantes ni sabios absolutos”, así como la cultura no es exclusividad de los dominantes¹³, pero sí necesitamos de categorías y actitudes para romper estas cadenas.

La dominación del conocimiento, a partir de su producción por determinados intelectuales que inutilizan a maestras, maestros, padres de familia, niñas, niños, adolescentes, tiene que ser cuestionada en sus pretensiones y dar pié a la reescritura del conocimiento por todos los actores, permitiendo reasignarle su valor como “instancia crítica y de transformación social”.

El problema de la creación de un nuevo grupo intelectual consiste, por lo tanto, en elaborar críticamente la actividad que existe en cada uno en cierto grado de desarrollo, modificando su relación con el esfuerzo nervioso-muscular en un nuevo equilibrio, y logrando que el mismo esfuerzo nervioso-

13 Una de las categorías importantes en el análisis de Freire es la “cultura del silencio”, definida como categoría esencial en la educación liberadora. Tiene un carácter de clase históricamente determinado y por ello su conocimiento debe posibilitar su transformación en una cultura de liberación, que asuma un papel dinámico en la construcción de una nueva sociedad. Otra categoría es el “pronunciamiento”. Freire señala que pronunciar el mundo (la lectura de la realidad) es un derecho que se le niega a la mayoría de los hombres y mujeres, ya sea porque carecen del manejo del alfabeto (analfabetos), o porque aun conociendo el alfabeto no tienen forma de participar en la creación y recreación de su cultura y de su historia (analfabetos políticos).

muscular, en tanto elemento de una actividad práctica general, que renueva constantemente el mundo físico y social, llegue a ser el fundamento de una nueva e integral concepción del mundo.(Gramsci, 2004: 13)

Tradicionalmente, se subestima la capacidad intelectual de los docentes, “se controla las decisiones de los profesores, por tanto, no se necesita ejercitar un juicio razonado”. No se permite la reflexión sino sólo la mecanización y memorización de las definiciones y de los conceptos; no se permite cuestionamientos ni posibilidades de construcción y reconstrucción al “separar la concepción de la ejecución y reducir el papel que tiene el profesor en la creación efectiva y la enseñanza” (Giroux, 1990: 43).

El intelectual es un “profesional” (*skilled*) que conoce el funcionamiento de las propias “máquinas” especializadas, tiene su “aprendizaje” y su “sistema Taylor”. (...) La capacidad del intelectual de profesión de combinar hábilmente la inducción y la deducción, de generalizar sin caer en el vacío formalismo, de llevar de una esfera a otra del juicio ciertos criterios de discriminación, adaptándolos a las nuevas condiciones, etc. (Gramsci, 2004: 159 – 160)

Al concebir formalmente a los docentes como intelectuales de los procesos educativos, la toma de conciencia crítica del trabajo y la responsabilidad política –“conjugación entre sujeto y proyecto”– en una realidad, permite a las/los estudiantes, docentes y comunidad, que tienen características propias, asumir responsabilidades y tareas que los llevan a analizar, reflexionar y plantear propuestas de transformación. De esta manera se visibiliza estructuras, modos de producción ideológica en el aula y la comunidad, comprendiendo que ellas y ellos están entre dominantes y subordinados. El análisis de la realidad coyuntural permite el reconocimiento de estas actitudes, ya sea como cómplices o impotentes, potenciando la capacidad de intervención y transformación de los rasgos opresivos (Mc Laren, 1990: 13).

El modo de ser del nuevo intelectual ya no puede consistir en la elocuencia, motora exterior y momentánea de los afectos y de las pasiones, sino en su participación activa en la vida práctica, como constructor, organizador “persuasivo permanentemente” no como simple orador, y sin embargo superior al espíritu matemático abstracto; a partir de la técnica-trabajo llega a la técnica-ciencia y a la concepción humanista histórica, sin la cual se es “especialista” y no se llega a ser “dirigente” (especialista y político). (Gramsci, 2004: 14)

El desarrollo de una educación integral y holística significa aprender a investigar investigando en procesos cíclicos, conducta que debe ser promovida desde el nivel inicial con actividades y acciones dirigidas a alcanzar una educación productiva y reflexionando cada actividad en un proceso de entender lo establecido. Es decir, se trata de un proceso de acción-reflexión denominado así por Paulo Freire. La acción, reflexión y producción, desde la educación inicial hasta el bachillerato, debe superar

la tradicional idea de que sólo en la educación superior se hace investigación. Para lograr este propósito, las Escuelas Superiores de Formación de Maestros tienen que concebirse a sí mismas como espacios de formación de los docentes intelectuales quienes contribuirán en la transformación del Estado Plurinacional.

Este proceso de formar maestras/os como intelectuales permitirá superar las divisiones entre intelectuales y operadores, visibilizar y transformar la propiedad de un pequeño grupo de intelectuales al servicio de la construcción de hegemonías dominantes disfrazado en la “confianza” dada por los movimientos sociales¹⁴.

La formación de maestras/os como “intelectuales” permite, además, superar la especialización disciplinaria que actualmente se tiene y ha llevado a crear diferencias entre los “científicos” y los del área social dentro del propio magisterio.

Una pedagogía crítica comprometida con los imperativos de potenciar el papel de los estudiantes y de transformar el orden social en general en beneficio de una democracia más justa y equitativa (Mc Laren, 1990: 13)

Las maestras y maestros, al ser servidores del Estado, cumplen un rol político y social desde la educación. Leer la realidad de la educación, reescribirla y escribir el proceso de educación revolucionaria es su nuevo rol histórico político.

Como representantes de un modelo social a seguir para estudiantes, padres de familia y muchas otras personas en la comunidad, las maestras y maestros son potenciales constructores de imaginarios sociales, culturales de generaciones completas. Por tanto, el reivindicar el rol de maestras, maestros o docentes como intelectuales es promover la ruptura de dominación cultural¹⁵ de grupos de poder, hacia una verdadera emancipación social.

Hasta aquí se ha descrito algunas causas y consecuencias de la división entre la actividad intelectual y el carácter operativo-técnico de los maestros. También se ha descrito la importancia de revertir la colonialidad en cada uno de nosotros, como educadores y actores centrales del proceso de transformación revolucionario del sistema educativo, a través de reescribir y escribir la historia, la pedagogía y la didáctica, concibiéndonos como intelectuales de la educación. Esta transformación exige rupturas de nuestras estructuras ya constituidas. También exige pensar a los estudiantes y padres de familia como actores intelectuales desde sus imaginarios. Exige desarrollar una pedagogía y didáctica de la escritura.

14 El “consenso espontáneo”, denominado así por Gramsci, es el consenso que nace del prestigio ganado con el grupo dominante y dado por la sociedad.

15 De acuerdo con el planteamiento de Bourdieu, el poder económico sólo puede reproducirse y perpetuarse si, al mismo tiempo, logra hegemonizar el poder cultural y ejercer el poder simbólico. La dominación de una clase social sobre otra se asienta en el ejercicio de este poder.

2. ¿Existe una pedagogía de la escritura?

Considerando que la escritura “es una forma de aprendizaje” (Giroux1990: 105), de construcción de saberes y conocimientos de la realidad como contenido, los docentes, maestras/os asumen su rol histórico-político y plantean la reconstrucción de la pedagogía de la escritura para el desarrollo del pensamiento crítico propositivo, concibiéndose como productores.

Las/los maestras/os intelectuales son quienes escriben, producen saberes y/o conocimientos de pedagogía y didáctica con métodos, técnicas y recursos como la escritura y la producción de libros de texto, asumiendo y desarrollando procesos intra e interdisciplinarios, intra e interculturales, que permitan “pensar crítica y racionalmente” los temas de análisis y discusión identificados. La lectura y la escritura relacionan a estudiantes y docentes con la problemática de los conocimientos y la ciencia en un proceso de comunicación dialógica.

En los sistemas educativos tradicionales de dominación existe la “monopolización de la pedagogía de la escritura” por parte de dos grandes grupos: los intelectuales generalmente pertenecientes a la élite dominante y los docentes de lengua. Es a ellos a quienes se les atribuye la capacidad de escribir, lo que es relativo porque no superan el conocimiento y dominio de algunas disciplinas de la lengua, por ejemplo la gramática.

En este marco, Giroux (1990) afirma que se han desarrollado tres escuelas de la Pedagogía de la escritura: la primera denominada *tecnocrática*, centrada en el aprendizaje de normas, reglas de la gramática y estructura sintáctica, que nos ha llevado a percibir la escritura como algo artificial, ajeno al ser humano. La segunda escuela, denominada *mimética*, la cual plantea que la escritura se aprende leyendo obras, libros, etc., para aprender a escribir por imitación. Finalmente, la tercera escuela llamada *romántica*, postula que la niña, niño, adolescente y/o joven aprenderá a escribir por simple inspiración.

Las tres escuelas consideran a la escritura como algo externo al sujeto, negando la existencia de leyes que hacen a un proceso educativo cuando se trata de “comprender lo que sucede en la persona cuando escribe”¹⁶, pero además, refuerza la posición reduccionista y selectiva entre los intelectuales capaces de escribir y los que no pueden hacerlo.

Existe una amplia bibliografía sobre metodologías, métodos y técnicas de escritura. Por ejemplo, Cárdenas (2007) plantea firmemente que la pedagogía de la

16 Según Giroux, la existencia de estas tres escuelas desarrolladas en los procesos educativos, tiene el objetivo de dominar, capitalizar y reproducir conceptos equivocados a cerca de la naturaleza y la pedagogía de la escritura.

escritura ya no puede apoyarse en la didáctica parametral¹⁷. Jaramillo, J. y Manjarrés, E. (2008), igual que otros autores dedicados al tema, proponen estrategias para la escritura como ser: el taller, el mini cuento, el relato, las imágenes dirigidas a desarrollar la capacidad de escribir.

Otro grupo se ha dedicado a clasificar los tipos de textos, propone líneas estratégicas para escribir de acuerdo al género o las funciones. Los libros de texto corresponden a materiales curriculares que no se limitan a las clasificaciones tradicionales.

Se plantea diversos procedimientos que van desde:

operaciones argumentativas (...) basadas en la sustentación apoyados en criterio(s) de autoridad o en la opinión calificada de expertos; (...) con base en la frecuencia de una opinión o en el mayor número de observaciones; las que recurren a creencias, simbolismos e imaginarios propios de una colectividad, en favor de una tesis; las que aducen datos de fuentes reconocidas o permiten establecer nexos de sucesión, coexistencia o sincretismo entre factores; las orientadas a desambiguar un término o darle mayor claridad al discurso; el aprovechamiento de la cita textual o contextual en favor de una tesis; la utilización de principios de análisis complejo y la formulación de ‘constructos’ modélicos; la explicación de un planteamiento a la luz de una teoría consolidada; la realización de recortes epistemológicos. (Cárdenas, 2007)

En sus diferentes obras, Freire plantea la importancia de la concientización a través de la acción reflexiva operativizada a la cual denomina método psicopedagógico, en el cual la “pedagogía, psicosociología e ideología van inextricablemente unidas” (Ovejero Bernal, 1997:671) para la acción política mediados por el diálogo. El método desarrolla inicialmente en procesos de alfabetización estrechamente vinculados al contexto económico, social, histórico y político.

El método elaborado por Freire sobre lectura y escritura para la emancipación social consta de cinco momentos: a) el reconocimiento del universo *vocabular* de los futuros lectores, b) la selección de palabras generadoras, c) la creación de situaciones experimentales típicas para los alfabetizados, d) la elaboración de fichas u «hojas de ruta» para los coordinadores y e) la elaboración de fichas para captación de familias fonéticas de las palabras generadoras. Los cinco momentos se suceden en ese orden.

El método psicopedagógico fue aplicado en países como Chile, Guinea Bissau, Cuba, El Salvador, Nicaragua, México, Angola, Etiopía, Tanzania y otros, inclusive

17 Como diría Freire, la característica de la didáctica parametral es que considera a la escritura como un recetario en la “visión disciplinar” de imponer la tarea de escribir bajo *slogans* del “todo vale” en la relación vertical docente-estudiante, centrada en el aula, donde se aprende a escribir por “imposición de tareas” dirigidas al estudiante y características de la educación bancaria.

en los Estados Unidos, con un éxito contundente para el desarrollo del pensamiento crítico revolucionario, por su carácter contextualizado y reflexivo. Este proceso está permeado por el desarrollo de la capacidad de comprender, reescribir y escribir la propia historia.

Por su carácter horizontal de relación entre sus actores, el método permite a educadores y educandos educarse mutuamente en un proceso de diálogo, mediados por el conocimiento de la realidad, es decir, en relación con el mundo. Asume tácitamente el aprendizaje de la lectura y escritura como herramientas de liberación, emancipación y no de reproducción del sistema opresor.

La pedagogía y la didáctica de la escritura, en el modelo educativo sociocomunitario productivo, reivindica el rol de la maestra y el maestro productores de conocimiento, es decir, como intelectuales de la educación. Para su desarrollo, se plantea métodos centrados en la investigación acción a través de la problematización en temas generadores y/o los proyectos educativos socio-productivos establecidos en el currículo base del sistema educativo. Paralelamente, el Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello viene desarrollando un modelo y método sociocomunitario, investigativo, productivo e interdisciplinario.

Ambas propuestas hechas para la consolidación de la educación productiva, transformadora y emancipadora, conciben a maestras, maestros, estudiantes, padres de familia y la comunidad como actores que hacen la educación holística, demostrándose la posibilidad de leer, escribir, reescribir la historia de nuestros pueblos.

La pedagogía de la escritura tiene como base la necesidad del conocimiento de reglas y normas de escritura y lectura que se desarrollan en el proceso de aprendizaje de la ciencia y son parte de la reflexión constante en el abordaje de la realidad como contenido. El análisis crítico de la discusión de posiciones teóricas de investigadores posibilita el dominio teórico conceptual necesario para la escritura y reescritura del currículo, libros de texto, producción de saberes y conocimientos, tecnología y métodos de aprendizaje y enseñanza y la misma ciencia entre todos los actores de la educación hacia una educación emancipadora.

La escritura es un proceso histórico político, por tanto ético de la realidad, que opera como el contenido del proceso de emancipación. Es ético porque reivindica derechos y valores como la reciprocidad, complementariedad con la Madre Tierra y el Cosmos y otros principios y valores de los pueblos y comunidades.

La pedagogía de la escritura asume a los actores de los procesos educativos como intelectuales de la educación, superando la división tradicional entre intelectuales y no intelectuales, entre expertos y operadores. Promueve el análisis y la reflexión de las formas hegemónicas dominantes hacia una educación liberadora.

Asume la investigación acción participativa como principal metodología de desarrollo de su propio currículo y libros de texto regionalizados y contextualizados para la transformación educativa social, superando el rol reproductor de la educación, desde diferentes mecanismos como los libros de texto y, sobre todo, el carácter operativo de los docentes; por tanto, las escuelas son el principal centro de producción intelectual.

La pedagogía de la escritura es parte del proceso de construcción de la pedagogía descolonizadora, que asume como base a la pedagogía crítica, analizada y reconstruida por las experiencias educativas de los pueblos indígenas originarios y campesinos de América Latina y el Caribe enriquecidos por actuales experiencias de maestras y maestros revolucionarios.

Bibliografía

- Arrueta, J. A.** (s/f). *Capitales culturales y reproducción cultural*. Disponible en: http://programa.proiebandes.org/investigacion/lineas/capitales_culturales_y_reproduccion_cultural.pdf
- Bourdieu, P. y Boltanski, L. (2009)** *La producción de la ideología dominante*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Cárdenas, A.** (2007). "Lingüística del lenguaje: hacia una pedagogía de la escritura". En: *Folios*. N° 25. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n25/n25a06.pdf>.
- Freire, P.** (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. España: Siglo XXI.
- Gramsci, A.** (2004). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Giroux, H.** (1999). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Temas de Educación. España: Paidós / MEC.
- Guevara Guadrón, O.** (s/f). *Métodos para la enseñanza de lecto-escritura*. Disponible en: <http://www.mailxmail.com/curso-ensenanza-lectoescritura/metodo> (consultado el 23 de abril de 2012)
- Imbernon, F. (s/f). "La profesión docente en el nuevo contexto educativo". En: Carnicero, P., Silva, P. y Mentado, T. (coords.). *Nuevos retos de la profesión docente*. II Seminario Internacional RELFIDO. Disponible en: http://www.ub.edu/relfido/docs/NUEVOS_RETOS_DE_LA_PROFESION_DOCENTE.pdf
- Jaramillo, J.; Manjarrés, E.** (2008). *Pedagogía de la escritura creadora*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Disponible en: http://www.lalibreria.delau.com/libros-de-critica-literaria-ca83_62/libro-pedagogia-de-la-escritura-creadora-minicuento-diario-p13592

Ovejero Bernal, A. (1997). "Paulo Freire y la psicopedagogía de la liberación".
En: *Psicothema*. Vol. 9, N° 3. Facultad de Psicología. España: Universidad de Oviedo.

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente*.
España: Anthropos.